

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Mario Albornoz / María Elina Estébanez
Hacer ciencia en la universidad

Gabriela Diker
Venturas y desventajas de ser “no universitario”: el caso
de la formación docente

Pedro Krotsch / Claudio Suasnábar
Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la
existencia y posibilidades de construcción de un campo

ENSAYO
Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980
Paul Ricoeur

Dossier
Comunidad científica y universidades libres en los comienzos del peronismo
Diego H. de Mendoza / Analía Busala

presentación

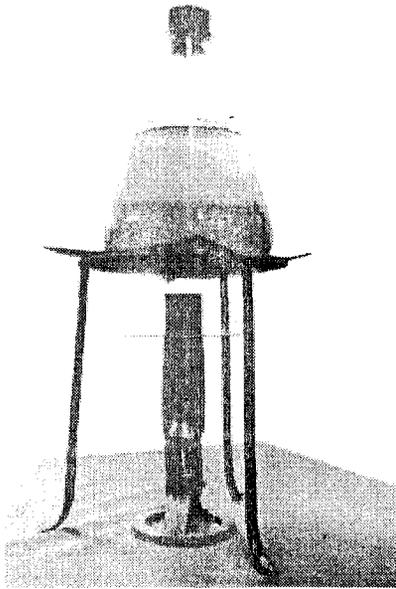
Lenta, parsimoniosa pero persistentemente hemos logrado arribar al número 10 de nuestra revista, en lo que sin duda la generosidad de la Universidad Nacional de Quilmes ha jugado aquí un papel fundamental. Podemos decir que a pesar de nuestra precaria periodicidad hemos logrado crear una cierta tradición editorial en materia de educación superior en la Argentina que se engarza con el reciente y creciente desarrollo del campo de la educación superior en nuestro país. Desde los inicios hemos pensado que el desarrollo de un campo de estudios e investigación en la base disciplinaria del sistema constituía una necesidad fundamental para un sistema universitario que como el argentino se reproduce sobre la base de una fuerte autonomía institucional. Lo anterior no significa sin embargo negar la importancia de las políticas públicas pero sí afirmar la necesidad de promover la emergencia de actores

inteligentes en el interior de las propias instituciones. Evidentemente esta cualidad depende en gran medida del conocimiento y reconocimiento que tengamos de la lógica que preside el desarrollo de nuestras instituciones. De la existencia de un bagaje de conocimientos e información acumulados dependen tanto la eficacia de las políticas públicas como las institucionales. Estimular la producción de conocimiento a través del estímulo al desarrollo de un campo propio ha sido el objetivo fundamental de la revista y lo continuará siendo en el futuro, siempre con la ambición de poder despertar vocaciones orientadas al cambio y la innovación de esta institución axial para el desarrollo de nuestro país.

Necesitamos de algunas ideas fuerzas que nos orienten hacia el futuro. En este sentido consideramos que la universidad deberá ser cada vez más científica y a la vez cada vez

Presentación

más comprometida socialmente. No vamos a resolver la tensión entre estas dos cuestiones pero debemos pensar desde la misma. La cuestión de una universidad cada vez más científica supone simplemente recuperar el pensamiento de los reformistas más ilustres que se resistían al creciente profesionalismo y que les permitía hablar peyorativamente de la "universidad de los abogados" o de la "máquina de tomar exámenes". Señalaba ya en la década del treinta Julio V. González, uno de los más lúcidos analistas de la universidad: "Es verdad indiscutible que la universidad argentina padece un mal congénito que, como todas las de su género, la ha hecho fracasar hasta ahora: la función, por añadidura, exclusiva, de habilitación profesional. La segunda cuestión de fondo que el orden lógico del razonamiento impone plantear ahora es la de saber si en alguna forma aquella tarea es compatible con las de investigación científica, elaboración de ideas y colaboración social, que se atribuye solemnemente y empecinadamente la institución universitaria". Más aun Julio V. González justificaba la autonomía como una cualidad que es atributo de la producción científica y la cultura y de la libertad que ambas actividades suponen. Las profesiones liberales debían ser materia de control por el Estado pues sólo la ciencia y la cultura gozan del



atributo de la libertad otorgado por la sociedad y que se cristalizó históricamente en la "idea de universidad" hoy cuestionada por las fuerzas del mercado. Hemos vuelto nuevamente a esta cita pues su pertinencia en relación con el presente nos permite también construir senderos hacia un pasado no presente hoy como memoria institucional.

La segunda cuestión planteada es la necesidad que la universidad y la sociedad tienen de la intervención de la primera en la cuestión social y en el fortalecimiento de la capacidad de organización de la sociedad civil. Este compromiso con los reclamos sociales no supone un isomorfismo de propuestas y prácticas. Se trata de reconstruir este espacio público teniendo en cuenta la pertinencia institucional tanto de las prácticas reivindicativas como de las propuestas. Se trata de recrear el imaginario ins-

titucional desde su propia especificidad histórica y como un actor más en el concierto de actores que enriquecen con su voz el entramado de la ciudadanía. Se trata de potenciar a la institución universitaria creando y recreando valores que fecunden la diversidad del conjunto de las prácticas sociales. El desempleo estructural, la marginación social y la barbarización creciente de la vida política, social e institucional nos obligan a construir una voz que apunte a promover una mayor reflexividad social, tarea que estamos lejos de haber comenzado a realizar. La cuestión social no podrá ser abordada como una actividad de mero extensionismo. La problemática del trabajo, de la salud, la educación, la vivienda, la fragmentación social y el deterioro del medio ambiente deben constituirse en problemática central del currículum y de los programas de investigación, como parte fundamental del desarrollo científico y el desarrollo tecnológico de la nueva universidad. La problemática social debe atravesar las prácticas y espacios en los que se desarrolla la docencia y la investigación. Esta exigencia orientada a dar cuenta de los problemas y necesidades de nuestra sociedad que exigen una postura interdisciplinaria puede constituirse también en el motor de una ya ineludible actualización y reforma de las estructuras académicas y de

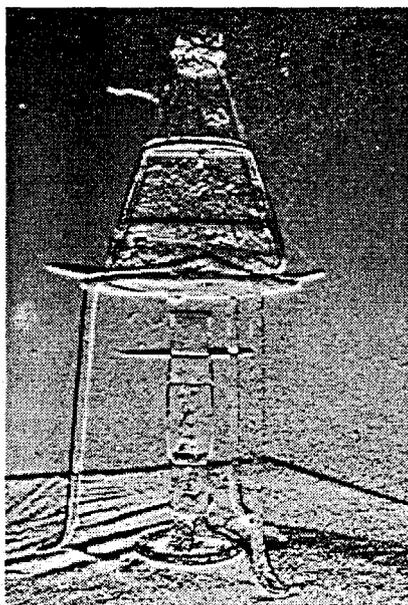
Presentación

gestión de nuestras universidades. Así la universidad podrá ser cada vez más universal dado el carácter transinstitucional de las disciplinas y a la vez más local como producto del compromiso que asume con las necesidades de su entorno social y económico.

Por otro lado, la universidad deberá cada vez más pensarse como "intelectual colectivo" como institución crítica, capaz de asumir una responsabilidad política no partidaria frente a las necesidades de la comunidad. En realidad superar la partidización de la universidad es una condición para una politización asentada en intereses universales. La injerencia de los partidos que hemos vivido durante las últimas décadas no se condice por otro lado con los principios de la reforma que suponían la existencia de movimientos ideológicos con capacidad de retraducir los intereses partidarios en posturas pertinentes al espacio institucional en que se desarrollan. Superar la partidización y colonización de la universidad concebida como espacio de ejercicio de prácticas que se corresponden al espacio de lo político supone una confusión y trastocamiento de reglas que conlleva efectos perversos como la privatización de lo público. Lo anterior va de la mano de prácticas clientelísticas regidas por valores y transacción de distinciones que no se corresponden con la lógica

de una democracia universitaria regida por el principio de lo meritocrático académico. En este sentido podemos decir que el espacio universitario ha estado más vinculado con el campo político partidario que con el espacio de la sociedad civil y sus necesidades. Resolver esta cuestión es posiblemente la tarea de la hora, la que sin duda tiene que ver con el fortalecimiento de la autonomía institucional y el fortalecimiento de las normas y reglas del juego que dan sentido a estas instituciones, en un contexto nacional caracterizado por la extrema debilidad de la esfera pública y el entramado institucional del que se espera una regulación de las prácticas sociales en orden a delimitar las prácticas legítimas de las ilegítimas.

Uno de los problemas graves de la Argentina ha sido y es el de la labilidad de sus instituciones, de la falta de autonomía



relativa de los distintos espacios institucionales, de la ciencia, la cultura, la universidad, la justicia, etc. Esta debilidad, producto de la sobredeterminación de "lo político" se transmuta también en debilidad de los actores y sus representaciones acerca del pasado, el presente y el futuro. Ha predominado entre nosotros el momento de la política o lo político en algunos momentos bajo su forma democrática, en otros bajo la expresión lisa y llana de la fuerza sin mediaciones. Recrear las instituciones constituye una tarea inmensa que esta hora dramática de la historia argentina requiere con urgencia. Durante los últimos años se han introducido en distintas universidades reformas en los mecanismos de gobierno.

Durante la última década en algunas universidades se ha implementado la elección directa. Creemos que el mecanismo de elección directa que se está generalizando es una buena oportunidad para construir principios centrados en lo académico, en lo democrático y en lo social más allá de lo partidario. Ello constituye un desafío ético e intelectual fundamental pero que no puede constituirse en la oportunidad y el instrumento para la introducción de lógicas del campo político-partidario. La lógica meritocrático-académica preside y da sentido a las reglas del juego de la vida universitaria

Presentación

y de la especificidad de su vida democrática que no puede ser confundida con las formas que asume la democracia (un hombre un voto) en el campo político. Esto se corresponde con la autonomía y especificidad de los distintos campos de lo social, sin lo cual las instituciones se diluyen y la democracia se precariza.

Debemos decidimos a construir principios y ser vehementes en sostenerlos, creo que hemos carecido de una orientación así como de prácticas proactivas orientadas hacia el futuro. Sin una misión sentida y proclamada, desde lo meramente adaptativo, es imposible sostener la legitimidad de la universidad y en este sentido cabe preguntarnos: ¿Estamos autorizados moralmente por la sociedad? ¿Cuál es nuestra legitimidad ante la sociedad? Luego señalaría como principios para la universidad pública: a) la centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto de lo que debe ser una universidad, b) el compromiso con lo social en la sociedad civil, c) la democratización real, no ficticia, lo que nos remite a políticas de compensación y discriminación positiva, d) autonomía de los intereses externos: del Estado, los partidos, las corporaciones, las empresas etc. (ninguna institución puede vivir atravesada por los intereses y reglas del juego de otra (un partido polí-

tico no es una Iglesia, ésta no es una universidad, como esta última tampoco es un club deportivo o una empresa). e) a la vez, implicación en la problemática de la comunidad, la producción y la esfera pública estatal, pero como ejercicio libre de la autonomía (el doble juego del distanciamiento y la implicación que justamente permite ese distanciamiento), f) la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica, f) sostener la transparencia que garantice el carácter de espacio público de la universidad frente a las amenazas de privatización del bien común, cuyo ejemplo ha sido la "tupacamarización" del Estado durante la última década. Deberíamos por lo menos intentar consensuar dos o tres principios que nos alienten a proyectar el futuro, a construir una mirada, un punto de vista.

Estos principios no se contradicen sino que más bien deberían alentar la introducción de reformas muchas de las cuales gozan de un amplio consenso en la comunidad universitaria. La necesidad de renovar contenidos curriculares, acortar las carreras de grado, expandir el posgrado de manera de fortalecer la formación de recursos humanos, mejorar la eficiencia interna de las carreras, cuestión en la que las modalidades de ingreso tienen mucho que ver, revolucionar las formas de gestión etc. La

mayoría de estas medidas están en la agenda de los distintos países y guían a pesar de las diferencias introducidas por las particularidades socioculturales el conjunto de lo que podemos llamar sistema mundial de educación superior que se expande desde hace décadas de manera espectacular bajo formas estructurales aparentemente homogéneas. No podemos, a riesgo de aislarnos del mundo, dejar de adaptar nuestros patrones académicos a los hoy vigentes en el conjunto de las regiones del mundo. En este sentido las reformas en Europa y en el este asiático están a la orden del día.

Una cuestión a tener en cuenta cuando pensamos en la reforma de la universidad pública es la necesidad de que ésta sea pensada desde la perspectiva de los sectores y diversidad hoy existentes en la educación superior. El sector público y privado universitario así como el terciario no universitario tienen que fortalecer sus perfiles, identidades y características propias. La educación superior no universitaria tiene hoy una tarea fundamental en relación con el mundo del trabajo y un papel estratégico en el desarrollo de la educación superior argentina. Su prestigio y legitimidad no pueden ser derivadas de su vinculación con la universidad, sino que deben provenir de una articulación virtuosa con el mundo del trabajo y la educa-

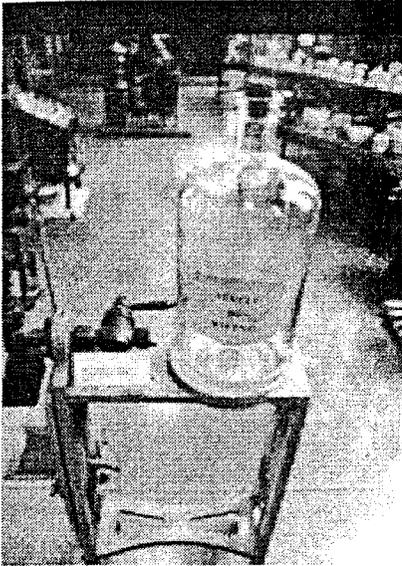
Presentación

ción. Los diferentes sectores deben complementarse en la diversidad. Son distintas sus misiones, distinciones y fortalezas dentro de las cuales creemos que a la universidad pública le corresponde lo que podríamos denominar estructural y de largo plazo, todo aquello que no puede ser asumido por los otros sectores pero que es vital para la nación en materia de producción de conocimiento y formación.

También en este sentido se hace cada vez más necesario y urgente la integración de un sistema metropolitano de educación superior que permita

construir una configuración institucional diversa y plural entre todas las universidades (por lo menos las públicas) que habitan esta región del país. Creemos que introducir la cooperación franca y honesta entre estas instituciones podría ser un elemento de movilización institucional con posibilidades de impactar el sistema en un momento en el que las potencialidades de cambio e innovación parecen someterse a la mera tarea de la dilución de conflictos. Este último año preñado de acontecimientos políticos y sociales que conmovieron la vida de la repú-

blica poniendo en cuestión las instituciones y sus fundamentos. Nos debemos desde el campo universitario una profunda reflexión. En este sentido el informe de la Comisión Juri que se produjo en el Ministerio de Educación constituyen sin duda un aporte que debe ser rescatado e integrado a la discusión. Finalmente quisieramos decir que este simbólico número diez de *Pensamiento Universitario* marca una etapa que nos impulsa a continuar, con la tarea de desarrollar una comunidad de reflexión con la que nos comprometimos inicialmente.



Venturas y desventuras de ser “no universitario”: el caso de la formación docente

Gabriela Diker *

Cualquier persona que hoy en la Argentina tiene en su mano un certificado que acredite educación de nivel superior no universitario, dispone de varias opciones de formación, destinadas o bien a conservar, o bien a incrementar el valor de esa credencial educativa: 1) iniciar un trayecto en alguna universidad que oscilará entre

uno y dos años de estudio, destinado a obtener un título de grado en el mismo campo profesional al que correspondía su titulación original¹; 2) iniciar un trayecto en alguna universidad en un campo profesional conexo con su título original²; 3) cursar en alguna universidad un conjunto de “prerrequisitos” (por lo general, algunas materias de la licenciatura correspondiente), que lo habilitarían para cursar un posgrado universitario; 4) si se trata de un título docente, podrá también ingresar a alguna oferta de

* Universidad de Buenos Aires.

1 Por ejemplo, si es un técnico en óptica, podrá acceder a un trayecto de formación en la universidad que le permita obtener el título de licenciado en óptica.

2 Por ejemplo, si tiene un título docente de nivel terciario, podría acceder a un trayecto de formación en la universidad que le permita obtener el título de licenciado en gestión educativa.

postitulación, que podrá ser dictada por una institución universitaria o terciaria, debidamente acreditada y articulada con una universidad.

Además de optar por alguna de estas alternativas, aquel que posee en su mano un título de nivel terciario deberá decidir en qué institución le resultará más conveniente proseguir sus estudios: en una universidad privada; en una universidad pública; en una universidad privada o pública cuya sede central se encuentra en la localidad donde reside; en una universidad privada o pública cuya sede central se localiza en otra ciudad, y ofrece una "extensión de aula" en institutos terciarios, escuelas medias u otras universidades; en una universidad pública o privada virtual. La decisión en este caso no parece simple. En efecto, cabe considerar: el costo total y mensual de la carrera (téngase en cuenta que por lo general los trayectos de formación a los que aludimos anteriormente suelen ser arancelados, aun en universidades públicas); la duración, que oscila entre un año y tres según la institución, aun para ofrecer un título análogo; la carga horaria presencial y su distribución (las opciones van desde ofertas que suponen un cursado presencial diario, hasta ofertas que implican una concentración horaria en dos o tres jornadas quincenales o aun mensuales); los requisitos de

evaluación, especialmente si se exige o no la presentación de un trabajo final (tesis o tesina). Finalmente, si aún le quedan ánimos, el sujeto en cuestión evaluará la calidad académica de las ofertas disponibles.

Desde ya, la diversidad y multiplicidad de estas "carreras" no constituyen en sí mismas un problema. El punto es que no queda claro cuáles son las necesidades de formación académica y/o profesional que cada una de las ofertas existentes viene a cubrir: ¿se trata de "completar" o profundizar la formación terciaria en un cierto campo, pero conservando las incumbencias profesionales previas? (en otras palabras: ¿se trata de formar mejor para desempeñar las mismas tareas?). O bien, de lo que se trata es de recuperar la formación terciaria y articularla en unos trayectos de formación que permitirían ampliar o reorientar la carrera profesional. Y en ambos casos: ¿se está considerando el título terciario como una especie de "título intermedio" previo a la licenciatura? Y si es así, ¿se está considerando el trayecto de formación de nivel terciario y el universitario como un conjunto?

Desde nuestra perspectiva, estos interrogantes están aún pendientes de resolución, a pesar de lo cual las ofertas siguen aumentando y diversificándose, frente a una demanda aparentemente creciente de egresados del nivel terciario

que aspiran a obtener el grado universitario y que están dispuestos en la mayor parte de los casos a pagar aranceles por sus estudios, aun en universidades públicas. En cualquier caso lo que estas preguntas expresan es la falta de resolución de un problema más general: el de la relación que es posible y deseable establecer entre el nivel superior no universitario y el universitario.

Al respecto, comenzaremos sosteniendo aquí que no hay razones para suponer que, por definición, la universidad ofrece una formación de mayor calidad y pertinencia, independientemente del campo profesional y del perfil de egresado que se pretende formar. Explicitar este punto de partida no es ocioso si se retiene que, en buena medida, la relación que actualmente se plantea entre el nivel terciario y el universitario parece más una relación de jerarquía que de complementariedad, relación jerárquica que ha sido elocuentemente descripta hace algunos años en la revista *Zona Educativa*, con referencia a las instituciones terciarias de formación de docentes: "en ellos [los institutos] se junta la posibilidad de mirar hacia arriba —las universidades, el saber pedagógico elaborado—, y hacia abajo —la realidad del sistema educativo, las escuelas—" (*Zona Educativa*, N° 9:33).

Más allá de la dudosa pertinencia de recurrir a la metáfo-

ra espacial "arriba-abajo" para referir a la necesidad de articulación entre distintas instituciones, lo que nos interesa puntualizar es que este modo de percibir el lugar que cada uno de los niveles ocupa en el sistema educativo puede visualizarse en distintos aspectos de las políticas de articulación del nivel superior universitario y no universitario que se están implementando hoy en la Argentina. Sólo a manera de ejemplo de una articulación que coloca a las universidades "arriba" de los institutos terciarios, cabe mencionar: 1) que la Ley de Educación Superior no reconoce los títulos terciarios como títulos de grado; 2) que la apertura de las universidades a la incorporación de egresados del nivel superior no universitario en carreras de grado no se realiza a través del tradicional sistema de equivalencias (lo cual exigiría reconocer la validez de su formación previa y en todo caso evaluar su pertinencia), sino a través de la generación de trayectos diseñados *ad hoc*, en circuitos paralelos (y de distinto valor informal) a las carreras regulares de la universidad; 3) que el sistema de acreditación de instituciones terciarias aprobado por el CFCYE ha instalado como modelo de reorganización institucional (y como criterio de acreditación) el modelo de organización de la universidad (especialmente en lo que tiene que ver con la incor-

poración de las funciones de investigación y extensión, junto con la función de impartir formación de grado), sin que haya mediado una evaluación seria de las ventajas de trasladar dicho modelo en relación con los objetivos formativos de cada tipo de institución.

En este artículo abordaremos algunos aspectos de este problema, centrándonos particularmente en el análisis del segmento cuantitativamente más importante del nivel superior no universitario en la Argentina: el destinado a la formación de docentes.

DESPLAZANDO LA MIRADA HACIA LA UNIVERSIDAD

En los últimos años se ha producido en diversos países un desplazamiento de la formación de maestros y profesores de las instituciones superiores no universitarias hacia las universidades. Este desplazamiento supone en algunos casos directamente el traspaso de las carreras hacia las universidades; en otros, una combinación entre éstas y centros superiores no universitarios, combinación acompañada por una división de tareas según la cual la universidad se ocuparía de la formación disciplinaria y los institutos de la formación pedagógica; mientras que en otros se limita a pretender una

importación del modelo de organización académica e institucional de las universidades hacia los profesados de nivel terciario, o aun un tutelaje de las primeras sobre las segundas. Aunque con diferentes matices, la consolidación y racionalización de la formación del profesorado basada en la universidad ha formado parte de las reformas de Gran Bretaña, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Suecia, Portugal, España, Suiza y Francia, entre otros países (Cfr. Perrenoud, 1994a; Popkewitz, 1994; Varela y Ortega, 1990).

Parte de las razones que explican este desplazamiento obedecen a la caracterización de los problemas de las instituciones superiores no universitarias y a una evaluación de su escaso potencial de cambio. Sin embargo, esto no agota la cuestión. De hecho, tanto críticos como defensores de estas políticas esgrimen causas variadas y que admiten múltiples combinaciones. En cualquier caso, un análisis de las razones que pueden haber promovido estas reformas en el anclaje institucional de la formación docente puede resultar una vía de entrada interesante para abordar una cuestión que, a pesar del consenso internacional que parece alcanzar en el plano de las políticas educativas, no deja de ser controvertida.

En primer lugar, la mayor parte de los modelos de refor-

ma del profesorado en la actualidad enfatiza la necesidad de transformar la cultura institucional y la organización de los ámbitos de formación de docentes, en orden a superar la excesiva burocratización de las instituciones, su rigidez para adaptarse a los cambios cada vez más acelerados del mundo actual y su falta de autonomía para elaborar proyectos curriculares e institucionales flexibles. En nuestro país, se han señalado como problemas institucionales específicos la asimilación del régimen académico de los institutos terciarios a regímenes más cercanos al nivel secundario que al nivel superior; la escasa autonomía de los estudiantes en la regulación del ritmo y la orientación de sus carreras; la falta de articulación del trabajo de los formadores de docentes entre sí y con la práctica para la cual forman; la ausencia de una concepción de la formación de docentes como formación profesional; la distancia de los ámbitos de producción y actualización del conocimiento disciplinar, entre otros problemas que las formas organizativas de las universidades podrían atenuar.

3 La perspectiva "correctiva" ha orientado buena parte de las discusiones acerca del carácter profesional o semiprofesional de la docencia. Desde la sociología de las profesiones se ha operado tradicionalmente aplicando a la docencia unas definiciones y requisitos de profesionalidad contruidos sobre la base de otras ocupaciones. El corolario de este procedimiento consiste en introducir reformas en la formación tendientes a "corregir" los rasgos que atentarían contra una profesionalidad definida con independencia de las características específicas de la práctica docente. (Diker y Terigi, 1997.)

En segundo lugar, la formación de nivel universitario es visualizada, desde una perspectiva que en otro lugar hemos llamado "correctiva"³, como un medio de jerarquización de la profesión docente, en tanto la universidad garantizaría la obtención de títulos académicos de grado y posgrado, trayectos formativos más largos y complejos y una mayor proporción de saberes teóricos sobre los saberes prácticos en la formación.

En tercer lugar, se ha señalado que es la revalorización de la complejidad de la formación de docentes lo que ha promovido este movimiento hacia las universidades, en particular en lo que respecta a la formación de maestros primarios. Así, si tradicionalmente las representaciones acerca de la formación de un maestro coincidían en que "con un poco de instrucción y de buen sentido, cualquiera es capaz de enseñar en el nivel primario", en la actualidad, "la evolución de los programas, de las didácticas, de la gestión de los establecimientos, hace cada vez menos aceptable la idea de que la formación de maestros debe ser proporcional a la edad de sus

alumnos. Desarrollar la inteligencia y la personalidad de niños de cinco años no aparece menos calificado, a la luz de las ciencias humanas, que enseñar la filosofía al nivel del *baccalauréat* a alumnos fuertemente seleccionados, aun si no son las mismas competencias, ni el mismo equilibrio entre competencias didácticas de un lado, y matrices de saberes disciplinarios del otro" (Perrenoud, 1994b:7).

En cuarto lugar, se ha sostenido que la baja calidad de la formación de docentes tiene relación directa con el escaso dominio del saber disciplinar que deben enseñar, y que, en este terreno es donde las universidades pueden hacer su mayor aporte.

Por último, y desde una perspectiva crítica, se han analizado estas reformas en el anclaje institucional de la formación docente como un indicador del establecimiento de nuevas relaciones de poder-saber en el campo educativo, que colocan a los miembros de los campos científico y académico —y en términos institucionales a las universidades— en el lugar del saber experto sobre la enseñanza, a la vez que despojan al conjunto del profesorado de su capacidad para intervenir con legitimidad en la definición del cambio (Popkewitz, 1994). En línea con este análisis, Hargreaves afirma que "los intentos de controlar la enseñanza y la forma de actuar de los do-

centes, mediante la imposición de falsas certezas científicas, siguen contándose entre los últimos bastiones de la modernidad. Justifican las permanentes intervenciones burocráticas de los administradores educativos y legitiman la separación y la superioridad de la universidad, como fuente especializada de sabiduría científica que puede dirigir y decretar lo que deben hacer los profesores” (Hargreaves, 1996:91).

Por unas razones, por otras, o por una combinación de todas ellas, se han implementado en los últimos años una serie de medidas que colocan a las universidades en un lugar privilegiado en relación con la orientación de la formación de docentes, a pesar de que éstas, por lo menos en la Argentina, no presentan experiencia significativa en torno de la problemática de la formación docente, así como tampoco contacto alguno con las necesidades de formación en la práctica escolar⁴.

Entre estas medidas cabe destacar: 1) que las universidades constituyen miembros naturales de la Red Federal de Formación Docente Continua, razón por la cual están automáticamente habilitadas para impartir formación docente en todos los niveles, sin

tener que pasar por ninguno de los mecanismos de evaluación por los que deben pasar los institutos de nivel terciario para ser acreditados como instituciones formadoras (en otras palabras, para poder seguir brindando una formación cuyo título tenga validez nacional); 2) que sólo las universidades (con algunas excepciones) estaban habilitadas para ofrecer capacitación a los formadores de docentes en el llamado circuito E de capacitación, financiado por el Ministerio de Cultura y Educación durante el anterior gobierno; 3) de una manera más indirecta, que la universidad es colocada como parámetro de calidad de la formación, toda vez que se establecen requisitos de titulación universitaria para formar docentes (Documento A-11-CFCYE); 4) que se ha establecido que “en todos los casos la formación será equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario” (Documento A-14 - CFCYE). Por otro lado interesa recordar que la mayor parte de los trayectos universitarios que ofrecen título de grado (licenciatura) a egresados de nivel terciario están destinados a docentes.

La hipótesis que parece sustentar medidas como las men-

cionadas es que el modelo universitario podría resolver problemas acumulados en la formación de docentes, problemas que devendrían del status no universitario de la formación. Ahora bien, ¿cuáles son las ventajas y cuáles los límites de la universidad para resolver los problemas de la formación de docentes?

LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMADORA

El modelo de organización y de cultura institucional universitario parece presentar ventajas para la formación de maestros y profesores en varios sentidos:

- 1) El tipo de titulaciones que ofrecen (grado y posgrado) parece facilitar la implementación y acreditación de trayectos formativos formales en el marco de la formación continua.
- 2) La relación docencia-investigación, propia de una institución que se define no sólo por la función de transmisión sino también de producción de conocimiento, le imprimiría a la formación docente una dinámica de permanente actualización.

⁴ De hecho, un elemento que se suele sobrevalorar de las universidades es el peso de la formación teórica que ofrece, en detrimento de los llamados saberes prácticos, en tanto una alta proporción de estos últimos en la formación es visualizado, desde ciertas perspectivas, como un indicador de desprofesionalización.

ción pedagógica y disciplinaria.

- 3) La tradición de aplicación de parámetros externos de evaluación (publicaciones, concursos, congresos, etc.), permitiría asegurar un control permanente de la calidad del conocimiento producido y transmitido en el ámbito de la formación docente.
- 4) Las formas de socialización propias del ámbito universitario, tanto como su organización académica, eliminarían la peligrosa analogía que se suele establecer especialmente en la formación de maestros, entre el estudiante de profesorado y las características de los niños del nivel para el cual se forma⁵. Asimismo, estas formas de socialización del estudiante universitario impactarían en la propia definición del rol docente. Con base en las diferentes visiones que sobre aspectos diversos de su trabajo tienen maestras que estudian una carrera universitaria y maestras que no han continuado estudiando, se concluye que “la educación de nivel universitario estimula cambios importantes en la concep-

ción del rol docente, posiblemente porque además de actualizar el conocimiento pedagógico, revela otros modos de concebir la actividad intelectual” (Gibaja, 1994: 100/101).

Sin embargo, algunas investigaciones demuestran que la inclusión de la formación de maestros y profesores en las universidades, no supone un impacto automático de estas características sobre las prácticas de formación. Al respecto Varela y Ortega señalan, refiriéndose al caso español, que la asimilación de las Escuelas del Magisterio a las universidades “es una asimilación más bien formal, que ha mantenido las peculiaridades de las Escuelas del Magisterio claramente diferenciadas del conjunto de instituciones universitarias. Así por ejemplo: permanencia de la vetusta organización cuasi familiarista; ningún fomento de la investigación; profesorado con categorías distintas; planes de estudio provisionales durante una década; confusión de ciencias con estatutos epistemológicos heterogéneos (suele darse la amalgama en un solo bloque de filosofía, psicología y sociología), y muy especialmente clientelas de alumnos con una extracción social ses-

gada y alejada de lo que es la media del conjunto universitario” (Varela y Ortega, 1990: 235).

“En todo caso –siguen los autores–, la incorporación de las Escuelas del Magisterio a la universidad parece que ha tenido como consecuencia –tal vez no prevista del todo– su transformación en centros de segunda categoría: a ellos llegan alumnos que casi siempre se compararán, en términos de inferioridad, con las facultades; las escuelas se convierten así en circuitos de paso hacia otros centros o en lugares de recogida de los alumnos rechazados por aquéllos” (*ibidem*: 237).

Por su parte, en un intento por explicar la futilidad de los esfuerzos por imponer unos criterios de organización académica e institucional universitarios a las escuelas normales mexicanas, Cabello Bonilla destaca que “se pasó por alto los rasgos estructurales de la práctica profesional del profesor normalista, para centrarse en conocimientos, hábitos y actitudes más cercanos a los rasgos de una práctica profesional universitaria, omitiendo algunos rasgos heterogéneos, ritos y formas del quehacer de los profesores normalistas, cuyo valor, utilidad y desarrollo son propios de un todo articulado que es la cultura académico-política del profesionalista-normalista” (Cabello Bonilla, 1994: 27).

Ahora bien, aun cuando la

5 Véase al respecto Fridman, 1996, acerca de la construcción de la categoría “alumidad”.

inclusión de la formación docente en las universidades o bien la traslación del modelo universitario hacia las instituciones terciarias se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que esto redundará, por definición, en la formación de "mejores" docentes. Al respecto, Perrenoud afirma que "la *universitarización* de la formación de maestros puede representar una elevación del nivel formal de calificación, pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase (que después de todo es de lo que se trata), no es sino la articulación teoría-práctica" (Perrenoud, 1994a).

Esto nos lleva a otra cuestión central: qué tipo de formación están en condiciones de proveer las universidades a los futuros docentes. En este punto cabe destacar que la vinculación entre el modelo universitario y el incremento de la calidad de la formación ha sido directamente proporcional a la identificación entre baja calidad de la enseñanza y escaso dominio de la disciplina que el docente enseña. El supuesto general del que se parte es que los docentes no dominan aquello que deben enseñar, dado que su formación y capacitación se ha sesgado tradicionalmente hacia saberes de tipo técnico-pedagógicos, en detrimento de los conocimientos disciplinarios. Esto explicaría, entre otras cosas, los bajos ni-

veles de calidad de los aprendizajes de los alumnos que parecen revelar los resultados que arrojan los operativos nacionales de evaluación aplicados en numerosos países. Con base en este supuesto, se enfatiza la necesidad de formar a los nuevos docentes y capacitar a los profesores en ejercicio en el dominio de las disciplinas científicas, cosa que las universidades estarían en mejores condiciones de garantizar que las instituciones terciarias.

No es éste el lugar para extendernos demasiado en la discusión de este razonamiento. Sin embargo creemos que es necesario señalar algunas cuestiones que resitúan la discusión en torno de la especificidad de la formación de docentes, como punto de partida para discutir el papel que pueden tener las universidades en su mejoramiento.

En primer lugar, si bien resulta indispensable proveer a los profesores de una sólida formación disciplinaria, no se puede dejar de considerar que lo que se está formando no es un divulgador científico sino un enseñante, cuyo accionar no constituye una actividad tecnológica, sino una praxis pedagógica, con todo lo que esto implica en términos de la ubicación en escenarios socio-culturales determinados, frente a sujetos concretos y en el marco de proyectos político-sociales específicos.

En segundo lugar, el diagnós-

tico que vincula la baja calidad del sistema educativo con el escaso espacio brindado en la formación de docentes a los conocimientos disciplinarios puede cuestionarse, si se considera que, por lo menos en la Argentina, la formación de los profesores de nivel medio ha presentado históricamente un enorme peso de los conocimientos disciplinarios sobre los saberes técnico-pedagógicos, a pesar de lo cual es en el nivel medio donde se han concentrado los mayores niveles de fracaso del sistema.

En tercer lugar, la referencia directa a los "productores" del conocimiento científico tanto para la producción de definiciones curriculares como para la capacitación de los maestros y profesores, se sostiene sobre una doble reducción: se reducen los problemas de enseñanza de contenidos específicos a sujetos concretos, en contexto escolar, a un problema de dominio de los códigos científicos; asimismo, se identifica "lo que se enseña en las escuelas" con los corpus de saberes disciplinarios soslayando lo que la escuela francesa de Didáctica de la Matemática ha denominado la "transposición didáctica" o la "fabricación del contenido escolar", es decir, el hecho de que lo que se enseña en las escuelas no es idéntico a sus referentes disciplinarios.

En síntesis: la complejidad de la tarea de enseñar hace irreductible la formación del

profesorado a un solo aspecto de la misma. De lo que se trata entonces no es de plantear una pugna entre distintos tipos de conocimientos (por ejemplo, disciplinarios vs. didácticos), sino más bien de reinscribir la pregunta por los saberes en el marco de la especificidad de la práctica docente, y, a partir de allí, de evaluar qué aporte pueden hacer las universidades a su mejoramiento.

LA ARTICULACIÓN: UN CAMINO POSIBLE

De más está decir que no intentamos plantear aquí un enfrentamiento entre universidades e institutos de formación docente. Muchas experiencias de articulación entre estas dos instituciones en el mundo han dado excelentes resultados en términos de la formación de los futuros docentes. De hecho quien escribe ha participado del diseño e implementación de un proyecto que involucraba un estrecho trabajo de colaboración entre ambas instituciones. El punto es, insistimos, no perder de vista la especificidad de la práctica pro-

fesional para la cual se está formando, práctica que exige un manejo solvente de saberes disciplinarios, de saberes pedagógicos en sentido amplio y de saberes didácticos, articulados de maneras específicas, en torno de los problemas de la práctica de enseñanza.

Elevar el nivel de formación de maestros y profesores requiere, entonces, reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas para las cuales forma, en lugar de acrecentarla. No pretendemos decir con esto que las universidades no puedan iniciar caminos de articulación con las escuelas y de producción de un saber específico en torno de los problemas de la práctica docente. Simplemente advertimos que construir este camino es un proceso largo, que las universidades carecen de tradición a este respecto y que, en todo caso, el modelo universitario en sí mismo no garantiza un mejoramiento de la calidad de la formación docente.

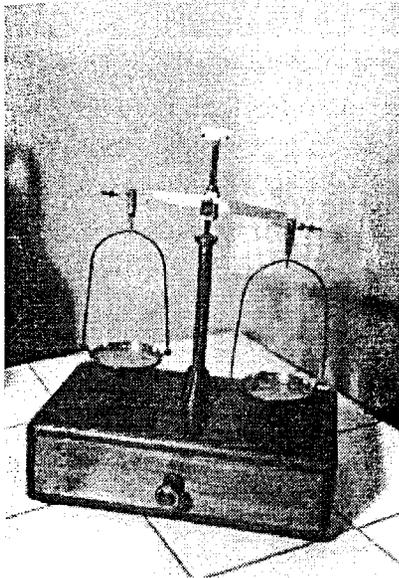
En efecto, no puede sostenerse sin más que la universidad forma mejores docentes, ni tampoco que la importación del modelo organizativo de las universidades resuelva los problemas institucionales y acadé-

micos acumulados en las instituciones terciarias. A la vez, tampoco parece evidente que las universidades estén en condiciones de ofrecer instancias de capacitación que efectivamente mejoren la práctica profesional de los maestros y profesores, básicamente porque es muy poca la reflexión acumulada sobre este problema (sea bajo la forma de investigaciones, sea como resultado de la evaluación de experiencias en curso) en la mayor parte de las universidades argentinas.

La cuestión debería pasar en rigor por buscar el modo de fortalecer las instituciones no universitarias, generando condiciones para la actualización y perfeccionamiento permanente de los formadores, instalando una cultura más vinculada con la producción y la comunicación del conocimiento allí producido y generando dispositivos que obliguen a una revisión permanente de las acciones de formación. Sólo a partir del fortalecimiento de estas instituciones y del reconocimiento de su aporte específico podrán generarse acciones de articulación con las universidades, que tiendan más a la complementariedad que a la subordinación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Cabello Bonilla, V., "Formación de investigadores en las Normales del Estado de México". En *Perfiles Educativos*, N° 65, México.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Gibaja, Regina (1994). "La imagen del rol docente". En Gibaja, Regina y Eichelbaum de Babini, Ana María (comps.) (1994): *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires, La Colmena.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid, 1996.
- Perrenoud, Philippe (1994a). "Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois". En *Recherche et Formation*, N° 16, Genève.
- Perrenoud, Philippe (1994b). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants une opposition discutable*. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation et Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- Popkewitz, Thomas (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- Varela Julia y Ortega, Félix (1992). "Las escuelas universitarias de magisterio en el marco del actual sistema educativo". En Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.



Hacer ciencia en la universidad

Mario Albornoz

María Elina Estébanez*

En el imaginario social, la universidad es depositaria de una promesa de la modernidad: la racionalidad científica puesta al servicio del desarrollo del hombre y de la sociedad. Desde cierto punto de vista, tal promesa se cumple en las universidades argentinas; particularmente, en las universidades nacionales que apuntan en su haber el crédito de disponer del grueso de la capacidad científica del país. En efecto, más de la mitad de las 50 mil personas que trabajan en investigación y desarrollo en la Argentina lo hacen en universidades públi-

cas. No son cifras menores. Sin embargo, las estadísticas disponibles no alcanzan a poner en evidencia la particular forma de hacer ciencia en la universidad. La necesidad de conocer con mayor profundidad las características y los alcances de la ciencia universitaria no es ajena al debate caluroso que sobre la universidad pública tiene lugar en la actualidad en nuestro país.

En un contexto que pone al descubierto la debilidad de las visiones de largo plazo y la inexistencia de consensos básicos para la construcción de una sociedad más equitativa, el debate sobre la cuestión

* Investigadores del Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes.

universitaria en Argentina (y, probablemente, con sus matices, en la mayor parte de los países de América latina) no puede dejar de lado una evaluación específica sobre el lugar que ocupa el conocimiento científico y tecnológico en el perfil institucional. Existen algunas razones fundamentales para ello: en primer término, la creciente importancia de la creación, distribución y uso del conocimiento en el crecimiento económico y en el desarrollo humano, en el contexto de la emergencia de un nuevo tipo de sociedad que reserva un lugar privilegiado a las instituciones que llevan a cabo actividades científicas y tecnológicas. En segundo término es necesario examinar la compleja relación que existe entre la producción de conocimiento y la apropiación de sus beneficios por parte de la sociedad. No menos importante es la necesidad de desentrañar uno de los múltiples rostros que caracterizan a la universidad contemporánea.

Desde lo que se conoce como "primera revolución académica", acaecida a principios del siglo XIX, hasta la actualidad las universidades han adquirido algunos rasgos específicos que las diferencian de otros ámbitos de producción de conocimiento científico y tecnológico. En la actualidad, generalmente se reconoce como objetivos institucionales de la

universidad al desarrollo de las siguientes actividades:

- investigación (que incluye la producción de conocimiento científico y tecnológico y la formación de investigadores),
- docencia (transmisión de conocimiento científico y tecnológico en los niveles de grado y posgrado) y
- extensión (entendida en términos generales como servicios a la comunidad y, específicamente, como servicios a los sectores productivos).

Los universitarios distribuyen su tiempo entre estas actividades con distinta intensidad, ya que a diferencia de lo que ocurre en otras instituciones, en la universidad se establecen límites difusos en el ejercicio de la investigación y de las restantes funciones, lo que plantea cierto nivel de conflicto, pero también produce una sinergia positiva. Existen aún otros objetivos de carácter intangible que están basados en ideales intelectuales atribuidos al accionar universitario; por ejemplo: el desarrollo de un pensamiento crítico.

El contenido específico que ha formado parte del ejercicio de estas actividades ha sido definido históricamente según la forma que adquiere la inserción de la universidad en el entorno social y político. Al

respecto, en la Argentina es posible identificar diversas representaciones de la universidad como institución del saber:

- a) La universidad como **"hogar" de la ciencia.**
- b) La universidad como **"fábrica" de profesionales.**
- c) La universidad como **productora de tecnología.**
- d) La universidad como **nodo del sistema de innovación.**
- e) La universidad como **actor y escenario político y cultural.**

En la tradición humboldtiana, la universidad es el "hogar" de la ciencia. Las universidades públicas más antiguas en Argentina reivindican este modelo y lo asumen como propio pese a que, como veremos, la investigación se abroquelaba en ciertos núcleos, en medio de un escenario en el que predomina la masividad. La universidad como fábrica de profesionales reflejaría más cabalmente la realidad de estas instituciones públicas en la Argentina, si bien las altas tasas de deserción (de aproximadamente el ochenta por ciento) les negarían la virtud de la eficiencia. Es curioso que el discurso predominante en las universidades nacionales desdeñe el modelo al que se menciona como "enseñadero", cuando muchas de las casas de altos estudios no alcanzarían a desempeñar con éxito esta función. En esta representación de la

universidad como "fábrica" de profesionales la investigación es valorada en función de la actividad docente, si bien se trata más de una aspiración normativa que de una realidad verificable.

La imagen de la universidad como productora de tecnología o, en términos generales, de conocimiento aplicable, responde a la visión de que se trata de una institución utilitaria y de que la ciencia que allí se desarrolla debe atender demandas sociales y económicas. En los países industrializados esta visión obedece a determinadas presiones de la demanda de las empresas, los gobiernos y otros actores sociales. En la Argentina aparece muy contaminada por la crisis presupuestaria y la necesidad de las instituciones (y de los grupos y hasta los individuos que las integran) por obtener mayores recursos. En ciertas visiones más normativas que descriptivas, esta relación aparece inscrita en el marco de "sistemas de innovación", de los que las universidades constituyen nodos y los conocimientos, flujos. Los elementos relacionales con otros componentes del sistema aparecen en el centro de la escena, para esta visión. Finalmente, la visión de la universidad como un actor y al mismo tiempo un escenario de la actividad política y cultural caracteriza en gran medida a la universidad latinoamericana (particularmente en la visión

reformista) y enfatiza en el conocimiento científico la función crítica y desmitificadora. Tanto la visión pragmática como la crítica conviven en tensión en la universidad argentina contemporánea.

LA UNIVERSIDAD Y LA CIENCIA

La vinculación de la universidad con la ciencia, ni es única ni se remonta a los orígenes. Ciertamente, la universidad no es el único ámbito institucional donde se llevan a cabo, en las sociedades contemporáneas, actividades de investigación científica y tecnológica. Cabe recordar que el origen de la ciencia moderna debe ser rastreado históricamente en otras instituciones, tales como las academias científicas europeas, en las que floreció el nuevo método experimental durante la revolución científica del siglo XVI. Por entonces, las universidades eran instituciones de origen medieval que seguían impartiendo enseñanza en disciplinas humanísticas como la teología, jurisprudencia y artes, al margen de las principales innovaciones que ocurrían en el proceso de desarrollo del pensamiento científico. Más aun, las academias representaron una forma de reacción contra el monopolio intelectual de las

universidades, poco inclinadas a la observación y la experimentación. A diferencia de éstas, no se limitaban a la ciencia pura, sino que también incursionaban en aspectos prácticos y de aplicación del conocimiento (en buena medida, los reyes les dieron su apoyo gracias a esta función). Así, las academias sirvieron hasta mediados del siglo XIX para dar un impulso fundamental al desarrollo de la ciencia experimental, y permitieron a los científicos intercambiar sus observaciones y contar con medios para sus tareas.

Desde entonces, hasta que la investigación científica se transformó en una misión fundamental de la universidad europea, en la experiencia emblemática de la Universidad Libre de Berlín, pasaron tres siglos. Joseph Ben David afirmaba que aquella universidad, bajo el impulso de Wilhem Von Humboldt, fue una institución pionera en sentar las bases de la universidad moderna. La integración de la investigación científica a las actividades de enseñanza, que abarcaron desde las ciencias experimentales hasta las humanidades, el reconocimiento de las labores de investigación en la carrera académica y la creación de institutos de investigación para favorecer la producción y formación de científicos fueron algunos de los elementos que estructuraron un nuevo modelo de universidad que

pasaría a ser referente de muchas reformas académicas en Occidente: la universidad humboldtiana o, simplemente, universidad "científica". Su éxito en Alemania estuvo marcado por la pronta existencia de una red de universidades en todo el país que funcionaban bajo los mismos principios, estimulaban la circulación de académicos y mejoraban la calidad y el desempeño general de todas las instituciones que la integraban, constituyéndose en un mercado académico dinámico.

La institucionalización de la investigación universitaria y la difusión del modelo humboldtiano más allá de Alemania se produjo bajo formas y tiempos muy específicos según las características socioeconómicas de cada país y las tradiciones universitarias locales. Así por ejemplo, la modernización de las universidades en Estados Unidos tuvo un punto de inspiración en el modelo alemán, pero adquirió una dinámica propia por la variedad de tipos de universidades pre-existentes en el país, por la orientación más utilitaria de la formación superior y las prácticas más democráticas y menos verticalistas que caracterizaban el trabajo en los grupos académicos.

La creación de departamentos en lugar de facultades, la institucionalización de la formación de posgrado, las escue-

las profesionales, fueron algunas de las notas características de la nueva universidad norteamericana. Ben David afirmaba que ésta, a su vez, generó un rasgo que se difundió internacionalmente como un sello propio: la descentralización. En su opinión, el mecanismo más eficiente de selección de roles y tipo de organización surgido inicialmente en los Estados Unidos y luego adoptado por la mayor parte de los países en el ámbito de la ciencia fue la competencia entre unidades de investigación importantes, operando en un espacio "mercado" o espacio competitivo de investigadores, estudiantes y productos culturales, sin controles externos y descentralizado.

En Estados Unidos el modelo universitario tendió a crecer en escala, de un modo similar a lo que ocurrió en los ámbitos de las empresas y el gobierno. Así, se fue pasando de un tipo de instituciones de educación superior especializadas hacia universidades con una amplia gama de estudios, mayores funciones, fines múltiples y a gran escala. En general, el modelo universitario adoptado se correspondió con el de la "universidad científica" inspirado por Von Humboldt. Así, las universidades se convirtieron naturalmente en las instituciones donde se desarrolla la investigación científica, pero esto no fue producto de un plan preconcebido,

sino que se fue dando en el juego descentralizado de las investigaciones, dado que las instituciones de mayor tamaño demostraron ser más aptas para el logro de los avances científicos en un proceso de "fertilización cruzada".

La difusión de estas innovaciones en América latina se produjo sobre la base de matrices organizacionales y tradiciones universitarias pre-existentes. La universidad colonial, implantada desde el siglo XVII, había evolucionado durante los siguientes dos siglos hacia una institución fundamentalmente abocada a la formación de las elites políticas y profesionales de las nuevas naciones independientes. A partir de este origen común, la universidad latinoamericana fue construyendo diversas tradiciones institucionales. La Universidad Nacional de La Plata fue probablemente una de las que representó en mayor medida la tradición científica. Fundada en 1897 en el ámbito provincial, fue reorganizada en 1905 a impulsos de Joaquín V. González siguiendo la preceptiva de Von Humboldt. En línea con este proyecto se creó en 1906 el Departamento de Física, para el que se contrató al profesor alemán Emil Bose y durante varias décadas científicos alemanes como Gans sostuvieron la formación de físicos en la Argentina. Sin embargo, la tradición de la universidad orien-

tada hacia la formación de profesionales fue también muy fuerte. Ambas tradiciones tuvieron un desarrollo paralelo, a veces convergente y a veces conflictivo. Risieri Frondizi creyó posible conciliar ambas tendencias, lo que no era tan difícil en una sociedad que todavía sostenía su modernidad, demandaba profesionales y aplicaba políticas orientadas hacia el desarrollo. En la actualidad, la convivencia de ambos modelos es un problema que debe ser resuelto.

LA SEGUNDA POSGUERRA

Luego de la Segunda Guerra Mundial, en la mayor parte de los países avanzados creció radicalmente el gasto destinado a la ciencia y tanto los gobiernos como numerosas instituciones privadas crearon organismos de investigación en áreas de su interés. En este contexto común, las diferencias entre cada país estuvieron dadas por:

1. el grado de centralización del financiamiento y la dirección de la instrucción y las investigaciones científicas, y
2. el "mix" en que la enseñanza y la investigación se combinan (en cuanto a que sean, o no, las mis-

mas instituciones y personas quienes las realizan).

Las décadas de la posguerra se caracterizaron por el surgimiento de un gran número de formas de apoyo para la investigación por parte de la industria y el gobierno, mediante concesiones, contratos y donaciones, sin que hubiera injerencias directas sobre las investigaciones en sí, que fueron concedidas a personas de capacidad reconocida, con libertad de acción y capaces de ser revaluadas permanentemente. Este sistema transformó la vinculación entre universidad, investigación y economía. A la vez, creó una demanda amplia de conocimientos e investigación, y posicionó a la ciencia como un recurso económico importante, sin que por eso dejara de hacerse hincapié sobre la investigación básica. Durante los años sesenta, en los ambientes académicos no tardaron en aparecer dudas respecto de la justificación social y el valor económico de la investigación.

"En Alemania, donde la universidad se oponía a servir para fines utilitarios, las normas adoptadas por las universidades frente a la nueva generosidad del gobierno fueron 'deflacionarias'. Los profesores se opusieron a cualquier extensión y diversificación de las funciones de la uni-

versidad y utilizaron el flujo acelerado de fondos para investigaciones con el fin de realzar más las diferencias de poder y posición que existían entre ellos mismos y otros investigadores. Así, en una situación de incremento rápido de los recursos y del prestigio de las universidades y la ciencia en general, la circulación de esos recursos se redujo por debajo del nivel de oportunidades inherentes en el Estado de las ciencias y la demanda de servicios científicos". (Ben David, 1974)..

En cambio, en los Estados Unidos, donde la universidad no se oponía a considerar las investigaciones y la instrucción científica como obligaciones generales o, incluso, como medios para llegar a fines prácticos, la reacción ante el respaldo masivo del gobierno fue "inflacionaria". El sistema, que en este caso se diseñó deliberadamente para explotar todas las oportunidades, aceptó el respaldo incrementado del gobierno como otra más de tales oportunidades.

La aparición de empresarios científicos, la profesionalización de la investigación y la normalización hicieron que la actividad científica fuera susceptible de ser transferida desde las universidades a las empresas y el gobierno; esto es, que en estos ámbitos se esta-

blecieran unidades de investigación como las existentes en la educación, y que los científicos pudieran trabajar en unas u otras sin alterar su *ethos* más allá de las presiones.

En la posguerra, con la definitiva consolidación del liderazgo científico norteamericano, se difundió en los países de América latina el modelo de los “consejos de investigación” que constituían instrumentos de promoción de la ciencia, aportaban recursos al sistema universitario de investigación y, por ende, constituían (o aspiraban a constituir) un factor externo de orientación de las actividades universitarias. En otro plano, particularmente a partir de los años sesenta, se expandió el modelo anglosajón de la organización departamental, bajo la idea de imprimir un mayor dinamismo a la investigación universitaria, lograr mayor flexibilidad, favorecer la educación de posgrado y desarrollar actividades interdisciplinarias. Este modelo, que confrontaba en el plano organizativo con el tradicional, basado en “facultades” y “cátedras” fue el asumido por Brasil en su reforma del sistema de educación superior.

La incorporación de la investigación como función específica de las universidades de la región ocurrió principalmente por la acción de grupos de académicos vinculados a través de contactos personales con científicos de los países que lidera-

ban el desarrollo de la ciencia en el mundo. Estos “pioneros” formaron nichos de producción de conocimiento científico, en donde los grupos de investigación trabajaron inicialmente de manera amateur y con escaso apoyo institucional. En la Argentina tuvieron un rol central algunos científicos europeos que inmigraron al país y suplieron la falta de especialistas, permitiendo la formación de jóvenes investigadores locales. Guido Beck, llegado a Buenos Aires en 1943, maestro de físicos argentinos como Balseiro, es un buen ejemplo de ello.

Los logros obtenidos no tuvieron, hasta promediar el siglo XX, casi ningún apoyo de las autoridades universitarias ni de los gobiernos. Esta particularidad del desarrollo de la investigación científica en la universidad latinoamericana ha sido explicada por el carácter periférico de la ciencia regional. Fue por entonces cuando las actividades de investigación en varias universidades de la región comenzaron a ser parte de proyectos de modernización institucional que producirían un cambio sustantivo en la extensión de tales actividades y en la legitimidad de la investigación como opción profesional. Estos logros deben entenderse como parte de lo que se ha llamado “profesión académica tardía”, un particular proceso que se dio en Latinoamérica, por el cual la dedi-

cación exclusiva a tareas de docencia e investigación es sólo una opción —no necesariamente la más frecuente— entre el personal académico.

Estas acciones innovadoras no se produjeron con la misma intensidad en todos los países de América latina y ni en todas las instituciones de un mismo país, dando lugar al fenómeno muy característico de alta disparidad de capacidades de investigación y débil conformación de mercados profesionales para el científico universitario. Se ha estimado que para fines del siglo XX sólo entre 10 y 15% de las universidades regionales tenía recursos específicos para la realización de actividades de investigación científica (Brunner, 1990).

PODER Y AUTONOMÍA EN EL ACCIONAR UNIVERSITARIO

La universidad moderna, y esto vale especialmente para la universidad pública, se caracteriza por tener una estructura de poder muy diferente a la de otras organizaciones, tales como las empresas o las entidades estatales. Nada más alejado a la realidad de esta institución que la concepción de una organización vertical, con un poder unidireccional ejer-

cido desde algún lugar privilegiado. Es propio del ámbito universitario el ejercicio de una considerable autonomía por parte de los individuos, grupos y unidades académicas de mayor agregación que integran la institución. La imagen de "anarquía organizada" puede resumir apropiadamente la forma de estructuración del poder en la universidad (Krottsch, 1993).

Como resultado, el poder se fracciona y se diversifica la toma de decisiones, dotando a los distintos actores universitarios de un margen de libertad que se aplica, por ejemplo, en la orientación de las actividades de investigación o en la elección de temas de investigación y de enfoques teóricos y metodológicos. Las bases universitarias donde se produce investigación científica (institutos, cátedras y departamentos) disponen de una considerable cuota de poder y su funcionamiento está poco controlado por el poder jerárquico. En comparación, otras instituciones científicas y tecnológicas como, por ejemplo, los laboratorios de I+D gubernamentales tienen estructuras de decisión más verticales y mayor especialización temática.

Se ha apelado a la idea de "campo" para caracterizar al juego de poderes que se desarrolla en la universidad entre los diferentes sectores que pugnan por el control político interno de la institución. Pero

también la universidad es un actor social que se vincula con otras instituciones, como el Estado, el sector productivo, los movimientos sociales, e interviene en la lucha política que involucra a la sociedad en su conjunto. En particular, mantiene relaciones de fuerte dependencia con el Estado, del cual provienen el marco legal de funcionamiento y el financiamiento. Otras instancias donde entra en juego la dimensión política del accionar universitario son, asimismo, el control de los recursos para la investigación, la disputa por el monopolio de la verdad científica, la gestión de la carrera académica.

En la universidad opera un doble principio ordenador: las reglas de las comunidades disciplinarias y el marco institucional de la universidad como organización. Los investigadores universitarios suelen expresar una fuerte pertenencia a las comunidades disciplinarias—cuya constitución trasciende a la universidad— y responden más efectivamente a sus reglas que a las reglas de la propia comunidad universitaria. Las disciplinas son generadoras de culturas muy específicas que generan una identidad fuerte entre sus miembros y que influyen en la organización de las estructuras correspondientes en la universidad (por ejemplo, en la creación de departamentos).

A pesar del influjo que ejer-

cen las disciplinas como factor de identificación cultural y como principio organizador, no debe desconocerse la existencia de la propia institución como generadora de una fuerza que ordena a la ciencia universitaria. Es la institución universitaria la que facilita en gran medida los recursos que hacen posible la producción científica. Esto incluye el reconocimiento que obtiene el investigador universitario dentro de la universidad, de las actividades que desarrolla, la habilitación para desempeñar un rol profesional que implica status y prestigio, y que cubre un rango amplio de acciones que se diferencian pero complementan con otros roles universitarios.

LAS UNIVERSIDADES EN EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Más allá de los aspectos propios de la cultura universitaria que se han reseñado, las tendencias contemporáneas conceden a las instituciones del conocimiento uno de los lugares más destacados en la estruc-

tura social. Daniel Bell afirmaba que en la sociedad postindustrial las instituciones del conocimiento –en particular las universidades– son las más importantes del tejido social. La “sociedad del conocimiento” expresa hoy la idea de que el conocimiento es la fuerza que impulsa la vida económica y social. En este contexto, se habla de un “nuevo modo de producción del conocimiento”; esto es, un nuevo formato de investigación, con nuevos criterios y nuevos actores.

Hemos procurado describir el proceso por el cual la investigación científica se transformó en una misión fundamental de la universidad moderna. Una serie de principios prevalecieron desde entonces en la actividad científica universitaria: la organización disciplinaria del conocimiento, la autonomía en el ejercicio de la actividad académica y la orientación fundamentalmente básica de la investigación, alejada de consideraciones prácticas o económicas relativas a la utilidad o aplicabilidad del conocimiento.

Muchos de los cambios que más recientemente se están produciendo en las universidades son explicados por el tránsito hacia un nuevo modo de producción de conocimiento que ocurre a escala mundial (Gibbons, 1994). Este proceso evoluciona hacia una decadencia de la organización dis-

ciplinar del conocimiento y su reemplazo por la práctica de la investigación “transdisciplinaria”, cuya característica consiste en privilegiar el problema a resolver, como principio organizador del conocimiento. El contexto de aplicación del saber producido pasará a tener, en un futuro cercano, centralidad en la orientación de las investigaciones, y la solución de problemas en los ambientes específicos donde se generan (en la industria, el hospital, la escuela o en el campo) será la principal forma de transferencia de conocimiento de los grupos de investigación hacia la sociedad.

En resumen, el nuevo modo de producción del conocimiento se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) se trata de conocimiento producido a partir del contexto de aplicación,
- b) tiene carácter transdisciplinario,
- c) presupone una gran heterogeneidad y diversidad organizacional,
- d) requiere un sistema de amplia base social para el control de la calidad.

El nuevo modo de producción de conocimiento requiere a su vez un nuevo tipo de universidad, que, si bien contiene mucho de los componentes de la anterior, presenta algunos cambios significativos; entre ellos, un concepto más

abierto de la autonomía universitaria, mayor atención a los problemas del entorno socioeconómico y un crecimiento relativo de la investigación aplicada y de interés industrial. Dentro de esta visión, la universidad se transforma en un actor con mayores interacciones con el medio, aumentando sus vínculos con agentes económicos y sociales. Este proceso, que ha sido denominado como la “segunda revolución académica” consiste, en síntesis, en la emergencia de una nueva misión central en el accionar universitario: la de involucrarse en mayor medida en el desarrollo socioeconómico de las sociedades.

En los países de mayor desarrollo esta visión se corresponde con la existencia de procesos ya maduros de interacción entre instituciones científicas y tecnológicas y sectores productivos, que han dado lugar a la constitución de sociedades dinámicas en el fenómeno de crecimiento económico e innovación tecnológica. De hecho, en estos países las propias universidades incorporan frecuentemente esta visión en sus estrategias de desarrollo institucional. Y los investigadores universitarios comienzan a orientar sus actividades en función de las nuevas posibilidades que se presentan, en un proceso que implica replantear los valores que tradicionalmente representaba el *ethos* académico. Los diversos secto-

res económicos, en correspondencia con estos cambios, se comportan activamente como demandantes, usuarios y generadores de conocimiento científico y tecnológico.

Otro de los efectos más relevantes de este fenómeno es la emergencia de un sistema distribuido de producción del conocimiento que significa, para las universidades, un replanteo de su situación monopólica en la vinculación de producción de conocimiento (investigación) y su circulación (enseñanza). Quienes transforman esta visión en normativa, sostienen que desde ahora las universidades formarán parte progresivamente de una red de instituciones diversas que intervienen en estas actividades y en las restantes funciones del conocimiento como difusión, transferencia y adopción. El conocimiento será la herramienta de trabajo de un conjunto muy diverso, y cada vez más amplio, de trabajadores.

El concepto de "nuevo modo de producción del conocimiento" es complementario al de "sociedad del conocimiento", otro de los nombres a los que se suele apelar para denotar los fenómenos de transformación del lugar institucional del conocimiento científico y tecnológico. Las nuevas teorías económicas destacan que la expansión de la base de conocimientos de la sociedad está alterando la forma y estructu-

ra del crecimiento económico. Este crecimiento, para algunos autores (Callon, M., 1996; Conceição, Pedro y Heitor, Manuel V., 1999; Gibbons, M., 1994) es el resultado de la combinación compleja entre objetos (objetos físicos, recursos naturales, energía, infraestructura, en definitiva, capital) y dos tipos de conocimiento: ideas (conocimiento codificado) y habilidades (conocimiento no codificado). Según esta visión, nuevas ideas producen nuevos objetos y organizan los existentes de modo novedoso; mejores habilidades permiten poner en acción a las ideas y manejar objetos. Ideas y habilidades se necesitan mutuamente. La creación y, consecuentemente, la acumulación de conocimiento científico y tecnológico, pero también técnico, social, legal, político y administrativo; su uso y distribución son procesos fundamentales en la dinámica y crecimiento económico. La acumulación de conocimiento procede de diferentes tipos de aprendizajes, sean éstos de procesos formales (la educación, las actividades de I+D) o informales (la experiencia laboral, la interacción social). Estas diversas instancias de acumulación de conocimiento ubican de un modo diferente a instituciones tradicionales, como las universidades, con funciones tradicionalmente reconocidas en el plano de la acumulación formal de cono-

cimiento, pero con nuevos roles por explorar respecto de distribución y transferencia informal de conocimiento.

Las interacciones sociales que surgen de los nuevos modos de vinculación entre instituciones del conocimiento, y de las redes y alianzas que acercan a éstas con otros actores sociales son un nuevo escenario en el fenómeno de aprendizaje informal y acumulación de conocimiento. Universidades y empresas son actores centrales de este nuevo escenario, si bien tienen objetivos institucionales que no deben confundirse. En el caso específico de las universidades, las tradicionales misiones de investigación y enseñanza siguen cumpliendo un rol central en el proceso de producción y transmisión de ideas y habilidades. Pero además, nuevos desafíos se imponen frente a las nuevas demandas de la sociedad: las respuestas a un mercado de trabajo en constante cambio y la necesidad de promover nuevas habilidades de aprendizaje entre la población (Conceição, Pedro y Heitor, Manuel V., 1999). En el primer caso se tratará de aprovechar las posibilidades de diversificación del sistema de educación superior para tratar de mantener la integridad de las universidades frente a las oscilaciones del mercado. En el segundo caso, se apela a la diversificación de los productos a diseminar en-

tre estudiantes y graduados a partir de las capacidades que se acumulan con el desarrollo de la I+D universitaria:

- generación y transmisión general de ideas,
- transferencia de ideas y habilidades a las actividades y al personal de enseñanza,
- transferencia de habilidades para el aprendizaje, no necesariamente técnicas, sino capacidades para el aprendizaje y la acumulación de conocimiento.

EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

¿Qué receptividad tiene, en la sociedad argentina, la reflexión sobre el rol de las universidades en estos nuevos escenarios? La universidad es hoy objeto de un debate más amplio que involucra a la sociedad argentina en casi todas las dimensiones de su quehacer. Como particularidad del debate local acerca de las universidades (en el contexto de una revisión de la educación superior en su conjunto), las discusiones giran en torno de una agenda muy densa de temas y problemas que superan a la actual coyuntura socioeconómica, y que remite centralmente a los principios tradicionales

que estructuraron la universidad pública argentina, y las tendencias que han caracterizado su desarrollo contemporáneo. Puede apreciarse un acuerdo bastante extendido acerca de la necesidad de pensar una nueva universidad, de replantear su misión como institución básica de la sociedad. Sin embargo, hasta aquí llegan las coincidencias: hoy se transita por una fase de fuertes enfrentamientos entre visiones y estrategias que se formulan y circulan entre los sectores más directamente vinculados con el mundo universitario: autoridades educativas, profesores, estudiantes, funcionarios universitarios y organismos internacionales. En menor medida intervienen entidades profesionales y el sector empresarial. Es un debate que recién ahora comienza a desplazarse a los amplios sectores sociales que han sostenido por generaciones una imagen prometedora de la universidad.

En este marco, los temas más específicos de la investigación científica y tecnológica en las universidades, su situación actual y perspectivas futuras, ocupan un lugar secundario y se plantean como cuestiones subordinadas a problemas más estructurales. Aún no existe una definición precisa del problema universitario en términos de la emergente sociedad del conocimiento ni, consecuentemente, una toma de posición frente a las alternativas

que se plantean para las universidades como actores importantes en el proceso de innovación tecnológica.

¿Cuál es el temario del debate universitario en la Argentina actual? En primer término ocupan un lugar muy importante aspectos elementales de las bases institucionales de la universidad pública argentina. En este sentido, se discute sobre el acceso a la universidad y en tal marco se han presentado estrategias alternativas a la tradicional política de ingreso irrestricto sostenida por la tradición reformista de la universidad pública argentina. El diseño de un sistema de educación superior diversificado en niveles y variedad institucional es visto por algunos sectores como alternativa para preservar a las universidades de la masividad y al mismo tiempo mantener la igualdad de oportunidades y el amplio acceso a la formación postsecundaria. El problema del financiamiento universitario está vinculado con el retroceso del Estado como agente sostenedor de la educación superior e incluye cuestiones tales como la diversificación de fuentes de financiamiento. Finalmente, un aspecto clave en la cultura argentina, como lo es la relación entre universidad y política, que se traduce en el contexto del debate actual en un conjunto variado de cuestiones que atañen a la política universitaria: el problema de la

autonomía, la forma de gobierno de la universidad y su relación con el Estado. No son ajenas a este debate, las interpretaciones que se realizan sobre las reformas aplicadas al sector universitario en los años noventa como parte de un proceso impulsado en gran medida por organismos internacionales.

En segundo término, existen dos ejes de discusión que cubren específicamente a las misiones institucionales de la universidad, en las que ya aparece referida la temática de la creación de conocimiento científico y tecnológico. Cuestiones relativas a la calidad del accionar universitario incluyen tanto la formación de los estudiantes como la capacidad del personal académico y la relevancia científica de las investigaciones. Otras cuestiones más generales que pueden englobarse en la relación entre la universidad y la sociedad son la pertinencia social de los conocimientos generados, la adecuación del perfil profesional de los graduados, la misión de la universidad como institución generadora de valores sociales y culturales, y las relaciones con otros actores sociales (movimientos sociales, partidos políticos, sectores productivos).

Finalmente, se desarrolla un eje de discusión referido a las políticas gubernamentales que tienen por objeto la investigación universitaria. Las evalua-

ciones que se realizan sobre la orientación que ha tenido en los últimos años la política científica y tecnológica en el país y, aún, sobre la existencia efectiva de tal política cubren el destino de la investigación universitaria argentina, dada la centralidad de este sector en el sistema científico y tecnológico nacional. Por otro lado, la aplicación novedosa en el país de un mecanismo de incentivos económicos a docentes universitarios que realizan investigación creó una nueva instancia en el proceso de regulación de la función de investigación en las universidades. El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores fue el punto de partida de una compleja discusión que incluyó argumentos a favor como, por ejemplo, la necesidad de reforzar el desarrollo de una carrera académica y regular las actividades de investigación de los docentes, así como la necesidad de disponer de una base de información sobre las actividades de investigación universitaria. Su implementación generó críticas; entre otras, la estratificación de los docentes, la vinculación de esta medida con las reformas de corte neoliberal de los noventa y la de representar un avance del Estado sobre la autonomía universitaria a través del control de una de sus misiones básicas.

Como resultado, se delinean muy esquemáticamente tres

posturas valorativas básicas frente a la cuestión universitaria en el país:

1. Discurso del "ajuste":

La universidad debe adaptarse a las demandas actuales, tengan éstas origen en la estructura socioeconómica local o los procesos de globalización. Se ponen en cuestión los principios tradicionales de acceso irrestricto, gratuidad y autonomía. La evaluación es el instrumento básico para el logro de la eficiencia del sistema.

2. Crítica radical: cuestionamiento al avance del Estado en la regulación de las actividades universitarias. Las reformas aplicadas en los últimos años responden a la lógica del modelo neoliberal. Se critica el fortalecimiento de la misión económica de la universidad. Evaluación, calidad y pertinencia son las nuevas formas de subordinación de la universidad a la lógica del mercado.

3. Reforma consensuada.

Como parte de la búsqueda de acuerdos básicos para modificar las instituciones sociales básicas (justicia, educación, salud, etc.), la sociedad debe definir el modelo de universidad deseable frente al siglo XXI. Cuestiones tales como la pro-

blemática social local o las tendencias globales hacia una economía basada intensivamente en el conocimiento no pueden ser ajenas al diseño institucional de la universidad actual. En esta búsqueda, es posible hacer converger los diversos intereses sociales que animan el debate universitario.

LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS Y LA INVESTIGACIÓN

En la tradición argentina, las universidades públicas –en particular la UBA– asumieron desde la Reforma de 1918 el modelo normativo de la universidad humboldtiana. De ahí que en el estatuto de la UBA (y, en forma imitativa, de la mayor parte de las universidades nacionales) se establezca el principio de que todo docente debe ser investigador. Recíprocamente, todo investigador debe ser docente. La consideración de que las funciones de docencia e investigación deben coincidir, no solamente en la misma institución, sino en las mismas personas plantea algunos problemas innecesarios:

- instala un discurso escindido, ya que se trata como

- si fuera cierto lo que en la realidad no lo es; genera presiones sobre los docentes que no investigan y tensiones entre uno y otro grupo (la presión sobre el sistema de incentivos es un ejemplo de ello);
- obstaculiza la correcta identificación y gestión de los grupos universitarios que investigan;
- postula una uniformidad que obstaculiza el reconocimiento de una diversidad institucional para la cual pueda ser una riqueza y no un problema el que haya instituciones y grupos que sólo hagan docencia o sólo hagan investigación;
- dificulta la gestión de una política científica nacional por cuanto establece mediaciones y dificultades burocráticas a la orientación de los grupos, la articulación de programas complejos y la creación de “masa crítica” a nivel nacional.

En la realidad, el ideal de “un docente es un investigador” parece adquirir pleno sentido en ciertas disciplinas y carreras a las que se suele considerar propiamente como “científicas” y, más propiamente, en el contexto del posgrado. Numerosos informes internacionales señalan la tendencia hacia la consolidación de la in-

vestigación universitaria en el cuarto nivel, en tanto que el de la formación de grado se ajustaría progresivamente a un modelo en el que predomina la docencia.

En el nivel de lo fáctico, es posible comprobar que en la actualidad las universidades nacionales concentran en la Argentina más del sesenta por ciento de los investigadores del país (Albornoz, Estébanez y otros, 2001). Esta tendencia es creciente, ya que el porcentaje evolucionó de un 45% al 61% entre 1969 y 1998, pero contradice las tendencias mundiales hacia un fortalecimiento relativo de las estructuras de la I+D empresarial. En este sentido, la fortaleza relativa de las universidades nacionales en materia de investigación científica es la contracara del escaso dinamismo tecnológico del sector productivo argentino.

A pesar de concentrar el grueso de los investigadores del país, la estructura de las universidades nacionales no las presenta como el “hogar” de la ciencia. Sólo el 16% de los docentes universitarios tiene dedicación exclusiva. El personal que realiza actividades de investigación científica en las universidades (un conjunto de más de 25.000 personas) representa sólo el 22% del total de personal de las universidades nacionales.

A los datos cuantitativos hay que agregar la estructura frag-

mentada en facultades, cátedras e institutos de la mayor parte de las universidades nacionales (las más tradicionales, en particular), lo que obstaculiza el desarrollo de proyectos de cierta envergadura y la conformación de "masas críticas" que presupongan vínculos interinstitucionales y trabajo en redes.

Las nuevas condiciones estructurales *atañen* a los docentes investigadores universitarios en forma directa, en razón de los procesos locales, y en forma indirecta, debido a que la internacionalización de la actividad científica es un fenómeno creciente y acelerado. Estas percepciones, sumadas a la restricción de los recursos (que fuerza de la peor manera la búsqueda de fondos alternativos) y las presiones sociales sobre la universidad en su conjunto generan ciertas tensiones a las que se debe prestar especial atención en el ejercicio de la investigación universitaria. Hay que hacer la salvedad, no obstante, de que solucionar estas tensiones es un problema dependiente de varios contextos: entre otros, el de un país que no ha resuelto el dilema de para qué quiere a sus científicos, una eco-

nomía estancada que expulsa gente (en particular los que por su alto nivel educativo pueden encontrar fácilmente ocupación en el extranjero), empresas poco innovadoras que no demandan conocimientos, un contexto institucional deteriorado y un nivel de financiamiento insuficiente.

Pese a todo, en los últimos años las universidades nacionales han realizado algunos avances en materia de investigación. La mayor parte de ellas aumentó los recursos destinados a este fin en su propio presupuesto y desarrolló estructuras institucionales adecuadas para el estímulo de la investigación y la transferencia de conocimientos al medio: secretarías de Ciencia y Tecnología, vicerrectorados de Investigación y Unidades de Vinculación Tecnológica, entre otras. En casi todas las universidades nacionales se ha producido la consolidación de ciertos grupos de excelencia. La influencia de instrumentos como el FOMEC, FONCYT y FONTAR, así como la práctica de la evaluación impulsada por la CONEAU no debería dejar de ser considerada como un elemento po-

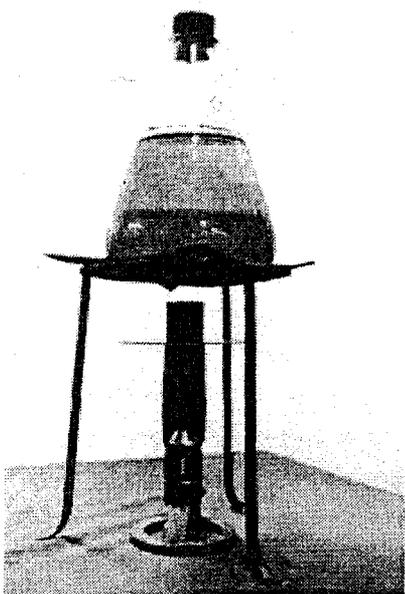
sitivo, en tanto ellos expresan políticas públicas más activas en el impulso a la investigación y el mejoramiento de la calidad de las universidades.

En resumen, ciertos procesos que tienen su centro en los países industrializados afectan las funciones de las universidades argentinas (y en general, las latinoamericanas) en relación con la producción de conocimientos, la formación de capacidades profesionales y la docencia de posgrado. Es obvio que tales procesos tienen un sentido distinto en sociedades cuya estructura social y económica difiere sustancialmente de la de los países más avanzados. Sin embargo, es necesario tomar nota de las nuevas tendencias en el desarrollo de un debate que crece en la medida que las sociedades revisan los contratos sociales básicos, la asignación de recursos y los perfiles productivos. Hoy, más que en otros momentos históricos, reflexionar sobre los problemas de la ciencia en las instituciones universitarias implica poner sobre la mesa al mismo tiempo los desafíos centrales a los que debe hacer frente la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, Mario (1999): *Investigar en las universidades nacionales*, En *La Universidad Ahora*. N° doble 11-12. Primer semestre de 1999. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Albornoz Mario; Estébanez, María Elina; Mosto, Gustavo (2001): *Actividades de investigación y desarrollo en las universidades nacionales: Modelo de análisis y evidencias preliminares*. Documento de trabajo N° 4. Proyecto: Indicadores de Ciencia y Tecnología Comparativos en América Latina. Desarrollo Metodológico y Aplicación a la I+D Universitaria. IEC, Buenos Aires.
- Albornoz, Mario y Pablo Kreimer, eds. (1989): *Ciencia y tecnología: estrategias y políticas de largo plazo*; Eudeba, Buenos Aires, 1990.
- Babini, José, *La evolución del pensamiento científico en la Argentina*, La Fragua, 1954.
- Ben-David, Joseph (1970): *El papel de los científicos en la sociedad (un estudio comparativo)*; Trillas, México, 1974.
- Bisang, Roberto (1999). *Las actividades de investigación en las universidades nacionales*. SECYT, Buenos Aires.
- Blume, Stuart (1985): *After the darkest hour... integrity and engagement in the development of university research system*. En Wittrock, Bjorn y Elzinga, Aant: *The University Research System*. Almqvist and Wiksell International. Estocolmo, 1985.
- Bourdieu, Pierre (1995): "El campo científico", en revista *Redes*, N° 2.
- Brunner (1990) *Educación superior en América latina. Cambios y desafíos*, FCE, Santiago de Chile.
- Brunner, J. J. y Flisfsch, A.; *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Santiago de Chile, FLACSO, 1983.
- Callon, Michel (1996): "Cuatro modelos de dinámica de la ciencia". En Andoni Ibarra y José López Cerezo (eds.) *Desafíos y tensiones actuales en ciencia, tecnología y sociedad*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2001.
- Cano, Daniel, *La educación superior en la Argentina*, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Conceição, Pedro y Heitor, Manuel V. (1999), "On the role of the university in the knowledge economy", *Science and Public Policy*, vol. 26, N° 1, pp. 37-51.
- Cueto, Marcos (1989): *La excelencia científica en la periferia*. Grade, Lima.
- Estébanez María Elina (1988): "La I+D en la Universidad de Buenos Aires", en *La I+D en Universidades de América Latina*, FINTEC.
- Estébanez, María Elina y Prego, Carlos (2000): *Ciencia, desarrollo y universidad en la Argentina 1955-1966. Discursos y prácticas en la sociedad argentina de posguerra*. IV ESOCITE, Campinas.
- Fernández Berdaguer, María Leticia y Vaccarezza, Leonardo (1996): *Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: La aplicación del Programa de Incentivos para Docentes Investigadores en las Universidades Argentinas*. En Albornoz, M; Kreimer, P; Glavich, E. (editores) *Ciencia y sociedad en América latina*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Gieger, R. (1985): *The University research system*. En Wittrock, Bjorn y Elzinga, Aant: *The university research system*. Almqvist and Wiksell International. Estocolmo, 1985.
- Gibbons, Michael (1998): *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, París, 1998.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott and M. Trow (1994), *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, Nueva Delhi.

- Halperin Donghi, Tulio (1962): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*; Eudeba, Buenos Aires.
- Krotsch, Pedro (1993): "La Universidad Argentina en transición: ¿del Estado al mercado?". En revista *Sociedad* N° 3. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Licha, Isabel: (1996) *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*. México, USUAL.
- Monserrat, Marcelo (1993): *Ciencia, historia y sociedad en la Argentina del siglo XIX*, CEAL, Buenos Aires.
- OECD (1998): *University Research in transition*. OECD, Paris.
- Oteiza, Enrique (1993): "La Universidad argentina, investigación y creación de conocimientos". En revista *Sociedad* N° 3. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Oteiza, Enrique, editor (1992): *La política de investigación científica y tecnológica argentina*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Prego, Carlos (1999): "Universidad, investigación y reforma: cruces y desencuentros"; en la revista *Pensamiento Universitario*, N° 8, Buenos Aires.
- Ribeiro, Darcy (1968): *La universidad latinoamericana*; CEAL, Buenos Aires.
- RICYT - CYTED, OEA (2000): *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos / interamericanos*. 2000. Buenos Aires.
- Sánchez Martínez, Eduardo (editor) (1999): *La educación superior en la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Sigal, Silvia, *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Puntosur, Buenos Aires.
- Vaccarezza, Leonardo (1998): "Las estrategias de desempeño de la profesión académica" (ciencia periférica y rol de investigador); en *Redes (Revista de estudios sociales de la ciencia)*, vol. VII, N° 15; Univ. de Quilmes, agosto 2000 (pp. 15-43).
- Varios autores (2001): *Los desafíos de la universidad pública*. Revista *Ciencias Sociales*, N° 46 junio 2001. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vessuri (comp) (1983): *La ciencia periférica*. Caracas, Monte Ávila.
- Vessuri, Hebe (Coordinadora) (1998). *La Investigación y Desarrollo (I+D) en las universidades de América Latina*. Fondo editorial FINTEC. Caracas.



Los estudios sobre la educación superior:

una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo

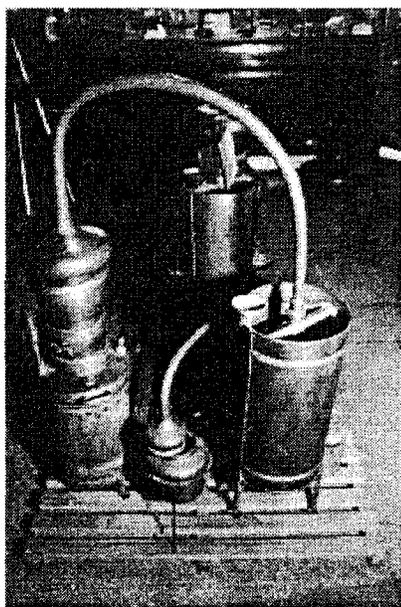
Pedro Krotsch
y Claudio Suasnábar

INTRODUCCIÓN

En este trabajo trataremos de dar cuenta del estado de los estudios sobre la educación superior en la Argentina en el contexto más amplio de América latina. Ciertamente, comprender la especificidad nacional en el marco regional supo-

ne tener presente que las principales dinámicas que dan lugar a la emergencia de un campo específico de investigación se desarrollan en un país, cuyo sistema de educación superior —a diferencia de la evolución observable en América latina— no se actualizó en la década del sesenta.

Hasta ese momento, la uni-



versidad argentina podía considerarse como la más madura en términos de tradición académica y científica en la región. Este particular desarrollo se realizó sobre la base de un modelo (producto de la transferencia y superposición del modelo francés y alemán) que se consolidaría a partir de fines del siglo pasado. Con todo, mientras en América latina los sistemas crecían vertiginosamente y se modernizaban sobre la base del modelo norteamericano, el argentino creció cuantitativamente pero permaneció cristalizado y sujeto a los autoritarismos políticos prevalecientes. El sistema creció pero no innovó ni se actualizaron sus estructuras académicas así como tampoco la orientación de sus carreras. En este sentido, la evolución de la universidad argentina tuvo tiempos y modos de reproducción diferentes a los de la región.

Cabe señalar, sin embargo, que actualmente la Argentina se ha incorporado plenamente a las políticas públicas prevalecientes en América latina cuya dinámica fundamental se apoya en las orientaciones del Banco Mundial. De esta manera, la particular configuración universitaria hoy se encuentra sometida a un proceso de homogeneización a los patrones latinoamericanos que sólo es dificultado por la fuerte autonomía de la universidad local y la resistencia que a las modificaciones presentan las viejas estructuras académicas y los actores que se oponen al patrón de medidas que se implementan desde el Estado.

Partiendo de este contexto, el presente trabajo intentará presentar, en primer lugar, el estado de la discusión sobre los estudios de la educación superior en general, y las dificultades que enfrenta para constituirse en un campo relativamente autónomo de producción y circulación de conocimiento. En segundo lugar, haremos referencia a la situación de estos estudios en América latina con el objeto de contextualizar la realidad argentina y su retraso en este ámbito. Finalmente describiremos la situación en la Argentina, al mismo tiempo que se plantean algunas condiciones para el desarrollo de una estrategia tendiente a promover la constitución de un campo de estudios más estructurado. La hi-

pótesis que recorre el trabajo postula que sin la existencia de un campo unificado de estudios sobre la educación superior que supere la fragmentación actual es difícil esperar una contribución significativa de estos estudios al desarrollo de la universidad argentina y latinoamericana.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS CONSIDERACIONES AL DEBATE ACTUAL

Los estudios sobre la universidad tienen una tradición compleja que habría que reconstruir como genealogía, pues constituye fundamentalmente una historia que transita caminos sinuosos entre disciplinas y espacios institucionales diversos. En primer lugar llama la atención que la educación superior tendió a quedar subsumida en la reflexión educativa más general, cuando no ausente como objeto de reflexión. Sin embargo, la necesidad de dar cuenta del papel de este nivel tuvo cierta importancia en el pensamiento filosófico del siglo XVIII y XIX. Esta reflexión y sobre todo la más reciente de Ortega y Gasset, incidió fuertemente en los años treinta, tanto en la Argentina como en el resto de la

América hispánica, desde lo que podríamos denominar la tradición filosófico-política. Esta tradición trató de dar sentido a la universidad desde el lugar del saber en los nuevos estados nacionales que se constituyen con la modernidad. No es casual, entonces, que la idea de "misión" cristalizara un sesgo fuertemente normativo por sobre una mirada compleja y comprensiva de las funciones de la universidad como organización compleja.

Sería recién con la expansión y desarrollo de las ciencias sociales donde puede rastreadse una reflexión moderna sobre la universidad. En este sentido, Durkheim tiene una importancia no siempre reconocida en la constitución de estos estudios desde una perspectiva que rompe con la anterior tradición filosófico-política. Así, *La historia de la educación y de las ideas pedagógicas en Francia* (1969) producto de la actividad docente del sociólogo y publicada recién en 1932, tiene el mérito no sólo de expresar la voluntad de fun-

dar los estudios positivos y empíricos de la sociedad, sino también inaugura una perspectiva teórica que hoy —a través del funcionalismo— resulta hegemónica en este tipo de análisis sobre la universidad y la educación superior¹.

De esta manera, el trabajo de Durkheim, además de reconocer la centralidad de la universidad medieval en la constitución de los modernos sistemas educativos, también constituye un ejemplo de sociología histórica, donde a la vez que se analiza el fuerte componente morfogenético de las estructuras académicas existentes recupera y articula la lógica y el peso que tiene la sociedad en la formación y reproducción de este particular organismo social.

Hemos resaltado la tradición de la sociología durkheimiana, pues ella está presente en la obra de Burton Clark (1983), quien a través de su libro *The Higher Education Systems. Academic Organization in de Cross-National Perspective* constituye la influencia teórica prevale-

ciente en los estudios sobre la universidad en América latina. Esto no significa que no haya habido otras influencias en la década del setenta tales como las que provenían fundamentalmente de distintas versiones del marxismo (Vasconi y Recca, 1971; Labarca, 1973). Sin embargo, cabe señalar que estos trabajos, si bien instalaron una serie de temas hasta ese momento ausentes en el debate universitario, los mismos tuvieron escasa incidencia en los procesos de reforma desarrollados en aquellos años. Al igual que la producción académica realizada en organismos regionales de investigación económica y social, los estudios sobre la universidad latinoamericana influidos por el marxismo tuvieron un carácter esporádico y puntual, y si se inscriben en alguna tradición disciplinaria, ésta fue fundamentalmente la educación².

Por otro lado, llama la atención la poca repercusión que en la región ha tenido el pensamiento de Pierre Bourdieu (1989), el cual sin embargo constituyó y constituye un referente obligado cuando se habla de educación en la región. Si bien la teoría de la reproducción ha incidido en la reflexión educativa así como en los programas de enseñanza, su libro *Homo Academicus* y otros trabajos vinculados a dar cuenta del papel de la universidad en la reproducción económica y social, han tenido escasa

1 Con la denominación de "funcionalismo" aludimos al tipo de análisis actualmente dominante en este campo de estudios, el cual tiende a privilegiar los aspectos funcionales y sistémicos de las relaciones entre la educación superior, el Estado y la sociedad. Como se desarrollará más adelante, este rasgo no está desligado de la prioridad de las agendas de investigación de generar conocimientos para la resolución de los problemas del sector. En cierta forma, las miradas más preocupadas por la complejidad provienen de los estudios históricos y antropológicos antes que los de política y economía de la educación superior.

2 En el caso de los organismos regionales, la idea de un espacio propio para los estudios sobre la educación superior sólo aparecería concentrada en algunos puntos estratégicos como la CRESALC (Comisión Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe).

influencia³. En este sentido, uno de los aportes más relevantes ha sido el mostrar cómo la distribución en facultades reproduce la estructura social dominante. Así, de un lado las disciplinas “temporales dominantes” como la medicina, el derecho y las escuelas de negocios basan su poder en el capital académico, esto es, en el control de los instrumentos materiales, organizacionales y social de reproducción del cuerpo docente. Mientras que del otro lado, las disciplinas “culturalmente autónomas”, simbolizadas en las ciencias naturales, el poder está enraizado principalmente en el capital intelectual que otorga el prestigio y capacidad científicas definidas por y entre pares. Para Bourdieu la oposición entre estos dos polos refleja la oposición entre las dos fracciones principales de la clase dominante, entre los hombres de negocios, ejecutivos y funcionarios estatales detentadores del poder político y economi-

co, y los científicos, artistas e intelectuales expresión del poder simbólico y cultural. Situada entre ambos, las humanidades y las ciencias sociales también se organizan internamente alrededor del conflicto entre autoridad científica y sociopolítica. Quizás una de las razones de la casi nula repercusión de este texto pueda encontrarse en una lectura excesivamente localista que tendió a ver en el estudio del campo universitario francés solamente los rasgos idiosincráticos, y poco reparó en el valor de las herramientas socioanalíticas para el conocimiento de otros casos nacionales. No menos importante, la fuerte penetración del campo político sobre las lógicas y dinámicas de la universidad latinoamericana conforma otra de las razones que —a nuestro juicio— han sido un obstáculo para la apropiación de la perspectiva bourdieana, la cual precisamente instala la preocupación y necesi-

dad de la autonomía relativa de este espacio social.

Más recientemente, la problemática del estatuto de los estudios sobre la universidad ha comenzado a ser objeto de reflexión y discusión. Distintos autores a tratado de poner estas cuestiones en el centro del debate, al mismo tiempo que contribuyeron a promover las formas organizacionales (instituciones, revistas, eventos y formas de asociación de los investigadores) que profesionalizaron el nuevo espacio de reflexión y estudio.

En estos esfuerzos pueden situarse el aporte de Ulrich Teichler (1996), quien aborda la cuestión del campo reconociendo las limitaciones que las múltiples perspectivas disciplinarias y objetos analíticos pueden imponer a los intercambios intelectuales. Así, señala algunos de los problemas que enfrentan los estudios sobre la universidad como área centrada en estudios focalizados: a) son tironeadas por la relevancia temática, b) requieren de una considerable amplitud y profundidad en el conocimiento del campo, c) cruzan las disciplinas y sus objetos fundamentales. Esta multidisciplinaria implica en general la existencia de un área dominante que el autor observa en los Estados Unidos en la educación, y que antes lo había sido el derecho.

Ligado a lo anterior, tanto García Guadilla (siguiendo a

3 Como ya se ha señalado, Burton Clark es el que acompaña desde la teoría el proceso de constitución de esta área de estudios, de la mano fundamentalmente de las instituciones ligadas a financiamiento norteamericano especialmente la Fundación Ford. A pesar de lo que señala Pierre Bourdieu en relación con la capacidad explicativa de la analítica de Clark, esta perspectiva ha abierto de hecho la posibilidad de un análisis fundado disciplinariamente en la tradición organizacional desde una perspectiva comparada que ha permitido romper (a través de la incorporación de la problemática del poder en el sistema y la institución) con la tradición filosófico-política prevaleciente. Podría plantearse que esta perspectiva, si bien carece de una teoría de la relación entre el campo de la dominación social y la educación superior, por otra parte permite la apertura a análisis antes ausentes en la región. En este sentido, su aporte es el de instituyente de un objeto empírico que permite la apertura de la problemática a otras tradiciones disciplinarias como la historia, la economía, la sociología, las ciencias políticas, etc. que si bien presentes lo estaban desde sus propios campos disciplinarios y no desde las potencialidades de un nuevo espacio multidisciplinario.

El-Khawas, 2000) como Teichler también señalan la complejidad que introducen los distintos actores que participan en la producción de conocimientos en el campo. Así, para Teichler las dos manos investigadoras son los académicos y los *practitioners*, los cuales en su opinión contribuyen a introducir aun más variedad en este campo pues: a) está muy ligado a la resolución de problemas, b) existe una distinción borrosa entre investigadores y *practitioners*, c) se observa una incompletud sistemática en materia de investigación dada la dimensión y complejidad del objeto y la relevancia de los conocimientos locales, d) el fuerte contenido temático. En esta misma línea García Guadilla incorporará a este par de actores al cuerpo de funcionarios políticos, conformando tres grandes esferas (la investigación académica, la política estatal y la gestión universitaria) que afectan el campo de estudios de la educación superior. Tal como señala Neave (2000) cuando analiza la experiencia internacional, la configuración e incluso la localización de este campo de estudios como sus preocupaciones están estrecha-

mente ligadas al balance de poder entre estos actores. Los casos de Francia, Italia y Bélgica donde el grueso de la investigación es realizada en la esfera estatal son ilustrativos del peso de los *practitioners*, que contrasta con la situación de Gran Bretaña, Noruega, Alemania y por supuesto Estados Unidos, donde la base de la investigación está dentro de las propias universidades. Con todo, advierte Neave, la mayor capacidad para influir en las decisiones oficiales por parte de las comunidades de investigadores no depende necesariamente del tipo de conformación del campo sino también del grado de acceso a los centros de poder y del reconocimiento de éstos como "interlocutores válidos", a los académicos.

Si bien todo esto es cierto, y es válida la preocupación por encontrar no sólo canales de comunicación sino regiones de unidad, tenemos que reconocer también lo que señalan numerosos autores (Thorstendahl, 1996; Gibbons, 1995; Neave, 1994; Alexander & Davies, 1993) respecto del debilitamiento creciente de los cuerpos disciplinarios nacidos

y desarrollados fundamentalmente con la modernidad, el peso cada vez más significativo de los criterios de eficacia e impacto frente a la tradicional dinámica centrada en los problemas internos a la disciplina, así como la importancia de los contextos de aplicación. De alguna manera, la situación que enfrentan los estudios sobre la educación superior no difiere demasiado de lo que sucede actualmente en otros ámbitos y espacios del saber, ya sean las tradicionalmente denominadas "ciencias duras" y "ciencias blandas". Es decir todo lo que para Gibbons (1995) distingue al Modo 2⁴ de producir conocimiento.

Lo anterior no es sólo favorecido por el nuevo vocacionalismo centrado en los negocios del que habla Neave o la universidad concluida en torno de la empresa y la política de que hablan Alexander y Davies. Es evidente que la producción de conocimientos no nace en general desligada de su utilización u orientación temática pues numerosas disciplinas han nacido como conocimiento práctico, incorporado, que se objetiva y legitima con el tiempo en disciplinas en la medida en que la universidad moderna las contuvo y encerró dentro de su propia lógica y legitimidad. Pero es necesario reconocer que también aquí estamos viviendo una crisis de contención producto de la deslocalización de los espacios de

4 Gibbons señala que el Modo 2 de producción de conocimiento, como modalidad emergente, está caracterizado por ser producido en los contextos de aplicación, al mismo tiempo tiende a ser transdisciplinario en el sentido de que el marco teórico no es previo sino que se desarrolla junto a la práctica, por lo cual no se acumula necesariamente como conocimiento disciplinario. Al mismo tiempo el Modo 2 supone la deslocalización de los procesos de producción así como la modificación hacia formas más sociales y menos disciplinarias de evaluación y control de la calidad.

producción de conocimiento y el aflojamiento de los bordes organizacionales de la universidad moderna. Finalmente reconociendo las dificultades para unificar el campo de los estudios sobre la educación superior Teichler plantea la necesidad de construir un mapa que permita cruzar temas y perspectivas disciplinarias que permita por lo menos establecer mecanismos de información y visibilidad, al mismo tiempo que afirma la necesidad de incluir los bordes disciplinarios de manera de enriquecer los enfoques. Posiblemente sea ésta la tarea práctica más sensata para fortalecer la existencia de un campo.

Por otro lado, Burton Clark (1984) que en *Perspectives on Higher Education* reafirma la importancia de las miradas disciplinarias y la necesidad de su desarrollo particular para iluminar el conjunto de la realidad de la educación superior, no deja de buscar posibles miradas de convergencia que en algún momento pasan por la historia y la teoría de la organización, y en otro, por un segundo momento de abstracción que atañe a la economía política, la institución y la cultura y la república de la ciencia. En esta línea de análisis, compartimos la esperanza en la capacidad que las disciplinas tienen de iluminar el conjunto, aun cuando éstas no sean más que visiones parciales. Al mismo tiempo reconocemos

también la importancia que tienen los enfoques disciplinaarios para la toma de decisiones en las organizaciones aunque su relevancia no exprese una pertinencia inmediata. La importancia de estas perspectivas radica posiblemente en la capacidad que tienen de elevar la autorreflexividad y la cultura institucional.

Sin embargo, en este campo de debate también se observan posiciones menos inclinadas a reafirmar la importancia de los estudios fundados disciplinariamente. Es el caso de Altbach (1996) quien si bien reconoce la tensión existente entre conocimiento aplicado y conocimiento disciplinario, entre investigación y toma de decisiones, también agrega un factor que para nosotros es central en la reflexión sobre la universidad como lo es la incidencia de lo político en la utilización de la información. Altbach parece considerar que el puente entre uno y otro estilo de investigar tiene que resolverse con la producción de más "hard data". Al mismo tiempo, considera prioritario dar cuenta de los problemas que están en el centro del debate actual desde una multiplicidad de perspectivas metodológicas e ideológicas.

Pero se observan también posiciones más radicales en relación a qué hacer con los estudios sobre la educación superior. Terenzini (1996) considera que estos estudios se han

dejado llevar por los intereses disciplinarios, "se habrían perdido los orígenes" que serían orígenes interesados en la resolución de problemas, al mismo tiempo que parecería sobrestimar el poder disciplinario cuando señala: "Hemos subestimado el poder de las disciplinas de concentrar y focalizar la atención de los estudiosos. La concepción de la educación superior como una disciplina requiere de una aplicación rigurosa de diseños de investigación y metodologías analíticas ampliamente aceptadas en las disciplinas. La preocupación por la teoría y la fidelidad a los métodos (sean cuantitativos o cualitativos) lleva a un enfoque más estrecho y a tópicos y problemas más precisos. También promueve un lenguaje más apretado y especializado. El efecto acumulativo de estas tendencias alude a una ubicación de los trabajos en un discurso establecido dentro de una comunidad de mentalidades, entrenamientos e intereses similares a los de uno. Sin embargo, esta focalización y especialización reduce y elimina también el acceso al trabajo de los 'constructores de políticas' que tienen la capacidad de aplicarla a la solución de problemas educativos. Nuevamente: como una profesión hemos olvidado nuestras raíces" (traducción de los autores).

Terenzini reclama una mayor cercanía de la investigación a

los problemas concretos que enfrentan las universidades. Respecto de esta afirmación, no acordamos en que esta cuestión tenga que resolverse sobre la base de una perspectiva unificadora, o sobre la base de pensar en dicotomías o de supresión de metodologías o formas de ver y de mirar. Más aun, tampoco coincidimos en el peligro que percibe Terenzini respecto del encierro disciplinario y menos en nuestra región, donde estos estudios comienzan a nacer y en el que tienen más adeptos los problemas y necesidades del momento. En cierta forma, la cristalización de esta tendencia conllevaría a empobrecer las respuestas a los problemas del presente, en la medida que no repara en la base común de conocimientos disciplinares respecto de los ritmos de cambio, de las formas organizacionales, de la distribución del poder, del mundo de lo simbólico, el aislamiento de las tribus disciplinarias, etc., ¿o acaso no nos aportan nada los conocimientos producidos desde las disciplinas —por más dispersos que sean— a la conformación de un sentido común más informado y complejo?

Por el contrario, y tal como señalamos precedentemente, consideramos que las disciplinas tienen mucho potencial para aportar a los estudios de la educación superior en América latina. Son las disciplinas

y su poderío heurístico lo que permite penetrar aunque sea de manera unilateral el objeto de estudio, creando visiones, miradas y sentidos que luego irán requiriendo de unidad e integración. Más aun, la posibilidad de desarrollar los estudios sobre la educación superior en la región dependerá de la capacidad que tengamos de movilizar las tradiciones y cuerpos disciplinarios así como sus disputas, convocándolas a producir conocimiento y saberes que se sumarán rápidamente al acervo de supuestos con los que se aborda la problemática de la educación superior. Éste es un punto fuerte para la construcción de la agenda de investigación en América latina, y a la vez, abre la pregunta respecto de la posibilidad de conformar actores académicos capaces de movilizar estos cambios.

AMÉRICA LATINA: ¿EXISTE UN CAMPO DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE SABERES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

En América latina la discusión acerca de qué hacer con los distintos tipos de investi-

gación se desarrolló en el campo más amplio de la investigación educativa a raíz de un trabajo de José Joaquín Brunner (1990), quien no sólo es uno de los impulsores de los estudios sobre la universidad y en gran medida difusor del pensamiento de Burton Clark en América latina, sino también es un conocido entusiasta de las medidas de racionalización universitaria que se han generalizado en la región. En realidad Brunner discute con la figura del “intelectual crítico” tradicional y propone la ya famoso figura del “analista simbólico” acuñada por Reich (1993), la cual plantea un nuevo tipo de vinculación entre los modos de producir conocimiento y la toma de decisiones.

Para Brunner, que se mueve totalmente en contexto del Modo 2 de Gibbons, el conocimiento es un producto situacional, localizado y construido en los contextos de aplicación que invalida la tradicional forma de producción de conocimiento arraigada disciplinariamente. Afirma, por otro lado, la desaparición también del tecnócrata y los supuestos cognitivos y epistemológicos sobre los que se basaba su intervención social, pues la ingeniería social ya no parece posible. El conocimiento y la acción pasan así a ser subproductos de una negociación situada en múltiples espacios de aplicación (Brunner, 1993). Sin negar la necesidad

de reconocer los nuevos modos de conocimiento e intervención, hay que destacar también el carácter conservador que puede tener una perspectiva centrada en la negociación y en el respeto por los poderes sociales diferenciales que se incorporan a ésta, como lo reconoce el mismo Lindblom (1980). Situación que, por otro lado, se vuelven aun más conflictiva en sociedades donde la distribución del poder es tan desigual como en América latina.

El planteo anterior dio lugar a un largo debate en México acerca de la importancia que tienen los distintos modos y espacios de producción de conocimiento educativo, el que tuvo como resultado la producción de una agenda de investigación educativa que sostiene la diversidad y que muy claramente fue planteada por Weiss (1994) en los siguientes términos: a) investigación en líneas sostenidas, desarrollada con autonomía en instituciones universitarias y centros de investigación y desarrollo, financiados sin agendas temático-metodológicas predefinidas, pero a partir de programas integrales; b) estudios específicos como son diagnósticos, evaluaciones o prospectivas, para generar la información a corto plazo, requerida por los gobiernos u organismos, las que se recomienda contratar externamente; c) prototipo en diseño de sistemas de información y análisis, de sistemas sectoria-



les, de gestión y organización institucional, de currícula, de programas de formación y de materiales didácticos, con una mayor participación de los grupos de investigación. Con esta agenda de investigación, Weiss pretendió sobre todo rescatar y defender la producción de conocimiento desinteresada, pues considera que ésta ha demostrado no sólo su capacidad de incursionar en nuevos aspectos de la realidad educativa sino también iluminar de manera generosa la política educativa elaborada desde el Estado. Al mismo tiempo, esta discusión estuvo recorrida por la incidencia que en los discursos tienen los lugares desde los que se habla: la base disciplinaria del sistema por un lado, y el Estado por el otro.

Aunque este breve y esquemático recorrido no agota la complejidad de este debate, al menos permite poner en cuestión no sólo el tipo de investigación que deberíamos abordar

sino sobre todo plantea algunas de las consecuencias que lo anterior tiene en materia de localización de la investigación. Desde nuestro punto de vista, la posibilidad de superar el reduccionismo que conllevan ciertos enfoques supone abordar esta cuestión desde la perspectiva analítica del "campo" planteado por Bourdieu. En este sentido, la pregunta remite al problema de si existe un campo de la investigación sobre la educación superior, al mismo tiempo que parece necesario también preguntarse acerca de las posibilidades (reales) de constituir un campo unificado.

De esta manera, si los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades pueden analizarse en forma independiente de sus ocupantes, al mismo tiempo que pueden caracterizarse por las luchas por la hegemonía que se establecen entre estas posiciones. Y si los criterios de entrada, legitimación y consagración dependen del grado de estructuración y autonomía relativa respecto de otros campos. Es desde estos rasgos constitutivos de todo campo que podemos formular algunas preguntas para nuestro objeto de reflexión: ¿como es posible estructurar un campo que suponga algún tipo de control o dominación, al mismo tiempo que bordes y criterios de entrada relativamente formalizados, en un espacio de tensiones que

se distribuye en distintos campos disciplinarios con sus propios criterios de prestigio y consagración, que tienen objetos analíticos diferenciados sujetos a modos de investigación (de base o aplicada) también diferente?, ¿hasta que punto puede hablarse de la investigación sobre la educación superior como un campo unificado en torno de reglas y modos de consagración?, ¿los investigadores de este espacio comparten y compiten en el mismo juego o estamos frente a un situación comparable a la cancha de fútbol sin reglas, presente en la metáfora de “anarquía organizada” de Baldrige (1983)?

En términos generales y siguiendo lo señalado por Tenti (1989) para el campo más amplio de la investigación educativa, pensamos que no existe en la región, ni en la Argentina en particular, un campo unificado de producción y circulación de saberes relacionados con la educación superior. Campo unificado en el sentido de la existencia de reglas del juego que estructuran el conflicto y la competencia entre posiciones objetivas vinculadas con los distintos modos de producir saber acerca de la educación superior. Evidentemente, esta situación difiere de lo que se percibe en otros espacios donde existe un sistema o configuración de tensiones estructurado tales como aquellos que se dan en el campo de

la historia, la física o la filosofía. En estos campos más consolidados, los criterios de entrada, los modos de producir conocimiento y las retribuciones simbólicas tienen una consistencia y objetividad que no existe en el ámbito más inestructurado de los estudios de la educación superior.

Por otro lado, la inexistencia de un campo unificado impide la acumulación de saberes y la organización de principios de distinción que son condición de entrada al campo. De ahí que predomine la improvisación, la entrada y salida permanente de investigadores y aficionados, así como la falta de discusión en torno de maneras y modos de investigar. Desde una perspectiva sociológica, la posibilidad de existencia de un campo unificado, es decir, relativamente integrado por reglas del juego está determinada por condiciones objetivas vinculadas con el tipo de conocimiento, pero también a la construcción social elaborada históricamente. Depende en gran medida de la existencia de instituciones vinculadas a la producción (institutos, centros programas, así como de espacios de consagración) y circulación de saberes y conocimientos (revistas, periódicos, eventos, etc.). Esta construcción histórica se está desarrollando de manera dispar en América latina, más avanzada en México que en el resto de los países de la región, y recién está en sus comienzos en la Argentina.

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: UN DESARROLLO FRAGMENTADO

En América latina el campo de los estudios sobre la educación superior recién comienza a delinear sus bordes y fronteras. No hay duda que constituye una realidad débil que en alguna medida puede remitirse al carácter profesionalista de la universidad, al mismo tiempo que al predominio hasta los ochenta de una “política benevolente” en materia de exigencias de “accountability” y financiamiento. Lo anterior está ligado a la vigencia hasta la década pasada y en la Argentina hasta principios del '90 del “principio de confianza” y la correspondiente legitimidad. Como señala Trow (1996) la ruptura de la tradicional confianza entre el Estado y la universidad fue condición para la introducción de la evaluación, pero también en nuestro caso para la emergencia de los estudios sobre la universidad.

De hecho, se observan disputas en torno de la investigación que se realiza en los distintos espacios y por distintos actores, que aunque dirimidos fuerte-

mente en términos de apelaciones a criterios político-partidarios, suponen ya el inicio de una disputa en torno del control de la producción de conocimiento. Al mismo tiempo, también se observa una cierta separación de la tradicional investigación educativa tanto en términos de los marcos conceptuales, orígenes disciplinarios de los investigadores, como de las formas y espacios de consagración. Precisamente, la consolidación de estas tendencias nos permite hoy hablar de la presencia de especialistas, investigadores o expertos en educación superior. Esta breve historia no llega a tener más de diez años, está en continuo crecimiento y su fu-

turo dependerá de las políticas de estímulo tanto a nivel gubernamental como institucional.

No obstante, también existieron restricciones que impidieron la evolución de estos estudios. Si bien la universidad de masas en América latina y la proliferación institucional datan de la década del sesenta, perduró en el sentido común institucional la concepción tradicional de la universidad como espacio esencializado en torno de la idea de institución central a la nación, lo cual dificultó y aún dificulta pensarla como organización. La reflexión sobre la universidad se expresó en este contexto como saber filosófico-polí-

tico de fuerte contenido idealista que, presente aún en el discurso universitario, no se condice con el actual desarrollo y complejidad del sistema.

Dentro de esta matriz se produjeron conocimientos tanto en la Argentina como en el conjunto de América latina, que tenían siempre un fuerte contenido normativo así como propositivo e ideológico. En términos generales las bases disciplinarias desde las cuales se produjo este conocimiento fue el derecho. Esta etapa que se extiende hasta fines de la década del cincuenta coincide con la denominada universidad de elite así como con la existencia de algunas pocas universidades centrales. La proliferación institucional posterior y los problemas vinculados con la masividad generarán las condiciones estructurales para el desarrollo actual de la investigación sobre la universidad. Evidentemente lo señalado anteriormente constituye una afirmación de carácter general que debe ser matizada para cada país, pues los aspectos estructurales son facilitadores que, según los casos, han activado actores académicos interesados en invertir en un "campo" cuyo prestigio académico no está aún legitimado.

Los siguientes son algunos de los factores que han incidido de manera más directa en la receptividad social de la investigación sobre la universidad a partir de los ochenta, y que básicamente tienen que ver con

5 En una rápida revisión de las tendencias de cambio de la educación superior, podemos decir que partir de 1950 los sistemas entran en un proceso de masificación acompañado por un proceso de diferenciación por especialización de funciones que se extiende hasta hoy. Así, entre 1950 y 1960 el número de universidades casi se duplica pasando de 75 a 139 estimándose que hacia 1990 el número llegaba a 500 universidades y seis millones de estudiantes, transformando también la composición del cuerpo docente. La masificación se transforma en una realidad: la tasa de escolarización para el conjunto de América latina era hacia 1990 del 17% siendo la de Argentina de aproximadamente 27%. La matrícula universitaria en este país es de aproximadamente 850.000 estudiantes distribuidos en 85 universidades públicas y privadas. La participación del sector privado en la matrícula es de aproximadamente el 25% en un contexto de multiplicación reciente de universidades que acrecentará la diferenciación interna del sistema. Pese a estas transformaciones el perfil de formación predominante sigue siendo profesionalista, aunque éste ha comenzado a modificarse sobre la base de nuevas profesiones emergentes vinculadas con los servicios, al mismo tiempo que en términos generales la investigación es débil en los distintos campos si lo comparamos con otras regiones desarrolladas o emergentes como el sudeste asiático. No obstante, si bien la universidad de elite se ha extinguido pero no así los modos tradicionales de pensar la universidad, que se proyectan hasta hoy. En este sentido, la característica de la Argentina es la de haber conservado hasta este momento los rasgos de una construcción universitaria básicamente europea. En términos generales la Argentina permaneció aislada de las tendencias prevalecientes en América latina entre 1966 y 1984. Recién en este momento y luego de dos décadas de "retraso" respecto de América latina, se comienza a adoptar el modelo norteamericano relativamente común a la región. En términos comparados la universidad argentina fue tempranamente moderna, al mismo tiempo que prematuramente vieja como producto de las particulares condiciones políticas en que se desarrolló.

la mayor complejidad e invisibilidad que adquirieron los sistemas⁵: a) la emergencia de un sector privado; b) la multiplicación del número de universidades públicas y privadas que han incrementado la competitividad en relación a los estudiantes, los docentes y el prestigio; c) las políticas públicas orientadas a dar cuenta del funcionamiento del sistema universitario así como a producir información acerca del mismo; d) las políticas de evaluación y las exigencias de "accountability"; e) las políticas de los organismos internacionales así como fundaciones extranjeras que financian investigaciones en el Estado o en el sector privado; e) la emergencia de posgrados vinculados con la problemática de gestión y docencia universitaria (luego veremos este punto para la Argentina). Como hemos señalado anteriormente, estos factores se pueden convertir en dinamizadores de la investigación siempre que existan agentes más preocupados por la construcción de un campo autónomo de estudio que el impulsar una "política" determinada a través de la investigación educativa.

Como resultado de estas tendencias podemos afirmar que la capacidad institucional para la producción de conocimiento sobre la universidad en la base institucional del sistema (sea en términos de programas, de centros o institutos) ha sido

deficiente en América latina. A lo anterior se añade la fragmentación de las actividades en términos de su escasa vinculación, y la ausencia de competitividad entendida como la disputa por orientaciones, prestigio y recursos. En este contexto, México es el país que más francamente ha asumido estos estudios en el espacio de la universidad, mientras que en menor medida lo han hecho Brasil y Chile. Si bien cabe prever un debilitamiento de la potencial contribución a la región del primero de estos países debido a su incorporación al NAFTA junto a Canadá y Estados Unidos, lo cierto es que México cuenta con una mayor densidad de instituciones especializadas. El Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) en la Universidad Nacional Autónoma de México, el programa consolidado de investigación con sede en la Universidad Metropolitana, un núcleo importante dentro del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV) en el Instituto Politécnico Nacional como también en el sector privado representando el centro de investigaciones sobre la universidad de la Universidad Iberoamericana, muestran el grado de desarrollo nacional de estos estudios. Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) también realiza investigación y produce información sobre el sistema. Algunos

de estos programas están internacionalizados y reciben fondos de fundaciones de los Estados Unidos. El sistema de circulación de conocimiento sobre la universidad a través de publicaciones especializadas es también el más numeroso y diverso de la región.

Por su parte Brasil, a pesar del dinamismo y tamaño de su sistema universitario, no tiene un sistema tan institucionalizado y completo en términos de producción, circulación de conocimiento así como variedad de instituciones. El Núcleo de Pesquisas sobre Educación Superior (NUPES) establecido dentro de la Universidad de São Paulo es el centro más importante del país. Existen también grupos de trabajo con programas de investigación en distintas universidades como la Estadual de Mina Gerais, la Federal de Rio Grande do Sul, la Universidad de Río de Janeiro. Sin embargo, llama la atención que hasta hace poco no existiese una revista dedicada específicamente a la educación superior. Recientemente pasado se comenzó a editar "Avaliação", una revista centrada en la evaluación universitaria producida por la Universidad de Campinas en colaboración con la Universidad de Rio Grande do Sul.

En Chile por el contrario existió una fuerte conformación de grupos de investigación ligados a la problemática universitaria que se desarrolla

ron especialmente durante la dictadura militar, como el CINDA (Centro de Estudios Nacionales del Desarrollo) que realiza asesoramiento a las universidades en materia de reformas e innovaciones, la CPU (Corporación de Promoción Universitaria) o la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). En Venezuela el CENDES en la Universidad Central de Venezuela desarrolla un importante programa de investigación a nivel latinoamericano. El Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas y la cátedra Columbus-Unesco realiza también investigaciones en el área de ciencia y técnica que incluye a las universidades. En Colombia existen asimismo núcleos de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle que se reproducen en menor escala en los países más pequeños de la región.

En buena medida, en este desarrollo latinoamericano ha tenido una importancia fundamental el CRESALC-UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior) y la UDUAL (Unión de Universidades de América latina) que producen, difunden y promocionan la investigación, publicación



y realización de eventos en América latina y el Caribe, como también el Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y el Perfeccionamiento de la Educación (GULERPE) que ha tenido un papel importante en el estímulo a los estudios sobre la educación superior en América Latina⁶. Cabe señalar que este desarrollo de las bases institucionales de los estudios sobre la educación se configuró a partir de los setenta pero la Argentina permaneció ajena a estas tendencias. Esta situación, producto de las dictaduras militares que se sucedieron en el poder entre 1966 y 1983, se manifestó en el aislamiento de las universidades nacionales de los organismos regionales de coordinación, al

mismo tiempo que retrasaron la emergencia de la reflexión sobre la universidad en las distintas modalidades asumidas en la región.

Otro indicador del grado de desarrollo de los estudios en educación superior lo aporta un trabajo reciente de García Guadilla, quien señala que entre 1980-95 se han reportado 3.315 investigaciones lo que hace aproximadamente un promedio de 220 investigaciones por año, número que se extiende hasta el año 95, no pudiéndose registrar si hubo un incremento significativo durante los últimos años. Por otro lado, también es escaso el número de publicaciones que difunden conocimiento, las cuales no superan la veintena, así como son escasos los libros y artículos traducidos, actividad nuevamente más intensa en México. Asimismo, muchas de las revistas no superan el nivel informativo ya que no siempre publican investigaciones y el grado de exposición internacional como su institucionalización es relativamente bajo. Éste no es el caso de un reducido número de revistas producidas desde el campo académico tales como la ya mencionada *Avaliação* en Brasil; *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas* y *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en México*⁷; la *Revista Cubana de Educación Superior*

6 Gran parte de la información ha sido tomada de Carmen García Guadilla (1997).

7 Dentro de este grupo de revistas mexicanas merece destacarse *Universidad Futura* editada por la UNAM Sede Azcapozalco, aunque lamentablemente su publicación se discontinuó.

y la Revista *Pensamiento Universitario* en la Argentina.

Resumiendo las tendencias reseñadas, podemos decir que la región ha construido durante los últimos veinte años una serie de ámbitos y recursos vinculados con la investigación de la educación superior que seguramente se ampliará incrementalmente, sin que por otro lado pueda esperarse una superación de la fragmentación existente. Para una modificación de las tendencias prevalentes debería modificarse el patrón profesionalista de la universidad latinoamericana incorporando un modelo más centrado en la investigación ya sea de base o aplicada. Sin embargo, las actuales políticas de modernización no están orientadas en esta dirección, pues el mercado que impulsan se orienta básicamente hacia la

introducción de un nuevo profesionalismo acompañado por un contexto organizacional más eficiente, sobre todo en términos presupuestarios.

En términos generales se puede afirmar que en América latina no existe aún el campo de la educación superior en términos de la existencia de una disputa explícita en términos del control simbólico o real del mismo, como tampoco criterios relativamente unificados que permitan discernir qué o quién pertenece al campo. Los asentamientos institucionales son demasiado variados (organismos de coordinación del sistema, ministerios, centros, programas, etc.) y pese a que la mayoría se localizan dentro de las universidades públicas, permanecen fragmentados. Al mismo tiempo, aunque provengan fundamentalmente de las

ciencias sociales, los orígenes disciplinarios de los investigadores son variados y su dedicación a la problemática muchas veces puede ser esporádica. En la Argentina y Brasil la investigación se hace aún dentro de la hegemonía del campo educativo con fuerte énfasis en la pedagogía y la didáctica aplicada y menor desarrollo de la investigación. Sin embargo la situación se está modificando en dirección a la conformación de un campo más diverso desde el punto de vista disciplinario y temático.

En realidad, el problema de la fragmentación del espacio de producción es también, en gran medida, producto de la fragmentación de los sistemas universitarios y del campo académico como tal. La falta de consolidación de las comunidades académicas, la debilidad de la investigación, y el fuerte perfil político-partidario de la discusión universitaria en América latina contribuyen a dificultar el desarrollo del campo. En este sentido, el inicio de nuevas formas y modelos de cooperación entre universidades de distintos países puede contener las condiciones para un crecimiento de la investigación y un potencial desarrollo de la región sur del continente⁸.

⁸ La experiencia en materia de intercambios formales y protocolares así como en llamados a la cooperación es de larga data en América latina. Con todo, es recién a partir de 1990 con la creación del MERCOSUR que el tema de la cooperación universitaria aparece con fuerza en la nueva configuración de prioridades en América latina. La novedad de la actual situación es que la colaboración supone ahora grados de integración y complementariedad que van más allá de los meros acuerdos entre las cúpulas de la dirigencia universitaria. Este es el caso del Grupo de Montevideo (conformado por las universidades de Buenos Aires, de Entre Ríos, del Litoral y de Rosario por la Argentina, la UF de Rio Grande do Sul, UF de Santa Catarina, UF de Paraná, U de San Carlos por Brasil, la U de la República por Uruguay y UN de Asunción del Paraguay), pues constituye una iniciativa que se ha construido desde las propias instituciones y en el marco del ejercicio de su autonomía. La singularidad de esta construcción horizontal de cooperación es el carácter incremental de la incorporación de nuevas universidades, al mismo tiempo que el protagonismo en materia de intercambio pasa de la cúpula de gobierno de las instituciones a asentarse en las disciplinas. Esta búsqueda de sustantividad del proceso de intercambio es nueva en la región. En este sentido, podríamos pensar que el movimiento que se inicia según los modos tradicionales de la cooperación formal avanza paulatinamente hacia formas superiores de interdependencia e integración no sólo institucional sino también disciplinares.

LA EXPERIENCIA ARGENTINA: EL DESARROLLO TARDÍO PERO PRESUROSO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La investigación sobre la educación superior en la Argentina constituye un fenómeno reciente que no va más allá de 1988, si lo consideramos en términos de una modalidad de trabajo asentada en programas o grupos de investigación (sea en el Estado, las universidades o en centros privados) que se apoyan en el uso de bibliografía reconocida internacionalmente, y que además se reconocen como miembros de un ámbito especializado de producción de conocimiento. En este sentido, en este último punto intentaremos caracterizar la situación argentina poniendo especial énfasis en la emergencia de actividades de posgrado, ya que las mismas suponen estas modalidades de investigación en el estudio de la educación superior, y a la vez, constituyen una platafor-

ma para la construcción de centros y programas de investigación en un número considerable de universidades sobre todo públicas del país.

Esta breve historia de los estudios del campo se inicia recién en 1985 cuando se publican los primeros trabajos que dan cuenta de la educación superior en la Argentina desde una perspectiva académica inscrita a su vez en las tradiciones de la investigación social⁹. Con posterioridad en 1988 se crea la primera Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de la Patagonia que supone la existencia de un objeto de estudio nuevo y que además incorpora bibliografía (especialmente norteamericana) sobre la temática¹⁰. Hacia fines de la década, ya en plena incorporación de la problemática de la evaluación, la "accountability" y las políticas de reforma comienza a funcionar un programa de estudios sobre la educación superior en un centro de estudios sociales privado. De esta manera, el CEDES (Centro de Estudios sobre el Estado y la Universidad) inicia una serie de investigaciones en educación superior en el marco de un programa más general con

financiamiento de la Fundación Ford, el cual además de vincular centros similares en América latina se orienta principalmente a generar conocimientos en sintonía con la agenda de reformas impulsada desde el Estado y los organismos internacionales. A pesar de su producción, el programa, por el tipo de asentamiento que tiene, no ha producido un efecto de demostración en el ámbito de las universidades cuya vía hacia la constitución de los estudios sobre la universidad parece recorrer un camino fundamentalmente arraigado en las dinámicas disciplinarias. Simultáneamente se conformarán grupos de investigación en la Facultad de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, en la Universidad del Litoral, así como en otras universidades del país. Todos estos grupos tienen un carácter fuertemente disciplinario (generalmente inscriptos en las ciencias sociales) independientemente de su localización y su orientación. El pasaje a centros o institutos de carácter multidisciplinario dependerá de la capacidad de maduración y desarrollo que tengan estos espacios de reciente creación, así como de la visión y apoyo por parte de los responsables de las políticas institucionales.

9 Cano, Daniel (1985) *La educación superior en la Argentina*. FLACSO/CRESALC/UNESCO. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, y Pérez Lindo, Augusto (1985) *Universidad, política y sociedad*. Eudeba, Buenos Aires.

10 Ezcurra, Ana María; De Lella, Cayetano y Krotsch, Pedro (1992) *Formación docente e innovación educativa*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

A partir de los '90, el tema de la reforma de la universidad será el eje de la política universitaria argentina cuestión que culmina con la aprobación de la Ley de Educación Superior en 1995 y en distintas medidas de política universitaria dirigidas básicamente a introducir la competitividad y la reforma de las estructuras académicas de la universidad argentina. En el Estado y en directa relación con la mayor intervención estatal se comienzan a desarrollar investigaciones "policy oriented" así como información sistemática sobre la educación superior. Se consolida de esta manera un centro burocrático y se crean a su vez "organismos de amortiguación" tales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación, que impulsan naturalmente la producción de información sobre la universidad aunque no necesariamente el desarrollo de modalidades académicas de investigación.

En 1993 un grupo de investigadores crea la revista *Pensamiento Universitario*¹¹, una publicación que se propuso desde el inicio desarrollar el campo de los estudios sobre la educación superior tratando de romper el universo discursivo

tradicional acerca de la universidad mediante la incorporación de los desarrollos disciplinarios que se estaban produciendo en otros lugares del mundo, a la vez que se trataba de estimular la producción de conocimiento local. Se partió de la idea de que el campo debía ser ampliado a través de la reconversión de investigadores de distintas disciplinas, tratando de impulsar el desarrollo de los estudios en la base disciplinaria del sistema. La hipótesis que motorizó este emprendimiento fue el reconocimiento de que las comunidades académicas tienen un potencial de difusión y generación de efectos de demostración que no tienen otros espacios potenciales de investigación. Sin embargo, si bien las disciplinas enriquecen el campo a través de la incorporación de visiones y métodos particulares, también es cierto que pueden fortalecer el aislamiento, lo cual obliga a la construcción paulatina de puentes entre los distintos modos de investigar que caracterizan a las distintas disciplinas y posiciones en el campo.

En 1995 desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Uni-

versidad de Buenos Aires se elaboró una estrategia para instalar simbólica y prácticamente el área de estudios sobre la universidad. Se realizó así el Primer Encuentro Nacional: "La Universidad como Objeto de Investigación". La idea de reflexividad, visibilidad, apoliticidad y convocatoria amplia a un tema nuevo en el mundo académico se resumía en la necesidad de romper con la tradicional "idea de universidad", de universidad sujeto de la construcción de verdades sociales y naturales pero incapaces de objetivarse. Así, el nombre elegido y los nuevos desarrollos políticos y estructurales del sistema permitieron instalar un principio de ruptura con las perspectivas analíticas tradicionales. Al mismo tiempo el proyecto se fundó en la posibilidad de generar una cierta competitividad entre potenciales investigadores e instituciones, así como promover un efecto de demostración en el conjunto del sistema. Aunque no se pudo sostener la idea de autonomía académica por la intromisión de los particularismos políticos-partidarios tradicionales, la pertinencia histórica del proyecto garantizó su impacto en el sistema. Es necesario señalar que al Primer Encuentro se presentaron más de doscientas ponencias y un número mucho mayor de participantes que revelaba (como se reiteró también en el Segundo Encuentro), la fuerte pre-

11 Casi simultáneamente aparece otra revista *Universidad Hoy*, así como varias que difunden información desde el ámbito oficial que han permitido sólo recientemente un mayor y mejor acceso a la información por parte de los investigadores y administradores universitarios. Gestada en otro contexto sociopolítico y sin una clara definición del campo también merece mencionarse como antecedente la revista *Perspectiva Universitaria* (Suasnábar, 1999).

sencia de la investigación institucional así como las actividades tradicionales ligadas a la educación y la pedagogía¹².

En 1997 surge un fenómeno nuevo que tenía como antecedente las actividades de formación docente existentes previamente pero que ahora se inscriben más claramente como actividades de posgrado vinculadas con los estudios sobre la educación superior. Se trata de la emergencia simultánea de maestrías y especializaciones en docencia, política y gestión universitaria dentro del fenó-

meno mayor que es el del "boom de los posgrados" desarrollado en la Argentina a partir de 1993. La existencia de casi diez programas y la presencia de casi 300 alumnos pertenecientes a distintas disciplinas, que se inician en la investigación, producen conocimiento y trabajan con bibliografía nacional y extranjera a lo que se suman docentes que tienden a especializarse en la temática, tendrá sin duda un efecto instituyente en la conformación del campo. No olvidemos la capacidad legitima-

dora que tienen las actividades universitarias en relación con la instalación de nuevos campos de reflexión. Los programas han superado hasta ahora la primera etapa de creación, y deben enfrentar el problema de su continuidad y mejoramiento, sobre todo en cuanto a su vinculación y asentamiento en programas de investigación. En algunos casos estas actividades de formación ya están funcionando (al revés de lo que se concibe idealmente) como incubadoras de futuros centros de investigación que pueden modificar radicalmente el panorama de la investigación sobre la educación superior en el país¹³. Con todo, y pese a los progresos realizados varias tensiones recorren estas actividades de posgrado como pueden ser entre la formación docente y la formación de investigadores, entre especializaciones con perfiles más profesionalizantes y maestrías más orientadas a la carrera académica, entre las visiones generalistas provenientes de la pedagogía y las especificidad de las culturas disciplinares, entre la preocupación por la eficiencia que conllevan los enfoques de la gestión y el carácter complejo y heterónimo de las dinámicas institucionales, etcétera.

Si bien se puede prever que muchas de estas actividades no lograrán transformarse en programas o sostenerse en el tiempo, es posible que a través de actividades interinstitucionales

12 Un breve balance de la distribución de las ponencias presentadas a los dos encuentros nos revela el estado aproximado de este campo de estudios. Así, el 46% de los trabajos correspondieron al área de pedagogía y evaluación universitaria, un 10% a la de mercado de trabajo y universidad, y otro 10% al de investigación y transferencia. No obstante, y tal como señala Elisa Lucarelli (2000), "este énfasis cuantitativo en las sesiones de las jornadas se pudo advertir que las ponencias presentadas [ligadas al campo de las ciencias de la educación] se quedaban mayoritariamente en el relato de "experiencias" y que eran muy pocas las que encaraban el análisis de investigaciones en proceso o finalizadas" (pág. 39). Aunque menos representadas las áreas de historia de la universidad y de gobierno, organización y administración universitaria muestran un sostenido crecimiento entre el primer y segundo encuentro, en particular la última, hecho que puede explicarse por el énfasis que la agenda de políticas para el sector ha puesto en los problemas de gestión académica. Finalmente, con un 2,5% el área de Economía de la educación superior aparece como una zona de vacancia. Pese al notable avance que significaron estos encuentros, el balance provisorio también deja en evidencia (aun en aquellas temáticas con mayor presencia) las dificultades para avanzar en la conformación de agendas de investigación abarcadoras del conjunto de problemáticas de cada área.

13 Si bien existen otras experiencias anteriores, el año 1997 constituye un detonador de estas actividades de formación cuaternaria. Especialización en Docencia Universitaria, Universidad de la Patagonia, 1987; Maestría en Educación Universitaria, Fac. de Humanidades, UN del Comahue, 1997; Curso de Actualización y Perfeccionamiento en Política y Gestión Universitaria, Unigestión, UN del Litoral, 1997; Maestría en Estudios sobre la Universidad, Universidad de Palermo, 1977 (privada); Maestría en Gestión Universitaria, Rectorado, UN de Catamarca, 1997; Maestría en Gestión Universitaria, Fac. de Economía, UN de Mar del Plata, 1998; Especialización en Docencia Universitaria, Fac. de Humanidades, UN de Mar del Plata 1998; Maestría en Docencia Superior, Fac. de Humanidades, UN de Tucumán, 1998; Maestría y Especialización en Docencia Universitaria, Fac. Regional Buenos Aires, UTN, 1998; Maestría en Gestión Universitaria, UN de Santiago del Estero, 1998; Maestría y Especialización en Gestión de la Educación Superior, UN de Formosa, 1998.

les de cooperación en materia de docencia, investigación y publicaciones, y la conformación de redes de investigadores e instituciones, se pueda lograr una infraestructura básica para el asentamiento de programas y articulación de proyectos de investigación en la base del sistema.

Esta posibilidad depende en gran medida de la conciencia que los actores vinculados con estas actividades tengan acerca del enorme potencial existente en relación con la constitución de un nuevo campo de estudios que además es estratégico para la modernización y reforma de la universidad argentina. Uno de los factores que seguramente será más difícil de superar es la fuerte presencia de la fragmentación académica e institucional agudizada por los cortes partidarios y la falta de una cultura de cooperación que caracterizan a la universidad argentina. Hemos realizado hasta aquí una breve referencia al surgimiento de un nuevo campo que está recorrido por las mismas tensiones que todos los campos vinculados con los estudios sobre la universidad en el mundo y que en su forma se asemeja a las modalidades desarrolladas en América latina, pero que al mismo tiempo nos permite reflexionar acerca de la construcción de un campo de reflexión en sus momentos iniciales.

REFLEXIONES FINALES

Sin pretender definir si existe un campo o no, pues finalmente el concepto es sólo un instrumento analítico, podemos señalar que en la Argentina se perfilan algunos elementos que permiten hablar de su rápida y creciente institucionalización: a) la emergencia acelerada de investigadores y espacios orientados a la investigación y a la formación de futuros investigadores; b) la maduración de los posicionamientos que tienden a estar progresivamente más fundados teórica y empíricamente; c) la creciente especificidad del espacio en términos de investigadores y circulación de conocimientos especializados; d) la diversificación del campo a través de la formación de núcleos de investigación en ámbitos disciplinarios, institucionales, programas en centros y facultades, gobierno, etc.; e) la notable expansión de las actividades de formación-investigación en el nivel de posgrado; f) la emergencia de una disputa encubierta en torno del control simbólico y material del campo, que aunque ceñida aún por el campo de lo político parece autonomizarse lentamente del mismo; g) participación creciente de investigadores en encuentros regionales e internacionales; h) incremento de la producción local y mayor acceso a la bibliografía

internacional. No obstante, y a pesar de lo anteriormente señalado, deberíamos ser más cuidadosos en hablar de un campo en tanto no existen aún reglas del juego que aludan a formas de distribuir prestigio entre distintas formas y modos de investigar, o maneras de regular el acceso y la pertenencia al campo. Finalmente un campo existe en tanto exista hegemonía en torno de un paradigma dominante, al mismo tiempo que bordes y fronteras que delimitan un espacio concreto de interacción social.

Como todo sistema o configuración de actores y posiciones, éste se constituye como una configuración de tensiones en movimiento en el cual el balance de poder es permanentemente inestable. En el campo de los estudios sobre la educación superior en la Argentina las tensiones son difusas y las distancias tienen que ver con el aislamiento de las distintas posiciones y actores. En este sentido pueden observarse varios cortes que aluden a tensiones y conflictos objetivos entre posiciones, que alimentan y a la vez cuestionan el potencial desarrollo del campo: a) el espacio de producción de conocimiento entre el gobierno y la universidad está recorrido por tensiones políticas que dificultan la creación de canales de comunicación; b) dentro de la universidad tampoco existe inter-

cambio entre los que hacen investigación institucional, aquellos vinculados con disciplinas como las ciencias de la educación, la historia, la antropología, sociología, economía, etc. y los ligados a objetos interdisciplinarios como el mercado de trabajo y el gobierno; d) los programas fuera de la universidad "policy oriented" están más ligados a la política gubernamental pero sin vinculación estrecha con la universidad; e) las actividades ligadas a la formación en gestión y docencia universitaria no tienen articulación entre ellos, y valoran de manera distinta los saberes disciplinarios y la formación para la toma de decisión, f) la falta de estímulos institucionales y gubernamentales. Es así que el crecimiento cuantitativo y diversificado institucionalmente se ha sustentado hasta el momento en el aislamiento y la fragmentación de las actividades. Se trata ahora de encontrar el modo de construir puentes que permitan formalizar las disputas y construir regiones, espacios y referentes discursivos relativamente compartidos.

En los países centrales este proceso de construcción de instancias de coordinación y regulación de la interacción tiene una maduración mayor, al mismo tiempo que la densidad institucional en el caso de

Estados Unidos y el sistema de presiones supranacionales en Europa crea condiciones para el desarrollo de múltiples formas asociativas interregionales. No sucede lo mismo en los distintos países de América latina, y tampoco en el conjunto de la región en las que la institucionalización de la investigación sobre la educación superior está en sus comienzos y la relación entre los países está menos sujeta a procesos unificados de regionalización.

Por otro lado, el avance de los estudios sobre la educación superior en la Argentina se ha manifestado de manera más reciente, pero han avanzado de manera notable a pesar de no haber habido una política explícita hacia su promoción. El crecimiento ha sido el producto de la complementación de circunstancias estructurales y coyunturales que ya hemos mencionado. Si el conjunto de los actores toman conciencia de la importancia de esta actividad para la transformación permanente de la vida universitaria argentina es posible pensar en que la potencialidad ahora existente se transforme en productividad intelectual.

En este sentido, pensamos que su consolidación depende ahora en gran medida de la ampliación y profundización de las experiencias de formación en docencia e investigación

que han surgido recientemente. Se deberán mejorar las experiencias vinculándolas más intensivamente con la investigación, pero fundamentalmente es necesario aprovechar la experiencia para crear centros o núcleos permanentes de investigación en distintas universidades del país. Los núcleos en la base del sistema orientados a la investigación disciplinaria o focalizada son los que potencialmente pueden estar más interesados en el desarrollo a largo plazo del campo de los estudios sobre la educación superior, ya que su identidad como investigadores es mayor y su dependencia de la promoción de determinadas políticas coyunturales es a la vez menor. En relación con lo anterior será seguramente más importante discutir acerca de las estrategias para desarrollar estudios de distinto tipo y carácter, así como su posible articulación, que teorizar acerca de si existe o es posible un campo o no, según el modelo de las comunidades disciplinarias heredadas de la modernidad. Finalmente éstas así como la organización en cuyo hogar se han instalado viven hoy profundas y aún irreconocibles transformaciones que deberán ser tendidas en cuenta en una política de promoción y desarrollo de los estudios sobre la educación superior en el país y la región.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip G. (1996) "The Review and the Field of Higher Education" in *The Review of Higher Education*, volume 20, N° 1, John Hopkins University Press.
- Alexander, J. & Davis, C. (1993) "Teoría democrática e incorporación política de la educación superior", en Tenti, F. (comp.) *Universidad y empresa*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Brunner, José J. (1990) *La educación superior en América latina*, FLACSO-Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- Bourdieu, Pierre (1989) *Homo Academicus*, Stanford, California, Stanford University Press.
- Baldrige, Victor et (1986) "Alternative Models of Governance in Higher Education", en *Ashe Reader on Organization and Governance in Higher Education*, edited by Marvin W. Peterson, Ginn Press, Massachusetts.
- Cano, Daniel (1985) *La educación superior en la Argentina*. FLACSO/CRESALC/UNESCO. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Clark, Burton R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1984), *Perspectives on Higher Education*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- García Guadilla, Carmen (1996) *Conocimiento, educación superior y sociedad en América latina*, CENDES-Nueva Sociedad, Caracas.
- García Guadilla, Carmen (2000) "The institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the role played by International and Regional Organizations", in Schwarz and Teichler (eds.) *The institutional Basis of Higher Education Research*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- Durkheim, Émile (1969) *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Ezcurra, Ana María; De Lella, Cayetano y Krotsch, Pedro (1992) *Formación docente e innovación educativa*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Gibbons, Michael. (1995) "The University as an Instrument for the Development of Science and Basic Research: The Implications of Mode 2 Science", in David D. Dill and Barbara Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, IAU Press, Pergamon.
- Krotsch, Pedro (1997) "La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur", en *Perfiles Educativos* N° 76/77, CESU, UNAM, México.
- Krotsch, Pedro (1993) "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?" in *Sociedad* N° 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Krotsch, Pedro (1997) "El gobierno de la Educación Superior: análisis de coyuntura" in Afranio Mendes Catani (ed.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior no limiar do século XXI*, Editora Autores Associados, São Paulo.
- Labarca, Guillermo (1973) *Crisis de la Universidad, alianza de clase y pensamiento crítico en América latina*. Cuadernos del CIE N° 8, Buenos Aires. Reeditado en Labarca y otros (1977) *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México.
- Lindblom, Charles E. (1980) *The Policy Making Process*, Prentice Hall, New Jersey.
- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós, Buenos Aires.

artículos

- Neave, Guy (1994) "Significación actual del vocacionalismo", en *Pensamiento Universitario* N° 2, Buenos Aires.
- Neave, Guy (2001) "Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios", en *Educación superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona.
- Pérez Lindo, Augusto (1985) *Universidad, política y sociedad*. Eudeba, Buenos Aires.
- Reich, Robert (1993) *El trabajo de las naciones*, Javier Vergara, Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (1999) "Revista *Perspectiva Universitaria* (1976-1983). Universitarios entre la dictadura y la democracia", en revista *Pensamiento Universitario*, año 6, N° 8 (noviembre). Buenos Aires.
- Tenti, Emilio (1988) "El proceso de investigación en educación - El campo de la investigación educativa en la Argentina", en *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, CONICET/Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Terenzini, Patrick (1996) "Rediscovering Roots: Public Policy and Higher Education Research", in *The Review of Higher Education*, Vol. 20, N° L, John Hopkins University Press.
- Trow, Martin (1996) "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: Comparative perspective" in *Higher Education Policy*, Vol. 9, N° 4, Pergamon Press, december 1996.
- Teichler, Ulrich (1996) "Comparative Higher Education: potentials and limits", en *Higher Education: the international Journal of higher education and educational planning*, Vol. 32, N° 4, december, 1996.
- Torstendahl, Rolf (1996) "La transformación de la Educación Profesional en el siglo XIX", en *La universidad europea y americana desde 1800*, Edit. Pomares-Corregido, Barcelona.
- Vasconi, Tomás y Recca, Inés (1971) *Modernización y crisis de la universidad latinoamericana*. Cuadernos de Estudios Socioeconómicos del CESO N° 14, Santiago de Chile.
- Weiss, Eduardo (1994) "Investigación educativa en América latina: presente y futuro", en *Universidad Futura* N° 16, México.



Desafíos emergentes y tensiones acumuladas Educación Superior en América latina

Carmen García Guadilla*

INTRODUCCIÓN

El final del siglo XX ocurre en el contexto de una gran transición como es el paso de la sociedad industrial a lo que se está llamando de diversas maneras: sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad con alto valor educativo, sociedad del aprendizaje; implicando cualquiera de estas acepciones un alto pro-

tagonismo de la innovación, la experiencia basada en conocimientos tácitos; y, sobre todo, una alta creatividad y protagonismo de lo cognitivo. Si bien esta transición es crucial para todas las instituciones que conforman la sociedad, lo es más para las instituciones cuya materia prima es el conocimiento, como es el caso de las instituciones académicas.

En esta transición, tanto el nuevo modelo tecnoeconómico como las implicaciones que cada vez con mayor fuerza tiene la cibernética en la cultura

* CENDES/Universidad Central de Venezuela. Cátedra UNESCO Educación Superior Comparada.

inciden de forma profunda en que el conocimiento se entrelace –de maneras totalmente inéditas– con todas las áreas de la vida social y económica, y especialmente con la del aprendizaje, así como con las formas de organizar, difundir, producir, acceder, disfrutar y transferir conocimientos.

Algunos de estos cambios han venido siendo visualizados desde hace más de dos décadas; sin embargo, ha sido a mediados de la década de los noventa, especialmente con la emergencia y expansión de internet, que la mayoría de esos planteamientos están haciéndose realidad de manera casi imprevista –pero contundente– y se están colocando delante de nuestros ojos (en la pantalla de nuestros microprocesadores), a través de un nuevo lenguaje, que está dando lugar a lo que se está llamando la cibercultura. Lo inédito, pues, se revela afirmándose, así las potencialidades que están implícitas en toda transición.

Los cambios señalados involucran de manera directa a las universidades, pues éstas son instituciones que deben enfrentar procesos tales como: a) la incorporación de los nuevos conocimientos al mismo ritmo que se producen (la multiplicación y la diversificación de nuevas disciplinas interconectadas se están dando a un ritmo jamás visto); b) las nuevas formas integradas de organización del conocimiento; c) la vincula-

ción más estrecha en lo que se llama nuevo humanismo científico-técnico; d) las nuevas filosofías con esquemas de educación globalizadora del mundo; e) la importancia de la universidad en ser productora y a la vez usuaria del software que será el vehículo de transmisión de grandes cantidades de conocimiento y de información; f) la multiplicación de formas diversas de comunicación y de transmisión de información; g) la reestructuración del nivel socio-institucional, en sus diversas modalidades; h) la demanda de transferencia de conocimientos hacia la sociedad.

Ahora bien, una de las características de la transición que estamos viviendo es su velocidad de transformación y el desfase que se está produciendo en relación con la capacidad de asumir los cambios entre los países y, dentro de los países, entre las diferentes instituciones. De esta manera, se observa que si bien existen países que hicieron la primera generación de reformas de educación superior en las dos últimas décadas, existen otros países que no las hicieron, y por lo tanto, mientras los primeros están orientando sus esfuerzos a hacer frente a los nuevos desafíos y por lo tanto a una segunda generación de reformas, existen otros países que deberán enfrentar las nuevas transformaciones sin haber llevado a cabo las del período anterior.

En el caso de América latina fue en la década de los noventa cuando algunos países adelantaron determinadas reformas, especialmente las relacionadas con evaluación y acreditación, las mismas que llevaron a cabo los países europeos en la década de los ochenta. Comenzando el siglo XXI, la región se encuentra en una situación en la cual no todos los países han llevado a cabo las necesarias reformas para pasar a una etapa en la cual será preciso que las instituciones de educación superior (IES) tengan organizaciones más adecuadas para responder a los retos del nuevo siglo.

En la primera parte del presente trabajo se presentará la situación que ha caracterizado a la educación superior en América latina en la década de los noventa, tanto en sus aspectos cuantitativos como en las principales dinámicas de transformación. En la segunda parte del trabajo se presentarán los principales desafíos que están en juego para las instituciones de educación superior en la primera década del 2000; esto con el objetivo de identificar –todavía tentativamente– el campo de posibilidades que tienen las IES de América latina, en cuanto a lograr organizaciones autogestionables, flexibles, interactivas y abiertas, capaces de dar respuesta a las necesidades particulares de la región.

BALANCE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: SITUACIÓN Y PRINCIPALES TRANSFORMACIONES

La segunda mitad del siglo XX quedará en la historia de la educación superior latinoamericana como una etapa de gran crecimiento de sus sistemas

nacionales de educación superior (SNES). Este crecimiento estuvo acompañado de un importante proceso de diferenciación no del todo deseable en cuanto a la calidad y condiciones en que se constituyen algunas instancias de ese proceso. Por otro lado, en la última década del siglo, América latina no se salva de las presiones que recibieron las IES en todas partes del mundo, orientadas a alcanzar mayores niveles de calidad y pertinencia; con la diferencia que, en la región, la agenda de transformación se difunde más a través del discurso de los organismos internacionales, y no tanto de

presiones de la propia sociedad, como fue el caso en las regiones de países avanzados.

*La dimensión cuantitativa*¹

El surgimiento de la diferenciación institucional

Al igual que lo que sucede en otras partes del mundo, en la segunda mitad del siglo XX se produce un crecimiento espectacular de la educación superior. En el contexto de este crecimiento algunos países de la región como Brasil, México y la Argentina alcanzan SNES clasificados como mega-

Cuadro 1

Clasificación de los SNES, por volumen de matrícula. 1995

Megasistemas (con más de un millón de estudiantes):

Argentina, Brasil y México

Sistemas grandes (entre un millón y 500 mil estudiantes):

Colombia, Perú y Venezuela

Sistemas medianos (entre 500 mil y 150 mil estudiantes):

Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador

Sistemas pequeños (menos de 150 mil estudiantes):

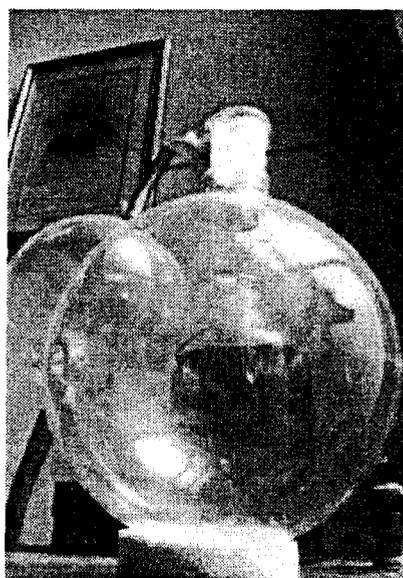
Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay

Fuente: García Guadilla, 1998.

¹ Los datos cuantitativos de América Latina corresponden al trabajo comparado de García Guadilla (1998), basado en los estudios nacionales bajo la responsabilidad de las siguientes personas: Jorge Balan, Augusto Trombetta, Federico Martínez, Sandra Brisolla, Stela Menegel, Luis Enrique Orozco, Álvaro Montenegro, Alicia Gurdíán, Olga Marta Coto, Enrique Iñigo, Iván Fernández, Juan Vega, Luis Eduardo González, Antonio Peñafiel, Iván Carvajal, René Martínez, Saúl García, Rolando Castañeda, Douglas Mazariegos, Andrea Portillo Sáens, Axel Didriksson, Carlos Türnnermann, Betty Ann de Catsambanis, Domingo Rivalola, Patricia McLaughlan, Sandro Marcone, Rubén Silié, Rodolfo Lemez, Miguel Serna, Alberto Muñecas, Nancy Acosta, María Cristina Parra.

sistemas, esto es con sistemas de más de un millón de estudiantes.² Sin embargo, por otro lado, se encuentran 9 países con sistemas de menos de 150.000 estudiantes.

Dentro de cada país existen instituciones de muy diversos tamaños como puede observarse en el cuadro siguiente. En la categoría de megainstituciones se encuentran dos de las universidades más grandes a nivel internacional, como son la Universidad de Buenos Aires con más de 170.000 estudiantes; y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con alrededor de 150.000 estudiantes, sin contar el volumen de estudiantes de preparatoria que



también forman parte de la UNAM.

El alto porcentaje de instituciones pequeñas, que se observa en el Cuadro 2, está referido mayormente a institu-

ciones de educación superior no universitarias, y un gran porcentaje de ellas pertenece al sector privado. Generalmente las instituciones no universitarias son de pequeñas dimensiones y carecen de posgrado e investigación.³

En cuanto al crecimiento del sector privado, éste ha sido uno de los de mayor crecimiento a escala internacional. En 25 años la región ha pasado de tener 15% de matrícula en el sector privado, a 38% a mediados de los noventa.

También en el fenómeno de la diferenciación existe diversidad entre los países, pues mientras hay algunos que históricamente tienen sector pri-

Cuadro 2

Diferenciación de las IES por volumen de matrícula. 1995

<i>Megainstituciones</i> (con más de 100 mil estudiantes)	0,1%
<i>Grandes</i> (entre 100 y 30 mil estudiantes)	1,3%
<i>Medianas grandes</i> (entre 30 y 10 mil estudiantes)	4,9%
<i>Medianas pequeñas</i> (entre 10 y 5 mil estudiantes)	6,7%
<i>Pequeñas</i> (menos de 5 mil estudiantes)	87,7%

Fuente: García Guadilla, 1998

² En Europa, los países que tienen megasistemas son: la Federación Rusa (con cuatro millones y medio de estudiantes), Alemania y Francia (con un poco más de dos millones); España y Reino Unido (entre uno y dos millones). En América del Norte: Canadá (con dos millones) y Estados Unidos (con catorce millones, contando los Community College). En otras regiones del mundo: China e India (con cinco millones y medio); Japón (con cerca de cuatro millones); Filipinas, Indonesia, República de Corea (con más de 2 millones) y Egipto, Irán, Tailandia y Turquía (entre 1 y 2 millones). (UNESCO, 1998.)

³ Si bien el 85% de la matrícula está en establecimientos del sector no universitario, éste cobija solamente al 32% de la matrícula.

Cuadro 3

Diferenciación de la matrícula de educación superior en América Latina en los sectores público y privado (1960-95)

Años	Establecimientos		Matrícula	
	Total	Privado %	Total	Privado %
1960	164	31,1	551.256	15,2
1970	272	46,0	1.425.647	30,5
1985	467	45,6	5.621.962	32,6
1995	5.438	54,4	7.405.257	38,1

Fuente: García Guadilla, 1998

vado fuerte –Brasil, Colombia y Chile–, otros tienen muy poca matrícula en este sector. Como se observa en el cuadro 4, el movimiento de lo priva-

do entre 1985 y 1995 se dio hacia el crecimiento de lo privado en una gran parte de los países. Cuba es el único país latinoamericano que no tiene

sector privado, aunque –dentro de lo público– está abriendo sus posgrados de mayor prestigio a estudiantes extranjeros

Cuadro 4

Diferenciación de lo privado por países en los últimos diez años, de acuerdo con el porcentaje de matrícula. 1985-1995

Años	Porcentajes de matrícula privada				
	65%-40%	40%-30%	30%-20%	20%-10%	Menos de 10%
1985	Brasil	Chile	Argentina	Costa Rica	Bolivia
	Colombia	El Salvador	Guatemala	Ecuador	Panamá
	R. Dominicana	Perú	Paraguay	Honduras	Uruguay
				México	Cuba
				Nicaragua	
1995	Brasil	Nicaragua	Costa Rica	Honduras	Bolivia
	Colombia	Perú	Ecuador		Panamá
	Chile	Venezuela	Guatemala		Uruguay
	R. Dominicana		México		Cuba
	El Salvador		Argentina		
	Paraguay				

Fuente: García Guadilla, 1998.

Cuadro 5

Tasas brutas de matrícula de educación superior. 1995

Mayores de 35% (Modelo de acceso universal) ⁶		Entre 35% Y 15% (Modelo de masas)		Menores de 15% (Modelo de elite)		
Argentina 38,9	Venezuela	31,4	Bolivia	22,8	México	13,8
	Uruguay	29,9	Ecuador	19,7	Paraguay	12,3
	Costa Rica	29,3	El Salvador	19,1	Guatemala	12,3
	Perú	28,3	Colombia	17,6	Brasil	11,4
	Panamá	27,6	Cuba	15,8	Nicaragua	11,2
	Chile	26,6	R. Dominicana	15,1	Honduras	10,6

Fuente: García Guadilla, 1998.

con la fórmula del pago de matrícula.

También la diferenciación se produce dentro del propio sector privado y, para su análisis, algunos autores han establecido tres categorías: subsector religioso, el secular de elite y el de absorción de demanda.⁴ Este último modelo es el que representa básicamente el sector privado no universitario, siendo Brasil y Colombia los países donde mayor presencia tiene. La diferencia es que, si

bien Colombia tiene un sector secular de elite importante, en Brasil todavía el sector de mayor prestigio sigue siendo el público. O sea, que si bien en Brasil el sector privado es el más numeroso, su sector público sigue siendo el más prestigioso. En el caso de Chile, la coexistencia de lo público y lo privado tienden a conjugarse, incluso en los aportes que otorga el Estado a ciertas instituciones del sector privado.

Tasas de matrícula

Las tasas de matrícula de educación superior en la región se han incrementado en todos los países de manera acelerada. De 1,9% de tasa de matrícula que había en 1950, se pasó a 11,7% en 1975, y a 17,3% a mediados de la década de los noventa. O sea que la región alcanzó el modelo de acceso de masas en la década de los setenta, de acuerdo con la clasificación sugerida por Martín Trow.⁵ Ahora bien, este promedio encubre grandes diferencias entre los países, como puede observarse en el cuadro siguiente.

El promedio regional de la tasa de matrícula es de 17,3, que resulta pequeño comparado con el promedio de los países más avanzados (América del Norte tiene 84%,⁷ y Europa alrededor de 48%).⁸

4 Levy, 1995.

5 En términos bastante consensuales ha sido aceptada la clasificación sugerida por Martín Trow para identificar distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo con la tasa de escolarización que hayan alcanzado los países en un determinado momento. Así se considera "modelo de acceso de elite" cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores de 15%; "modelo de acceso de masas" cuando los porcentajes de escolarización están entre 15% y 35%; y "modelo de acceso universal" cuando los porcentajes de escolarización son mayores del 35%.

6 Explicación de los Modelos en nota 6.

7 Incluye los Community College.

8 UNESCO, 1998.

Profesores

En la región existe un total de cerca de 700 mil profesores, de los cuales un 72% pertenece al sector público. En cuanto al nivel de formación, Brasil es el país que presenta los mayores niveles, por cuanto más del 75% de su personal tiene formación de posgrado. En el resto de los otros países, el nivel de preparación fundamental (casi 70%) es licenciatura, un 25% tiene maestría y sólo un 5% tiene doctorado.

En la mitad de los países de la región, el principal criterio de contratación del personal académico en las universidades del sector público es el *concurso de oposición*;⁹ en otro grupo de países se realiza el *concurso de credenciales o antecedentes*.¹⁰ En el sector privado la tendencia es a contratar por invita-

ción individual considerando la preparación y el historial académico del candidato necesario en un determinado momento. Este sector no establece por tanto concursos de oposición, y pocas veces –sólo algunas universidades de prestigio– lleva a cabo concursos de credenciales. En algunos países sucede que el deterioro de los salarios del sector público incide en que los profesores de este sector complementen sus ingresos trabajando en instituciones del sector privado.

Áreas de conocimiento

Las áreas de mayor representación en el perfil de matrícula y egresados por áreas de conocimiento en la región son: en primer lugar, las ciencias sociales, que incluyen ciencias

jurídicas, de la comunicación y del comportamiento; en segundo lugar, las ingenierías que incluye ciencias físicas, arquitectura y tecnologías; y en tercer lugar, la economía y administración. Por otro lado, las áreas con menores frecuencias son las agrícolas que incluyen pesquería y veterinaria y ciencias naturales y exactas.

En una comparación con otros países no latinoamericanos se puede apreciar que la región tiene una proporción de ciencias exactas¹¹ no muy distante (40,5%) de algunos de los países considerados en la comparación, como se observa en el cuadro 6. Dentro de la categoría de América latina, los países con mayores porcentajes en “ciencias exactas” son: Nicaragua, Bolivia, Cuba, México, Argentina, Perú, Chile y República Dominicana.

Cuadro 6

Matrícula por áreas de conocimiento. Comparación internacional. Diversos años: 1985-1995

Áreas de

Conocimiento	USA(a) (1985)	Alemania (1988)	Francia (1987)	España (1985)	G. Bretaña (1986)	Japón (1989)	A. Latina (1995)
Cs. Exactas	36,6	43,1	40,5	48,6	51,9	35,7	40,5
Cs. Sociales	28,9	25,6	28,3	27,2	29,6	39,4	41,3
Humanidades	25,6	31,4	31,2	24,2	18,5	24,7	18,0

Fuente: Clark & Neave, 1992. América Latina: García Guadilla, 1998.

(a) 8.1% sin determinar

9 En Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

10 En la Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Panamá.

11 Que comprende –para efectos de permitir la comparación– toda la gama de ciencias que no son sociales ni humanidades.

El peso de la categoría “ciencias exactas” en la región ha estado garantizado por el sector público, ya que el sector privado en términos generales se ha orientado a carreras de poca inversión. Colombia y México tienen una proporción mayor que los demás países en las ingenierías, lo cual corresponde a las instituciones privadas del modelo secular de elite que tienen una presencia importante en el sistema de estos dos países.¹²

Posgrados

Los posgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8.000 programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de

los programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180.000 estudiantes de posgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. Ahora bien, este pequeño pero importante desarrollo que ha tenido el nivel de posgrado en la región, engloba grandes disparidades entre los países. Brasil y México representan los casos que destacan por encima de los demás.

El desarrollo de los posgrados ha sido fundamentalmente mérito del sector público, ya que éste representa casi el 90% de la matrícula en el nivel del doctorado; el 76% en el nivel de maestría, y el 71% en el nivel de especialización.

Los programas de posgrado requieren niveles de recursos que no todos los países están en condiciones de asumir. De ahí que los procesos de integración académica por subregiones son

indispensables si se considera la necesidad de desarrollar este nivel educativo de acuerdo con las necesidades de producción de conocimiento que tienen las nuevas sociedades con alto valor educativo.

Transformaciones más importantes en la década de los noventa

En términos generales el discurso de la agenda de transformación –que muchos países avanzados habían llevado a cabo en los ochenta– emerge en América latina a finales de los ochenta y comienzos de los noventa. Este discurso fundamentalmente es presentado por las agencias internacionales, entre ellas, Banco Mundial, UNESCO y, a finales de los noventa, Banco Interamericano de Desarrollo.¹³

Cuadro 7

Matrícula de posgrado por grupos de países

Grupo 1, con población de posgrado mayor de 50.000: Brasil y México;

Grupo 2, con población de posgrado entre 5.000 y 15.000: Argentina, Chile, Cuba, Perú y Venezuela y Colombia.

Grupo 3, con población de posgrado entre 1000 y 5000: Bolivia, Costa Rica Panamá, Guatemala,

Grupo 4, con población de posgrado menor a 1000: el resto de los países.

Fuente: García Guadilla, 1998.

12 Datos sobre programas ofrecidos por el sector privado de Brasil, Chile, Colombia, Argentina, México, se encuentran en Balan y García, 1993.

13 También el discurso de la OCDE para los países que pertenecen a esta organización, como el caso de México.

En algunos casos este discurso dio lugar a reformas que fueron emergiendo a distintos ritmos y con diferentes matices. Algunos países hicieron de los cambios legales el punto de partida para comenzar las reformas (caso de Chile, Colombia y la Argentina); otros países, en cambio, realizaron importantes reformas sin cambiar las leyes (caso de México); y otros, como en Brasil, la ley surge después de algunos años de haber experimentado reformas institucionales.¹⁴ Chile se adelanta a todos los países al aprobar, en 1981, una ley de educación que incluía el discurso modernizador del Banco Mundial, y durante las dos últimas décadas la reforma chilena fue considerada por este organismo como el modelo de reforma modernizadora.

Los cambios fundamentales de las leyes que fueron aprobadas en la década de los noventa están orientados a temas como: -implantación de sistemas de evaluación (en México, la Argentina y Brasil)¹⁵ y acreditación (Chile y Colombia, países con un peso importante del sector privado); -ampliación de las instancias de coordinación hacia lo privado y hacia lo no universitario; y -cambios en el modelo de fi-

nanciamiento público. Cada país, a su vez, introdujo aspectos específicos relacionados con problemas particulares no contemplados en leyes anteriores.

Uno de los aspectos fundamentales de la ley de Colombia es su énfasis en la autonomía, que fue uno de los aportes fundamentales de la Constitución de 1991. Otros aspectos que plantea la ley son: creación del Sistema Nacional de Acreditación de carácter voluntario; organización de los diversos tipos de instituciones; mayor rigor de la definición de universidad en relación con las otras instituciones de educación superior; creación de un organismo rector del sistema (Consejo Nacional de Educación Superior). Las limitaciones que señalan algunos autores en relación con la ley tienen que ver con la falta de viabilidad de algunos de los organismos propuestos, por falta de recursos financieros.

Los aspectos más importantes introducidos en la Ley de Educación Superior de Argentina son: -reforma del régimen económico de las universidades públicas; -adopción de un marco jurídico común a toda la educación superior (universidades y no universidades);

-constitución de sistemas de evaluación y acreditación (las evaluaciones externas periódicas, cada seis años); -libertad de las instituciones públicas para decidir el ingreso y el cobro de aranceles. Entre los elementos que formaron parte de la construcción de la agenda y su instrumentación se han señalado los siguientes: la existencia de una fuerte capacidad de liderazgo en la cúspide ejecutiva de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); así como la posibilidad que tuvo este organismo de obtener fondos del Banco Mundial para la aplicación del Programa de Reformas.

En el caso de la Ley de Brasil el nivel de educación superior es tratado en forma integral con respecto a los otros niveles educativos. Los 15 artículos que contiene el capítulo dedicado a la educación superior se orientan a: -dictar las condiciones mínimas para que una universidad sea aprobada como tal (1/3 de docentes debe tener maestría o doctorado y 1/3 debe tener dedicación exclusiva); -crear la posibilidad de universidades especializadas que actúen en áreas específicas del saber; -ampliar el concepto de autonomía universitaria, diferenciada de las otras instituciones no universitarias; -conceptualizar la evaluación y la acreditación concebida de forma periódica: -estipula el año lectivo con 200 días de trabajo académico como míni-

14 En Brasil y en Chile, los cambios legales de la educación superior están incluidos dentro de una Ley más general que cubre toda la educación nacional.

15 Brasil representa el caso donde más se desarrolló -desde las propias instituciones académicas- la conciencia de la "autoevaluación" como forma de autorregulación de las instituciones.

mo; -obliga a las instituciones oficiales de impartir cursos nocturnos con la misma calidad que los diurnos; -plantea una reglamentación de los diplomas, con miras a facilitar la movilidad académica de los estudiantes tanto dentro del país como en el exterior; obligatoriedad de ofrecer carreras nocturnas -a nivel de licenciatura- en las instituciones públicas federales, para que los estudiantes trabajadores no tengan que recurrir a las privadas nocturnas; -ampliación del sistema de ingreso: se permiten otras formas de selección además del Vestibular (ej. Programa de Evaluación Seriada, nivel de rendimiento constante en la educación media); -definición de la extensión como una finalidad central de la educación superior entendiéndola como la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural e investigación científica y tecnológica generada en las IES, abierta a la participación de la población en general; -dar coherencia a la heterogeneidad entre lo público/privado y entre lo universitario/no-universitario.

En cuanto a las IES privadas se establece que, sin importar la ciudad en la que funcionen y el tipo de institución de que se trate, la autorización para su funcionamiento, así como de las carreras que ofrezcan será responsabilidad directa del gobierno federal, por lo tanto junto con las IES federales vendrán a ser controladas y evaluadas por organismos centrales, lo que no sucede con las llamadas IES estatales y municipales, que quedan bajo la responsabilidad de los órganos educativos de cada uno de los estados. (Las estatales, por ejemplo aquellas que dependen del gobierno del estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP) son poseedoras de un régimen de autonomía mucho más amplio en términos financieros y organizativos que el que poseen universidades de otros estados y aun que las mismas federales.

En Chile, en marzo de 1990 -un día antes de finalizar el régimen militar- se dictó la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), la cual no contiene norma que derogue el decreto con fuerza de ley de 1980; sin embargo, hace que

la Ley de 1990 prevalezca, sin perjuicio de que subsista la anterior en todo aquello que no se oponga a ésta. Ello hace considerar a algunos autores que "la legislación de 1980, con algunos adjetivos, pasó a formar parte de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que en la actualidad regula todo el sistema educativo del país" (González y Peñafiel, 1995).¹⁶ Entre las medidas que se incorporaron en la reestructuración de la educación superior de la reforma de 1980 en Chile, la acreditación de las instituciones privadas formó parte de la legitimación de la evaluación como centro de las políticas. El gobierno democrático la asume, y trata de convertirla en un nuevo estilo de relación entre las instituciones y el Gobierno. Por su parte, el gobierno democrático crea -a sólo unos meses de asumir el mando en 1990- la Comisión de Estudio de Educación Superior -con amplia representación de todos los sectores- con el fin de proponer modificaciones legales que sustituirían la ley anterior, establecida bajo el régimen militar.¹⁷ Sin embargo, el proyecto de ley no logró cristalizarse, debido a que no existió el quórum requerido para su aprobación en el Parlamento. En 1994 se preparó otro documento sobre políticas de la educación superior que se centraba en tres aspectos del temario tratado por la Comi-

16 La legislación de 1980 intentaba abordar tres aspectos: resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades; evitar el crecimiento desmesurado de las universidades, dada la presión que existía por ingresar a ellas; dar a la formación técnica el carácter de "educación superior". En términos generales esta legislación se ajustaba al proceso de desestatización y desconcentración que caracterizó el proyecto modernizante del gobierno militar. (González y Peñafiel, 1995).

17 Esta Comisión estuvo presidida por José Joaquín Brunner, quien hace entrega del Informe de la Comisión al presidente de la república, el 28 de marzo de 1991.

ción de 1990: financiamiento, mayor autonomía administrativa de las universidades estatales y el mejoramiento del sistema de acreditación incorporando la idea de una acreditación voluntaria para las instituciones tradicionales. Más recientemente existe otro aspecto que se ha añadido a la preocupación del actual gobierno, y es el de la inequidad, pues se ha agudizado de forma inquietante en los últimos años.¹⁸

México, si bien comenzó las reformas en la segunda década de los ochenta, sin embargo, éstas no fueron acompañadas por cambios en el marco jurídico de la vigente Ley de Educación Superior, aun cuando algunos de los agentes institucionales señalaron la necesidad de hacerlo.¹⁹ A diferencia de los otros países estudiados, México no cambió la ley, aunque fue uno de los primeros de la región en establecer políticas de evaluación institucional en la educación superior.²⁰

Cuando se creó el CONAEVA (Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) en 1990, ya se contaba con una experiencia de autoevaluación en universidades e institutos tecnológicos. Algunos autores consideran que, a pesar de todos los altibajos que ha tenido la experiencia de evaluación en México, existe en este momento una cultura de la evaluación en proceso de consolidación. También en 1990 se creó el Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES), a través del cual parte del subsidio federal, cerca del 7%, se destina a proyectos dentro de once campos prioritarios del sector de las universidades. Este organismo sirvió de orientación al FOMEC (Fondo de Mejoramiento a la Calidad) de la Argentina creado en 1995, y tiene semejanza con el Fondo de Apoyo a las Reformas de Educación Superior que, dentro del programa del BID, se comenzó a proponer a Venezuela en 1998, pero no dio

tiempo a que se concretara por cambio de gobierno.

Hubo otros grupos de países que, aunque de forma menos sistemática, adelantaron algunas reformas; y un tercer grupo de países, entre ellos por ejemplo Venezuela, que terminaron la década sin haber comenzado ninguno de los cambios de la primera generación de reformas de finales de siglo. La situación para enfrentar los nuevos desafíos de la década que comienza probablemente sea más difícil para los países que no tuvieron la oportunidad de haber pasado por la experiencia de las reformas de la década de los noventa.

Principales procesos de integración

En cuanto a los procesos de integración que se desarrollaron en la década de los noventa se dieron entre los países del grupo de MERCOSUR y, en el otro extremo de la región, en México con el TLC.

Los países del grupo de MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) crearon en 1991 un *Mercosur Cultural y Educativo*. Para la educación superior se constituyó la *Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM)* cuya cooperación hasta el momento se ha centrado en el nivel de posgrados. Esta asociación funciona con bastante descentralización, a través de

18 Véase Lemaitre, 1998.

19 Véase ANUIES 1998.

20 Algunos autores han adelantado hipótesis de por qué México no ha hecho cambios en su legislación de educación superior. Entre ellas, señalamos las que nos parecen más razonables: "la autonomía que tienen las instituciones en el establecimiento de sus estatutos y gobierno y el poder que detentan los diversos estamentos en las grandes universidades verían cualquier intento de regulación del sistema como un atentado contra su autonomía y sus intereses gremiales o corporativos" (...); otro planteamiento es que "las instituciones oficiales de educación superior (a excepción de las universidades Nacional Autónoma de México y la Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) se rigen por leyes orgánicas de los estados a los que pertenecen, mientras que su financiamiento proviene del gobierno central. Esto ha llevado a que el Estado, si quiere llevar adelante una política de educación superior, privilegie por regla general otros instrumentos de intervención diferentes al jurídico" (Lucio, 1995:73).

núcleos disciplinarios, representados por las universidades con la máxima fortaleza e interés en el área correspondiente.

México, por su parte, en el contexto del Tratado de Libre Comercio, realizó diversos eventos a comienzos de la década de los noventa, entre ellos la Primera Conferencia de Rectores de América del Norte, en Guadalajara, México, 1992; y a finales de la década, en septiembre de 1999 el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) realizó la VI Reunión de la Educación Superior de América del Norte, en Veracruz, México.

También existen en la región proyectos con vocación regional como el Proyecto Simón Bolívar, cuyo objetivo es impulsar procesos de integración tecnológica propiciando la innovación y trabajando de manera conjunta universidades-sector productivo.

Sin embargo, la dimensión de integración –tan incrustada desde el siglo XIX en el discurso de lo deseable en América latina– no ha logrado expresarse en políticas operativas y convenientemente financiadas, como ha sido el caso en la comunidad académica europea.

LOS NUEVOS DESAFÍOS: DIVERSIDAD Y FLEXIBILIDAD DE SISTEMAS AUTOGESTIONABLES EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN EDUCATIVA

Algunos autores han identificado las transformaciones drásticas en las formas como se organiza el conocimiento en las universidades, como la entrada en una tercera etapa del desarrollo de éstas.²¹ La *primera* correspondería al período que va desde la creación de la universidad –hace ocho siglos– hasta la desaparición del “hombre renacentista” que tenía un conocimiento universal de las cosas; la *segunda* abarcaría el momento en que comienza la explosión del conocimiento científico hasta nuestros días, donde predominaba el superespecialista que debía conocer mucho acerca de una pequeña porción de la realidad. En la *tercera etapa* –la actual– estaríamos retornando a la forma en que se concebía el conocimiento en la época del Renacimiento, pero con la di-

ferencia que ahora se tiene la posibilidad de crear estructuras que logran concentrar grandes cantidades de conocimiento en forma integrada, a través de metodologías transdisciplinarias, y con la ayuda de las NTIC. Lo nuevo sería no ya acumular sino ordenar la información; sistematizarla y procesarla de acuerdo con órdenes, jerarquías y clasificaciones diversas. Ésta es una gran *revolución en el conocimiento*, tanto o más grande que la que hubo con la creación de la imprenta, pues se han multiplicado y diversificado los medios (multimedia) y se ha ampliado la capacidad de manejar situaciones con alto nivel de complejidad.

Con la tecnología emergente –microprocesadores cada vez más potentes, telecomunicaciones rápidas y de bajo costo– emerge una nueva cultura adaptada a los sistemas de redes, diversidad de canales, multidireccionalidad de las comunicaciones, interconectividad de los medios utilizados. Sin embargo, la apertura y rapidez con que circula la información no garantiza una utilización inteligente del conocimiento. En este contexto de información abrumadora, es fundamental aprender a seleccionar, desarrollar esquemas de comprensión, y saber identificar y discriminar informaciones estratégicas.

Para el caso de la educación superior, en los últimos años, se han venido planteado visio-

21 Véase *Summerville*, 1991.

nes prospectivas que se están haciendo realidad de manera casi imprevista. A continuación se van a señalar los aspectos que consideramos más relevantes en este proceso, tomando en cuenta que los mismos *se están manifestando con desfases importantes*, pues si bien para la mayoría de los países no avanzados todavía pueden considerarse como “visiones prospectivas”, en algunos espacios de los países avanzados ya forman parte de sus prácticas.²²

Cambios en el modelo de producción de conocimientos

En la perspectiva de la producción de conocimientos, se enfatiza el incremento de los procesos de transferencia de nuevos conocimientos con el entorno, debido justamente a la utilización del conocimiento en todas las esferas de la vida social y no solamente en el sector productivo. Al haber una relación más estrecha entre la producción del conocimiento y contextos cada vez más complejos, surge aquí la necesidad

de los enfoques transdisciplinarios e integrados.²³

Por otro lado, en el caso de los países latinoamericanos, el entorno es mucho más complejo que en los países avanzados, ya que la configuración de sectores en el mundo del trabajo incluye espacios importantes que no están vinculados con el sector moderno de la economía. De ahí que el concepto de “pertinencia” pase a ser fundamental, no solamente en relación con la producción, sino también con los procesos de organización, distribución y producción de conocimientos, incluyendo la evaluación institucional, donde la calidad debe tener el mismo valor apreciativo que la pertinencia.²⁴ Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (universales, especialmente los relacionados con la ciencia y la tecnología) y los conocimientos contextualizados, esto es, conocimientos en estrecha relación con las culturas locales, con las memorias de todos los grupos sociales (historia), con las necesidades sociales y económicas del entorno en general. Por tanto, como parte de una agenda de transformación endógena está pendiente la construcción de criterios para crear coordinaciones y redes interactivas entre las instituciones de educación superior (IES) y el entorno que no está vinculado con el sector moder-

22 Para poner algunos ejemplos concretos de acuerdos que se tomaron en Nov. de 1999: a) En noviembre de 1999 la Universidad de Cambridge en Inglaterra y el Instituto Tecnológico de Massachusetts firman un acuerdo de 135 millones de dólares para crear un nuevo modelo de educación superior global, que no tendrá un lugar físico específico. El currículum permitirá a los estudiantes participar en programas de intercambio en cualquiera de los campus. b) Profesores y estudiantes de la Universidad de California de Estados Unidos y de la Universidad de Kyoto, en Japón, están trabajando juntos en programas simultáneos en el espacio trans-Pacífico, comenzando con cursos de física en línea donde participan estudiantes de ambos campus, y con profesores de ambas instituciones. c) Editores de publicaciones periódicas en línea están elaborando un plan para vincular millones de pies de páginas de artículos científicos. El primer paso será con 12 revistas especializadas científicas, que facilitará al investigador, mientras lee un artículo, vincularse con la referencia de la nota a pie de página e inmediatamente leer el *abstract* o el texto completo del artículo citado, aun cuando sean editoriales diferentes. (Para mayores detalles, véase *The Chronicle of Higher Education*, Nov. 1999.)

23 La disciplina fue una figura importante de reorganización de la realidad a través de las áreas del conocimiento en un momento en que era imposible que una sola ciencia pudiera abarcar la diversidad de la realidad. Las primeras universidades comenzaron con el esquema de cuatro áreas: filosofía, derecho, medicina y teología. En el siglo XIX comenzó a ser necesario introducir en las universidades las facultades y los departamentos para lograr abarcar la multiplicidad del conocimiento que estaba emergiendo. Sin embargo, actualmente las NTIC permiten procesar inmensas cantidades de información, posibilitando el enfoque transdisciplinario que permite abordar la complejidad de la realidad de una manera más completa, pues, para hablar en metáfora, la realidad es transdisciplinaria.

24 La UNESCO ha sido la organización internacional que más se ha ocupado de la importancia de este requisito, y uno de los ejes fundamentales en los cambios de la educación superior a nivel mundial está dedicado a pertinencia. Véanse los trabajos de la Comisión I de la reunión de La Habana, CRESALC/UNESCO, Tomo I, 1997. Para una revisión sobre las implicaciones de este concepto en la educación superior a nivel mundial, véase Vessuri, 1997. Para un análisis sobre las distintas dimensiones de la pertinencia en el ámbito latinoamericano, véase García Guadilla, 1997b.

no. Ésta es una responsabilidad ineludible para las IES de la región, a la vez que un reto complejo, pues un porcentaje considerable de estas poblaciones no tienen el capital cultural que les permita articular demandas de acuerdo con sus necesidades, como sí lo pueden hacer y lo están haciendo los sectores productivos más vinculados con los procesos económicos de la globalización.

Cambios en las dinámicas del aprendizaje

Resulta curioso observar cómo muchos de los fenómenos que ocurren en momentos de grandes cambios tienden a converger en procesos que se autorrefuerzan. En circunstancias en que tanto la información como el conocimiento pasan a ser ejes fundamentales en todas las actividades de la nueva sociedad que está emergiendo, se abren al mismo tiempo posibilidades infinitas que potencian las actividades cognitivas de maneras insospechadas hace sólo unas décadas. Las tecnologías intelectuales, cada vez más, están ampliando y transformando funciones cognitivas como: la memoria

(a través de las bases de datos, hipertextos, archivos digitales de todo tipo); la imaginación (a través de procesos de simulación); la percepción (a través de sensores digitales, telepresencia, realidad virtual), el pensamiento (a través de la inteligencia artificial, modelado de fenómenos complejos).

En este nuevo contexto de cambios notables en la actividad cognitiva surgen nuevas formas de conocimiento que no tienen como soporte la memoria de las personas, ya que estas actividades descansarán cada vez más en la capacidad de acumulación que tienen los microprocesadores, sino que implican más bien actividades cognitivas de tipo asociativo.²⁵ Incluso algunos autores están vislumbrando fenómenos que cambiarán profundamente los procesos de interrelación humana, como es la ampliación de la conciencia colectiva, debido a las posibilidades infinitas de interacciones entre grandes grupos de personas.²⁶

La diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento (inter y transdisciplinariamente), el ritmo veloz con que se produce; así como la pluralidad de la ciencia, y la complejidad de los nuevos

saberes; todo esto incide en la transformación de las formas en que se realiza la transmisión de los conocimientos, concebidos de manera integral, con miras a un trabajo mucho más colectivo y transdisciplinario.

Las formas de acceso al conocimiento comienzan a ser infinitas. Las limitaciones tradicionales de recursos (número indispensable de profesores, número necesario de pupitres, de salones de clase, de edificaciones, etc.) están siendo superadas —especialmente en el nivel superior de la educación— por la liberación del tiempo y el espacio en los nuevos procesos de acceso al conocimiento. Se tiene acceso al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier tiempo, y de esta manera queda eliminado el imperativo geográfico de la educación superior tradicional. Ahora bien, debido a que los contenidos son cada vez más complejos y vinculados con la innovación y con la investigación, se piensa que una parte de la educación presencial seguirá siendo importante, al menos hasta que surjan opciones que garanticen formas más eficientes de aprender conocimientos complejos.²⁷

La carrera universitaria ya no representará la culminación de un esfuerzo, sino el inicio de un aprendizaje de por vida; pues la alternancia entre estudio y trabajo constituirá la esencia de la nueva sociedad

25 El hipertexto —estructura electrónica en la que se relacionan textos, imágenes y sonidos— supera a la realidad lineal al presentar mosaicos de información en forma multifacética.

26 Especialmente nos estamos refiriendo a Levy (1997).

27 Estas limitaciones no lo serán por mucho tiempo, de acuerdo con los autores que creen en los procesos creativos a través de interacciones múltiples como parte de la ampliación de la conciencia colectiva (Levy, 1997).

de aprendizaje continuo. El lapso inicial de la educación universitaria —el pregrado— también cambiará: ya no se tratará de enseñar a los estudiantes qué pensar, sino cómo pensar, y sobre todo a pensar. El nuevo paradigma educativo exige procesos de aprendizaje diversificados y autorregulados, con técnicas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas, y donde la enseñanza se centrará en enseñar a aprender y a emprender.

Ahora bien, aun cuando la investigación tiende hacia la transdisciplinariedad, en la formación no es tan claro que esto pueda ser así, por el momento. En la formación lo más importante parece ser que, desde la identificación con una disciplina, o desde una doble identidad disciplinaria (posgrado), sea posible capacitar para el trabajo en equipos transdisciplinarios.

Todos estos aspectos tenderán a incidir de manera cada vez más profunda y rápida en cambios importantes en la manera de obtener conocimientos —al menos en el nivel superior de la educación. Entre algunos de estos cambios se pueden mencionar: -se ampliarán las posibilidades de acceso al conocimiento como bien ilimitado, de acuerdo con los intereses y demandas individualizadas. En este sentido, se acentuará la autogestión del conocimiento, ampliándose la autonomía a partir de la dis-

minución en las limitaciones de tiempo y espacio. -Se desdibujan las fronteras entre la educación formal y la informal. -Se desvanecen las etapas escalonadas de acceso al conocimiento. -La necesidad de conocimiento se amplía a todos los espacios y a lo largo de toda la vida, por tanto los espacios educativos deben dejar de ser cerrados y verticales, y convertirse en abiertos, continuos y diversificados.

Éstos, y muchos otros cambios implican transformaciones en los sistemas de educación superior. La perspectiva del modelo de aprendizaje para el caso de este nivel educativo señala: -necesidad de una educación permanente que sea capaz de responder a las necesidades de muchos individuos a lo largo de la vida. El creciente flujo de conocimiento, las nuevas tecnologías que potencian lo cognitivo individual y colectivo demandan modelos de aprendizaje flexibles, diversificados y horizontales. -El pensamiento innovador, creativo y crítico, pasa a ser indispensable en la necesaria independencia de criterio para autogestionar el conocimiento, tanto en los espacios educativos como en los del trabajo, espacios que cada vez tenderán a entrelazarse de manera más relevante. -Aprendizaje orientado a desarrollar habilidades de integración, sistematización, categorización, clasificación, comparación, más que

acumulación de los conocimientos. -Interdependencia de criterio para la autogestión. -formación integradora de las ciencias naturales y sociales. -formación de capacidades de comunicación planetaria y por lo tanto necesidad de conocer otras culturas y otros idiomas. -Habilidades para ser efectivos en el trabajo de equipos transdisciplinarios cada vez más interactivos.

En este nuevo contexto, orientado hacia la persona que aprende, con un enfoque autogestionario, el docente (al menos en la educación superior) debe convertirse en un guía importante hacia el desarrollo de habilidades eficientes en la búsqueda de nuevos conocimientos; pero, sobre todo, su responsabilidad se hace indispensable en generar capacidades de discernimiento para aprender a discriminar la importancia y pertinencia del amplio flujo de información y conocimiento. Por otro lado, se torna mucho más importante su papel de facilitador de aprendizajes colectivos y de formador de valores donde la ética de la solidaridad y la justicia social pasan a ser cada vez más necesarias en estos nuevos contextos. A su vez, en una lógica del aprendizaje interactivo y por lo tanto de mayor protagonismo del que aprende, el desarrollo de actitudes como la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones propias pasa a ser fundamental.

Cambios en la organización y gestión de las instituciones

El énfasis en el aprendizaje como nueva forma de posicionamiento de los actores involucrados en la práctica de conocer también es válido para el caso de las propias instituciones académicas. Éstas deben configurarse como organizaciones que aprenden,²⁸ para que en diálogo permanente con su misión e identidad institucional sean capaces de responder creativamente a las condiciones cambiantes, al mismo tiempo que sepan preservar la necesaria cohesión global y unidad de propósitos, así como el cultivo de la equidad, la autonomía y la participación. En primer lugar, las instituciones deben tener plena autonomía —política, académica, administrativa— para responsablemente autogestionarse de forma creativa y pertinente. En segundo lugar, el gobierno universitario debe distribuir poder y funciones. La estructura de gobierno debe crear contextos para el diálogo, la deliberación y la coordinación a través de espacios interactivos y no burocráticos. La descentralización de las decisiones debe prevalecer, especialmente en instituciones grandes, como es el caso de las

universidades públicas nacionales de nuestros países. Una organización del conocimiento debe ser autopoietica, adaptativa y cooperativa a la vez que competitiva. Tomando en cuenta todo lo anterior, cualquier proceso de evaluación que se implante, más que en factores de entrada debe estar centrado en resultados.

Siendo que el conocimiento pasa a ser fundamental para otros actores externos a las instituciones educativas, se amplía el rango de los que exigen mayor calidad de las actividades que desarrollan estas instituciones. Por otro lado, el aumento de los procesos de internacionalización debido a la globalidad de las comunicaciones crea la necesidad de que las instituciones académicas hagan visible sus fortalezas y por tanto su calidad, para el establecimiento de acuerdos académicos de mutuo beneficio. Estas presiones vienen tanto del entorno local (actores externos con los que interactúan las IES en los contextos nacionales), como el entorno global (el contexto académico internacional).

En el caso de la educación superior, los procesos de evaluación y acreditación institucional y/o acreditación por carreras y/o programas han sido

el centro de los cambios en este nivel educativo, si bien las formas que estos procesos han tomado han sido muy diferentes unas de otras. En unos casos, se han vinculado estos procesos directamente con el financiamiento como una manera de crear competitividad entre las instituciones con la premisa que ello incide en el esfuerzo de las mismas por elevar la calidad.²⁹ En otros casos la evaluación institucional se considera parte de los nuevos procesos de gestión orientados a elevar la calidad de las organizaciones.³⁰ Por lo general, en este último caso, la autoevaluación forma parte de la primera fase de la evaluación. Lo mismo sucede en el caso de los procesos de acreditación. Para que las instituciones puedan ser acreditadas, deben primero pasar por procesos de autoevaluación. En términos generales se podría decir que estos tres procesos, acreditación, evaluación y autoevaluación, convergen en algún momento. Sin embargo, la acreditación ha estado más asociada a países donde el sector privado está más extendido. De hecho la acreditación surgió en Estados Unidos que tiene un sector privado muy fuerte. En cambio, la evaluación ha estado más asociada a la experiencia de los países europeos, con predominio del sector público en sus sistemas de educación superior.

Desde el punto de vista de la gestión surge la necesidad de

28 Véase Bamberg (1997), Harkins (1996), entre otros.

29 Este es el caso de Inglaterra, planteado en el artículo presentado por Roberto Ruiz en este número de la revista.

30 Véase Durham (1997).

descentralizar los procesos, no solamente los administrativos sino también los evaluativos. Así como desburocratizar los cargos directivos. Las redes de coordinación y las redes interactivas pasan a tener un papel preponderante en la sustitución de las instancias burocráticas que caracterizan el modelo de organización tradicional de las IES.

Entre algunos de los cambios que ya están comenzando a ser implementados en algunas experiencias, especialmente en los países avanzados, se pueden mencionar: -relevancia cada vez mayor de los medios electrónicos en el acceso al conocimiento. Esto conlleva transformaciones radicales en las bibliotecas, donde los servicios de acceso a la información serán tanto o más importantes que los libros y revistas en stock. En este proceso las relaciones entre los académicos y los bibliotecarios son fundamentales, debido al papel activo que deben asumir los primeros en el aporte a los contenidos de las redes electrónicas. -Expansión de redes interactivas no solamente en la docencia sino también con el entorno, y con los sistemas de acreditación de títulos. -Las instituciones académicas deberán garantizar accesos libres y gratuitos a la mayor parte posible de servicios relacionados con búsqueda de conocimiento, para lo cual se deberá poner énfasis en servicios de orien-

tación adecuada en los centros educativos, de manera que contribuyan al desarrollo de la autogestión del conocimiento del mayor número posible de individuos. -Incremento de intercambios entre instituciones y programas que producen conocimientos, por lo tanto necesidad de normas flexibles para facilitar la cooperación entre ellas. -La creciente importancia del aprendizaje en los lugares de trabajo llevara a la necesidad de buscar fórmulas idóneas de legitimación del mismo, para interaccionar positivamente con las instituciones educativas.

Sociedad del conocimiento y desarrollo humano y socialmente sustentable

Ahora bien, ¿cómo ubicar todas estas tendencias de cambio en el caso de sociedades como las latinoamericanas? Es imposible no pensar en los beneficios que todos estos adelantos pueden tener para nuestras sociedades, pero también los riesgos; por lo tanto, se hace indispensable asociar la sociedad del conocimiento con un tipo de sociedad deseable.

Existen diversas maneras de caracterizar el desarrollo y por lo tanto los procesos de globalización en el mundo contemporáneo. Ellas tienden a agruparse —para efectos de análisis y conscientes de la simplificación— en lo que se considera las

dos posiciones contrapuestas: una de ellas está profundamente influida por la economía del crecimiento y sus valores subyacentes. Desde esta perspectiva, el desarrollo es esencialmente un proceso de crecimiento económico, una expansión acelerada y sostenida del producto interno bruto (PIB). El conocimiento, en esta concepción, tiene un valor eminentemente económico.

Ahora bien, este tipo de desarrollo económico —relacionado con procesos de globalización vinculados estrictamente con las leyes puras del mercado— está monopolizando los actuales avances de la ciencia y la tecnología, que en realidad son adelantos de la civilización en su conjunto. Esta monopolización de los instrumentos de la cultura —además de otros factores que no es posible desarrollar en el presente trabajo— está incidiendo en importantes grados de fragmentación social, no solamente entre los países, sino dentro de los propios países. Esto porque, aunque la tecnología forma parte de la cultura de una época, la economía está tendiendo a apropiarse de todo, produciendo efectos contradictorios donde las dinámicas fragmentarias están concentrando ventajas en una porción relativamente reducida de la población mundial. Debido a esta fragmentación, lo que se está vislumbrando en la actualidad es que si bien para unos pocos

los adelantos de la ciencia y la tecnología están siendo aprovechados en forma notoria, en otros espacios de esa fragmentación se observan los efectos de la exclusión de esos adelantos para una alta proporción de la población. Las críticas al modelo de competitividad asociado estrictamente a las leyes económicas se orientan a considerar que el mismo no da respuestas a la coexistencia y al co-desarrollo requeridos en un mundo de recursos finitos y crecientemente interdependiente e interactivo, a la vez que es incapaz de reconciliar la justicia social, la eficiencia económica, la sustentabilidad ambiental y la diversidad cultural.

En contraste con la noción de desarrollo puramente económica, existen otras opciones, entre ellas, la de desarrollo humano y socialmente sustentable. Este enfoque rechaza el concepto puramente instrumental de la educación y la cultura y, por el contrario, asigna a la educación un papel constructivo y creativo, a partir del cual los procesos inno-

vativos son puestos a la orden de una educación dirigida a la solución de los problemas reales de las poblaciones involuacradas. Dentro de esta orientación, la educación es importante no sólo por su contribución al desarrollo económico, sino fundamentalmente por su papel en el fortalecimiento de las dimensiones socioeconómicas, culturales, integralmente consideradas. En este sentido, una sociedad se considerará desarrollada en la medida en que tenga ciudadanos que logren superar la pobreza, no solamente material sino también intelectual, humana y ética; y puedan así ejercer su creatividad en todas las dimensiones de la vida, con respeto a la diversidad cultural y en una relación estrecha del hombre con la naturaleza. Desde esta óptica, se considera que las posibilidades ilimitadas de conocimiento y de información —que son la materia prima de la educación y en las que descansa el avance de la ciencia y la cultura de los pueblos— deben desarrollarse a favor de que

el capital cultural (de la ciencia y la tecnología) no sea aprovechado solamente en función del capital económico (o de la ideología pura del mercado).

Desde la segunda opción de desarrollo que venimos planteando, es crucial la tarea de rescatar, para su propio beneficio, los importantes cambios que se están dando en el orden del conocimiento, los cuales —en algunos casos— implican rupturas importantes con el tipo de racionalidad que caracterizó los procesos de modernización de nuestras sociedades.³¹

En el caso de lo educativo, y frente a la noción del valor económico de la educación y las correlativas dinámicas lucrativas de los mercados del conocimiento que tenderán a ejercer su influencia para ganar espacios, se deben apoyar estrategias orientadas a concebir el conocimiento como una de las más importantes fuentes democráticas de poder. El conocimiento debe ser concebido como fuente inherentemente inagotable de saber y nunca excluyente. Revertir la distancia en la distribución de los conocimientos entre los países y entre los grupos sociales es uno de los desafíos fundamentales de hoy, ya que en la nueva sociedad del conocimiento más que nunca será cierto que la redistribución del conocimiento implicará redistribución de la riqueza.

31 Las formas de manifestarse este nuevo orden del conocimiento se apoyan en planteamientos que están siendo señalados desde distintas perspectivas. Por un lado, según los autores que cuestionan la ciencia clásica, estaríamos pasando de *un mundo finito de certezas* (ciencia clásica) a *un mundo infinito de preguntas* (nueva ciencia). A partir de estas posiciones, ha habido un enriquecimiento de conceptos y criterios, valorando aspectos como: la paradoja, la complejidad; la incertidumbre; la transdisciplinariedad; las alianzas entre las ciencias; la interrelación entre caos y orden; lo indecible; la riqueza que brindan los descubrimientos de los atractores extraños, los fractales, las estructuras disipativas, la irreversibilidad del tiempo, el neoequilibrio, las turbulencias, el orden por fluctuaciones, la bifurcación, la autoorganización. Así también son útiles los nuevos conceptos de la deconstrucción, la nueva significación de la hermenéutica, lo retroproyectivo, las redes de conversaciones, la paradoja, los mapas cognitivos.

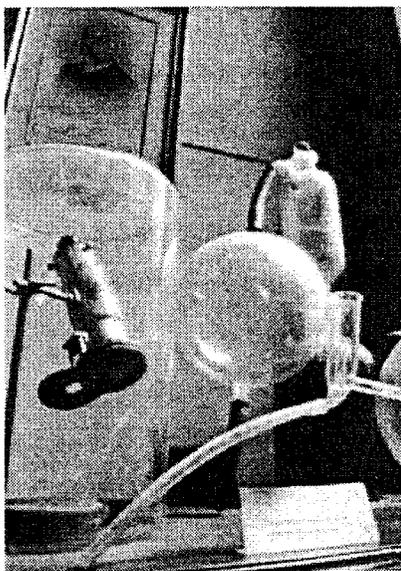
El rol estratégico de la reflexión orientado a fortalecer la identidad, dentro del contexto de la globalización educativa

Una permanente vigilancia crítica debe asignar a la educación superior un papel constructivo, ya que las posibilidades ilimitadas del conocimiento y la información, que son la materia prima y en la que descansa el avance de la ciencia y la cultura de los pueblos, deben desarrollarse de manera tal que el capital cultural (incluido el científico y técnico) no sea aprovechado solamente por el capital económico o la ideología del puro mercado. Los adelantos de la ciencia y la tecnología son adelantos de la civilización y debemos ser activos en no permitir que sean monopolizados por un modelo que está fundamentalmente al servicio del capital, sino que, por el contrario, estén dirigidos a satisfacer las necesidades materiales y humanas de toda la sociedad y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida.

En contextos competitivos del escenario orientado excesivamente al mercado entran en juego actores con necesidades diversas por lo cual el campo de pertinencia se convierte en un campo de fuerzas con intereses que presionan por ejercer hegemonías arbitrarias. Para construir respuestas pertinentes será preciso situarse en un campo donde las crisis,

las turbulencias y los desórdenes dejen de verse sólo como contextos de riesgo y comiencen a vislumbrarse como campos de posibilidades. Para una construcción compartida de nuevas realidades es preciso el trabajo colectivo de todos los actores involucrados en la construcción de una sociedad del conocimiento que garantice la equidad y el servicio de todos los sectores sociales.

Todos estos cambios, que desde distintas perspectivas tienden a reforzarse mutuamente, caracterizan el actual período de transición. Período caracterizado como crítico, por la profundización de la crisis de lo que tiende a desaparecer y la dificultad de lo nuevo que no acaba de emerger. En este período, el espacio de responsabilidad de las IES y, especialmente, de las universidades, es muy amplio, debido a la importante masa crítica con la que cuentan y la calidad de sus recursos humanos. Tomando en



cuenta su enorme responsabilidad, las universidades deben ser proactivas en abrir intersticios que lleven a opciones solidarias y sustentables.

Educación superior en América latina: desafíos emergentes y tensiones acumuladas comenzando el siglo XXI

Como se ha venido planteando a lo largo del punto anterior, el comienzo del siglo XXI ocurre en un contexto de transición hacia sociedades con alto valor educativo, lo cual exige a las instituciones de educación superior (IES) cambios drásticos en todas las dimensiones de su actuación. El papel protagónico del conocimiento, el mayor peso de los procesos de internacionalización, el impacto de las tecnologías de información y la comunicación en todos los procesos relacionados con la producción, distribución y evaluación del conocimiento, las nuevas formas de organización concomitantes, así como la valoración de la rendición de cuentas como forma de restablecer la confianza en las instituciones; son aspectos que repercuten en la necesidad de transformaciones inéditas de las organizaciones cuya materia prima es el conocimiento.

Las nuevas exigencias por mayores niveles de calidad y pertinencia de las instituciones

de educación superior exigen modelos institucionales y de aprendizaje de estilo autogestionario, lo cual implica contar con organizaciones que hayan aprendido a autoconocerse, a autorregularse y a hacer visible las dinámicas institucionales. Para construir organizaciones académicas descentralizadas se precisa desarrollar la posibilidad de crear coordinaciones horizontales y de asegurar la cooperación, superando y reduciendo la burocracia. La clave de este tipo de organización es la información constante, la actividad interactiva y la instauración de la confianza y la responsabilidad como valores fundamentales del proceso; aspectos estos últimos que crecen en la medida que las condiciones de información e interactividad se incorporan como parte de la rutina organizativa.

Ahora bien, en este punto de inflexión histórica en que estamos viviendo, existen en América latina situaciones muy diversas. Por un lado, se encuentra un grupo de países que durante la década de los noventa ha llevado adelante importantes reformas, que al

menos han logrado –aunque sea débilmente y en algunos casos con significativas tensiones– organizar algunos aspectos de los sistemas nacionales de educación superior. En el otro extremo se encuentra otro grupo de países, que no han realizado ninguna de las transformaciones asociadas a la agenda de los noventa.

El primer grupo de países, los que hicieron reformas, si bien en la mayoría de los casos lograron implantar un cierto orden a los sistemas nacionales de educación superior respectivos; sin embargo, no fueron capaces de resolver los problemas básicos de acceso, equidad, calidad y recursos financieros. Muchas de estas reformas se llevaron a cabo continuando con los contextos de gestión (rígidos, centralizados y poco flexibles) que caracterizaron el modelo de organización anterior.³²

En una gran parte de los casos, los procesos de evaluación se hicieron dentro del formato burocrático, sin que hubiera una real participación de la comunidad académica. Siendo que esta participación es fundamental para crear una cul-

tura de la evaluación entendida como construcción de conocimientos colectivos orientada a la autorregulación institucional, es preocupante que el modelo de autoevaluación participativo es el menos presente en las experiencias de la región. Asimismo, hubo falta de protagonismo de los profesores, lo cual es explicado, entre otros factores, por las bajas remuneraciones en instituciones públicas de un buen número de países.

Por otro lado, en los casos que se crearon nuevas coordinaciones para sustentar las reformas (comisiones de evaluación y Acreditación, comisiones de Apoyo a la Modernización, etc.), las mismas fueron implementadas de la misma manera que las coordinaciones anteriores de los años sesenta y setenta (las Oficinas de Planificación). O sea que, si bien las nuevas coordinaciones son diferentes en cuanto a las funciones, sin embargo, no incorporaron formas más eficientes de organización (horizontal, interactiva, descentralizada) de manera que muchos de estos procesos se debilitaron por la burocratización de sus procedimientos.

Ahora bien, existe un segundo grupo de países que no avanzaron o no comenzaron ninguna reforma durante los noventa. Este grupo, por tanto, además de tener que encarar los desafíos emergentes de la década que comienza en el

32 Kent (1998) refiriéndose al caso mexicano expresa: "Although changes have occurred to varying degrees on all the fronts, the most visible shift is probably the set of measures taken by the government to establish new rules governing its relationships with institutions of higher education. (...) However, with respect to technical and administrative capacity (and especially information and management systems), the record is more ambiguous. Although institutions and government now produce and publish more data than previously, accountability and decision making based on systematic information have not found an unequivocal grounding throughout higher education institutions".

2000, debe al mismo tiempo enfrentar las tensiones acumuladas por no haber realizado las reformas orientadas a organizar el sistema, pero además debe superar también las irracionalidades adheridas del modelo anterior, sin las cuales se hace muy difícil hacer cualquier tipo de transformaciones.

En efecto, de las experiencias que han recorrido algunos países se deduce la necesidad de establecer prerequisites mínimos para que cualquier reforma tenga sentido. Estos prerequisites tienen que ver con la necesidad de superar las “irracionalidades” que perturban el sistema (Kells, 1998).³³ El desarrollo de una cultura de la evaluación puede ser obstruido y dañado “si los funcionarios nacionales no tienen la sabiduría y el coraje para solucionar las enfermedades básicas y conocidas del sistema, antes de demandarle a los docentes y al personal de las universidades que lleven a cabo evaluaciones” (Kells, 1998: 39). La superación de las irracionalidades, muchas veces incrustadas patológicamente en el sistema —a veces de forma inconsciente—, debe preceder a las transformaciones orientadas a la organización y evalua-

ción del sistema; “de lo contrario, se producirá un daño y gran cantidad de tiempo y dinero resultara desperdiciado” (Kells, ídem).

Ahora bien, un elemento muy importante que tienen a su favor los países que no han realizado reformas en la década de los noventa, es que pueden aprovecharse de la experiencia de los países que sí las realizaron, bien para tomar en cuenta las que fueron exitosas, bien para no cometer los mismos errores. En este sentido, existen en la región importantes estudios que recogen aspectos relevantes dirigidos a reflexiones sobre los procesos de algunas de las reformas.³⁴

Comenzando por uno de los elementos que ha sido central en la reforma, la evaluación, a continuación se presentan algunos de los criterios que emergen de los estudios existentes. a) Los países deben estar vigilantes a las soluciones mágicas que a veces ofrecen consultores internacionales, las cuales no solamente no se adecuan a las condiciones y cultura académica del país que la está adquiriendo, sino que, más grave aún, esas metodologías en algunos casos no han funcionado en otros países. b) Dirigir

esfuerzos hacia la instauración de una cultura de la evaluación que funcione de manera descentralizada. c) Establecer interacciones eficientes entre la evaluación a nivel nacional (rendición de cuentas) y los procesos de autoevaluación de las propias instituciones, incorporando éstas a las formas de gestión orientadas a su autorregulación, con el liderazgo de la comunidad académica. d) La autoevaluación debe responder a la identidad de la propia institución y al tipo de interacciones que establezca con la sociedad nacional y/o regional; al mismo tiempo que debe concebirse como una construcción de conocimientos colectivos, un aprendizaje sobre el autoconocimiento de la propia institución. e) Se debe incluir la pertinencia en el concepto de calidad que se utilice en la evaluación y autoevaluación. f) También debe quedar claro, antes de comenzar con la evaluación, la necesidad de contar con recursos adecuados para financiar las necesidades identificadas para el mejoramiento de la calidad de las instituciones.

La interacción de las instituciones con las coordinaciones del SNES debe estar basada en *autonomía responsable y transparencia de la rendición de cuentas*. Esto implica apostar por una diferenciación institucional donde cada institución —desde su autonomía— asuma su responsabilidad e identidad,

33 Por ejemplo, la interferencia de la política de partidos en las dinámicas electorales; la escasez o ineficiencia en el manejo de financiamiento público, y/o la inadecuada distribución del mismo entre los distintos factores académicos.

34 Véase Kells, 1998; Mendes Catani, 1998; Krosch, 1999; Sobrinho, 1999; Orozco, 1999; Serrano, 1999; Lemaitre, 1999; de Vries, 1999; Espada, 1999; entre otros.

haciendo visible su actuación a través de la rendición de cuentas. En este sentido, es fundamental que las instituciones tomen en cuenta las tendencias que se perfilan para la próxima década: a) profundización de los procesos de internacionalización, para lo cual las instituciones deben mostrar su calidad y por tanto estar preparadas para entrar en procesos de acreditación internacional exigentes; b) considerar el problema del ingreso de los estudiantes dentro de una concepción de educación continua para toda la vida, y ubicarlo en el contexto más general del acceso al conocimiento, donde deberán convivir diversos modelos de enseñanza además del presencial, c) capacidad de actualización en todas las disciplinas, con tendencia hacia la transdisciplinariedad como modelo de producción de conocimientos, d) capacidad para entrar en procesos de autogestión como forma de organización institucional, pero también como modelo de conocimiento y aprendizaje, e) incrementar las relaciones con el entorno, tanto desde el punto de vista del mundo del trabajo, como de los otros niveles educativos y la sociedad civil. En este sentido, entender que la constancia de competencias se irá integrando cada vez más a la actual certificación de títulos.

En cuanto a las dinámicas de cambio dentro de las institu-

ciones, una de las apreciaciones más importantes que se revela en los cambios exitosos es la activa participación de la comunidad académica en los mismos. Los cambios por decreto, emitidos desde las instancias de autoridad, la mayoría de las veces se constituyen en procesos de formato burocrático que ejercen efectos negativos sobre la idiosincrasia de un tipo de comunidad como la académica. Por lo tanto, se deben propiciar los procesos descentralizados donde la comunidad académica—desde los niveles micro (las cátedras, proyectos, departamentos, etc.)—interactúe en forma protagónica con las instancias de coordinación central.

Para garantizar la descentralización se requiere lograr interacciones inteligentes y horizontales entre las coordinaciones centrales y las propias instituciones. La clave para ello es la *información constante*—actualmente posible por la presencia de redes informáticas y métodos interactivos—lo que daría mayor transparencia a los procesos, y por lo tanto, desarrollaría mayor confianza y comunicación entre los actores, contribuyendo a crear mejores condiciones para la construcción permanente de opciones deseables. El establecimiento de un Sistema Nacional de Información, actualizado, dinámico y efectivo, es fundamental para establecer coordinaciones con mayor capaci-

dad de interactuar y de esta manera establecer políticas articuladas que logren dar y recibir respuestas de todas las instancias que participan en el sistema.

De la misma manera que es crucial que la comunidad académica asuma el liderazgo de los cambios dentro de sus instituciones, también es indispensable que éstas asuman el liderazgo de sus procesos de transformación en relación con el conjunto del sistema nacional de educación superior, partiendo del reto que implica lograr la convergencia entre los cambios y la misión, entre la identidad y las funciones que tiene cada una de ellas. En momentos en que la pertinencia—tanto académica como social—debe responder a exigencias de calidad para servir al entorno social de manera más relevante, el liderazgo de la propia institución pasa a ser fundamental en la definición de su identidad y en la identificación de sus propósitos como institución. Este liderazgo debe ejercerse también de manera descentralizada, otorgando amplia autonomía a todas las instancias y niveles de las instituciones.

Otro elemento importante para el éxito de estos procesos es que los cambios deben ir acompañados de dispositivos que permitan acumular experiencias y aprendizajes propios. De allí la importancia que debe darse a la investigación sobre

educación superior, con orientación transdisciplinaria, trabajando en estrecha relación con las instancias de decisión y con los actores a todos los niveles.³⁵ La importancia de la argumentación para elevar el nivel de interpretación y el nivel de las propuestas es fundamental en instituciones a las que se les exige cada vez mayor transparencia, apertura, flexibilidad y descentralización. Una segunda dimensión de la investigación debe orientarse a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos que sean capaces de interpretar las especificidades de estos países. En momentos en que se está desdibujando el modelo de "universidad ideal" como proyecto logocéntrico, cuestio-

nándose su ejercicio de autoridad absoluta en cuanto a la universalidad de la verdad, se presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de estas sociedades.

Es preciso reconocer que las rupturas caracterizadas por transiciones múltiples –las cuales reclaman conceptualizaciones con respecto a las formas de enfrentar las transformaciones permanentes– se dan en el contexto de una elevada fuga de gobernabilidad. No existen verdades definitivas, por lo que se impone un proceso arduo de aprendizaje colectivo, de búsqueda de mayores conocimientos para mane-

jar la complejidad e incertidumbre que caracterizan los periodos de transición. La capacidad de comunicación, la producción de conocimientos en forma participativa, la revalorización de principios como la solidaridad, la capacidad de reflexión permanente sobre los procesos y resultados, la conciencia y respeto por la interdependencia, la confianza en el compromiso de todos, son elementos fundamentales para lograr aprendizajes colectivos con alto nivel de argumentación propios de comunidades académicas. En este sentido, es preciso terminar insistiendo en el papel estratégico que para nuestras sociedades tiene la reflexión orientada a fortalecer la identidad, en un contexto de globalización.

REFERENCIAS

- Acosta, Adrián (1998) "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América latina", *Perfiles Latinoamericanos*, 12.
- Albornoz, Orlando (1997) *Introducción, La educación superior en el siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe*, tomo I, UNESCO/CRESALC, Caracas.
- ANUIES (1997) *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media y Superior*, mimeo, Oaxaca, México.
- Balan, Jorge (1993) *El sector privado de la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América latina*, Documento 13, Serie Educación Superior, CEDES, Buenos Aires.
- Brunner, José Joaquín (1999) *La educación superior frente a los desafíos del futuro*, Universidad de Valparaíso, Chile.
- Bamburg, Jerry (1997) *Learning, Learning Organizations, and Leadership: Implications for the Year 2050*, University of Washington.

35 Véase García Guadilla, 2000.

- BID (1997) *Higher Education in Latin América: A Strategy Paper*, Banco Interamericano de Desarrollo, División de Programas Sociales, Washington.
- Castells, Manuel (1999) *End of Millennium*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Clark, Burton and Guy Neave (1992) *The Encyclopaedia of Higher Education*, London: Pergamon Press.
- CRESALC/UNESCO (1997) *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe*, tomos I y II, Caracas.
- Cunha, Luis Antonio (1997) "Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída", *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, N° 101, São Paulo.
- Cury, Jamil (1997) A Educação Superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Um nova reforma? en Mendes Catani (Org.) *Políticas de Educação Superior na América latina no Limiar do Seculo XXI*, Recife, Brasil.
- Dagnino, Renato (1992) Os desafíos tecnológicos de um estilo de desenvolvimento alternativo para a América latina, en *Cuadernos IG/UNICAP*, Vol. 2, N° 2, Campinas.
- De Vries, Wietse (1999) *Caminos sinuosos. Experiencias de una década de evaluación y acreditación en México*, en Yarzabal et al., *Evaluar para Transformar*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Durham, Eunice (1997) "A Política para o ensino superior brasileiro ante o desafío o novo seculo", en Mendes Catani (Org.) *Políticas de Educação Superior na América latina no Limiar do Seculo XXI*, Recife, Brasil.
- Espada, Sandra (1999) "El sistema de evaluación externa de instituciones y programas académicos de educación superior en Puerto Rico", en Yarzabal et al., 1999.
- Gacel-Avila, Joselyne (1999) *Internacionalización de la Educación Superior en América latina y el Caribe. Reflexiones y Lienamientos*, OUI-AMPEI, Guadalajara.
- García Guadilla, Carmen (1996) *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad*, CENDES-Nueva Sociedad, Caracas.
- García Guadilla, Carmen (1998) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América latina*, UNESCO/CRESALC-FUNDAYACUCHO, Caracas. (3ª. edic.; 1ª. edic.: 1996).
- Gibbons, Michael et al. (1994) *The New Production of Knowledge*. Sage Publications, London.
- González, Luis Eduardo y Antonio Peñafiel (1995) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en Chile*, Caso de Chile del Proyecto Cátedra UNESCO, Mimeo, Santiago, Chile.
- Harkins, Arthur (1996) *Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge*, University of Minneapolis, <http://edpa.cded/HiEdFutures>.
- Kells, H.R. (1998) "Sistemas nacionales de evaluación en América latina", *Pensamiento Universitario*, año 6, N° 7, Buenos Aires.
- Kent, Rollin (1998) *Institutional Reform in Mexican Higher Education. Conflict and Renewal in Three Public Universities*, BID, Washington.
- Kent, Rollin (compilador) (1996) *Los temas críticos de la educación superior en América latina. Estudios comparativos*. FLACSO y Fondo de Cultura Económica, tomos I y II, México.
- Klein, Lucia y Helena Sampaio (1994) *Políticas de ensino superior na América latina: una análise comparada*, mimeo, NUPES, São Paulo.
- Krosch, Pedro (1999) "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en Argentina", en Yarzabal, et al., 1999, op. cit.
- Krugman, Paul (1999) *Internacionalismo pop*, Norma, Bogotá.
- La Universidad Ahora* (1995) (diversos autores y ensayos). Número especial dedicado a la Ley de educación superior en Argentina, N° 7-8, PESUN, Programa de Estudios sobre la Universidad, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Lemaitre, María José (1998) *Algunas precisiones sobre el concepto de equidad y su abordaje*, mimeo, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.
- Lemaitre, María José (1999) *Acreditación: una experiencia de aprendizaje y el diseño de un nuevo sistema. El caso de Chile y el Consejo Superior de Educación*, en Yarzabal et al. 1999.
- Levy, Daniel (1995) *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. CESU-FLACSO, México. (1^a. edic. en inglés, 1986).
- Levy, Pierre (1994) *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, La Decouverte, Paris.
- Levy, Pierre (1997) *Cyberculture and Education*, en COLUMBUS, *The University and the Information Society*, Papers on University Management, Paris.
- Ley 30. *Fundamentos de la educación superior* (1992) Congreso de la República de Colombia, Bogotá.
- Ley Darcy Ribeiro (1996) "Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394", Centro Grafico do Senado Federal, Brasilia.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) Ministerio de Cultura y Educación, Secretaria de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.
- Lucio, Ricardo (1995) "La legislación sobre educación superior en América latina: tendencias recientes de reforma", *Universidad Futura*, Vol. 6, N° 18, México.
- Mayz Vallenilla, Ernesto (1993) *Fundamentos de la Meta-ciencia*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Mendes Catani, Afranio (1998) (Coord.) *Nuevas perspectivas nas políticas de educacao superior na América latina no limiar do seculo XXI*.
- Mercado, Ricardo (1998) *Las redes académicas como herramientas de la cooperación internacional*, *Educación Global*, N° 2, Guadalajara.
- Ministerio de Educación Pública, "Decreto con fuerza de Ley N° 1", de 30 de diciembre de 1980 fija normas sobre Universidades (1981) Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.
- Orozco, Luis Enrique (1997) "La reforma de la educación superior en Colombia-Balance Crítico", en Mendes Catani (Org.) *Políticas de educação superior na América latina no limiar do seculo XXI*, Recife, Brasil.
- Orozco, Luis Enrique (1999) *La acreditación en Colombia. Balance y perspectivas*, en Yarzabal et al. 1999.
- Pallan Figueroa, Carlos (1998) "Las posibilidades de la educación superior desde la perspectiva de las redes universitarias", *Educación Global*, N° 2, Guadalajara.
- Pérez, Carlota (1991) "Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa", en CRESALC/UNESCO, *Retos científicos y tecnológicos*, Caracas.
- Pérez Lindo (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Biblos, Buenos Aires.
- Piscitelli, Alejandro (1996) *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*, Paidós, Buenos Aires.
- Proyecto de Ley de Educación Superior (versión 6 de junio de 1998) Cámara de Diputados. Comisión Permanente de Educación, Caracas.
- Rojas Marín, Álvaro (1998) "Bases políticas y legales de la reforma universitaria: el caso chileno", ponencia presentada en el Seminario de Rectores *Bases Políticas y Legales de la Reforma Universitaria: experiencias compartidas*, Centro de Convenciones IDEA, USB, Abril, Caracas.
- Salah Huerta, Guillermo (1998) "Bases políticas y legales de la reforma universitaria en Colombia", ponencia presentada en el Seminario de Rectores *Bases Políticas y Legales de la Reforma Universitaria: experiencias compartidas*, Centro de Convenciones IDEA, USB, Abril, Caracas.

artículos

- Serrano, Rafael (1999) "La acreditación de la educación superior en Colombia", en Yarzabal et al. 1999.
- Sobrihno, José Días (1999) "Evaluación de la educación superior en Brasil", en Yarzabal et al. 1999.
- Sobrinho, José Días (1997) "Avaliação institucional: integração e ação integradora", *Avaliação*, año 2, vol. 2, N° 2, Campinas.
- Summerville, Margaret (1991) Towards Universities for the Twenty-Firts Century, en *Higher Education in Europe*, Vol. XVI, N° 2.
- The Chronicle of Higher Education*, 9, y 17 Nov. 1999.
- Tünnermann, Carlos (1996) *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, CRESAL/UNESCO, Caracas.
- UNESCO (1998) *Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995*, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París.
- Vessuri, Hebe (1997) "Working Document on the Theme of Pertinence", *Taller Internacional Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América latina y el Caribe*, Documentos de Expertos, CRESALC/UNESCO, Caracas.
- Yarzabal, Luis et al. (1999) *Evaluar para transformar*, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas.

ensayo



Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980

Paul Ricoeur

INTRODUCCIÓN

1. *Mi adhesión al homenaje a Sayagués-Laso.* Los acontecimientos universitarios franceses de mayo de 1968 han provocado, entre otras reacciones, estudios sistemáticos tendientes a diagnosticar y pronosticar el profundo malestar de la hora. Permítaseme librar a continuación al público de lengua española, como adhesión a la ilustre memoria del redactor de la Ley Orgánica Universitaria del Uruguay de 1958 (*Ley Sayagués-Laso*), las reflexiones que siguen y con las cuales estoy prologando una de las investigaciones que —en un estado de espíritu netamente prospectivo y voluntarista— se preocupan en estos momentos, como lo hiciera la *Ley Sayagués-Laso* para la República Oriental, de dinamizar la acción de la Universidad para que ésta, manteniéndose fiel a su “idea” tradicional, logre simultáneamente favorecer el tránsito del mayor número del estadio de sujeto al de *ciudadano*.¹

1 Véase: Jacques Dreze et Jean Debelles *Conceptions de l'Université*, collection “Citoyens” dirigée par Gerard Adam, vol. I, Editions Universitaires, Paris, 1969, préface de Ricoeur, traducida por especial autorización del autor y por gentil concesión de las “Éditions Universitaires” (115, rue du Cherche-Midi-Paris 6) por M. de los A. y L. Cortiñas-Peláez.

2. *Las concepciones de "la" Universidad.* El trabajo de Dreze y Debelle sobre *Las concepciones de la Universidad*, presenta una particularidad: no se extiende sobre las modalidades de organización, limitándose a las concepciones coherentes que presiden la institución universitaria en cinco países: el Reino Unido, Alemania, los Estados Unidos de Norteamérica, Francia y la Unión Soviética. Estas concepciones coherentes se distribuyen en dos grandes grupos; en los tres primeros países puede hablarse verdaderamente de una *idea* de la Universidad; en los dos últimos sólo puede hablarse de una *función* de la Universidad. A primera vista, estos dos tipos —llamados por dichos autores con más o menos acierto, *idealista* y *funcional*— parecen dar cuenta de las diferencias en el funcionamiento real de las instituciones consideradas; el Reino Unido, Alemania y los Estados Unidos de Norteamérica cabrían en la concepción "idealista"; Francia y la Unión Soviética en la "funcional". El contenido de dicho trabajo desmiente esta descripción esquemática; ciertamente la Universidad alemana y anglosajona, por su independencia respecto de los poderes públicos, está más cerca del modelo "liberal"; la Universidad francesa y soviética, en cuanto servicio público, hasta en cuanto rodaje de la administración central, está más cerca del modelo "funcional". Pero si se considera el funcionamiento de la Universidad en todos los países, tenemos que la idea de la Universidad liberal, por una parte; la función de la Universidad como un cuasi-servicio público, por otra, constituyen los dos polos entre los cuales están hoy interiormente desgarradas todas las universidades del mundo, aun cuando su forma jurídica las aproxime más a uno u otro.

3. *El estallido de la Universidad.* En efec-

to, si son los filósofos alemanes quienes más que nadie en el mundo han *pensado* la Universidad y escrito sobre *Die Idee der Universität*, en parte alguna la Universidad encarna hoy solamente dicha idea. En todas partes la Universidad ha sido obligada a estallar fuera del campo definido por esta famosa idea de la Universidad por obra del desarrollo industrial, del tránsito a una institución de masas, de la democratización, de la demanda de cuadros superiores y medios, de la exigencia de una educación permanente para todos los ciudadanos. De ello resulta una situación de crisis que caracteriza universalmente a la Universidad: la Universidad es incapaz de *pensarse* al margen de la idea que los grandes "liberales" concibieron, y no puede más *existir* en la forma en que ha sido concebida. La verdadera cuestión es entonces la de saber si la Universidad moderna logrará transformarse en una red de instituciones múltiples que guardaría como centro de gravedad una institución consagrada a la investigación y se ramificaría en escuelas profesionales superiores en el seno de un vasto complejo de enseñanza superior, partiendo de la institución sencilla que la Universidad ha podido ser en él pasado. Sólo dicho estallido, si triunfara, podría salvar la idea de la Universidad, respondiendo simultáneamente al pedido de la época. La institución sería nuevamente viable si una circulación se estableciera en el interior de la red entre su centro de gravedad y sus polos de diferenciación. Tal es en líneas generales el esquema que surge del *dossier* de los profesores Dreze y Debelle. Mi propósito en este breve estudio es entonces doble: meditar a mi vez sobre las razones que tenemos todavía hoy para defender la idea de la Universidad, no sólo en cuanto a la idea que ha sido más o menos encarnada en el sistema de educación alemán o anglo-

sajón, sino como el principio fundador de toda Universidad; por otra parte, tomar conciencia de las necesidades sociales y culturales que en todas partes y en grados diversos han impuesto una organización universitaria más próxima de lo que dichos autores llaman Universidad funcional y que hoy exige una refundición completa de nuestros sistemas universitarios.

LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD

4. *La búsqueda de la verdad sin coacción.*

Dos temas han sido subrayados constantemente por la expresión *La idea de la Universidad*, que se perpetúa de Wilhelm von Humboldt a Karl Jaspers. En primer término, el postulado que Jaspers enuncia en estos términos: "que la búsqueda de la verdad se prosiga en alguna parte sin coacción es un derecho de la humanidad en tanto que humanidad". A continuación, partiendo de este postulado, la deducción de la finalidad de la Universidad: "la Universidad tiene por cometido la búsqueda de la verdad en la comunidad de investigadores y estudiantes". Estas dos tesis definen conjuntamente el fondo liberal de toda Universidad. Y la una no va sin la otra: si la primera flaquea, la segunda se desvanece; si la segunda ya no es satisfecha, la primera se reduce a un voto piadoso, a falta de un lugar en el cual la búsqueda de la verdad se proseguiría sin coacción. En pocas palabras: si se deja de percibir un vínculo necesario entre verdad, humanidad y libre investigación, ¡ya no hay más idea de la Universidad!

5. a) *Crisis de la nación.* Podemos preguntarnos si en el origen de la crisis de la Universidad no existe una crisis más radical que apunta a la más fundamental de

las nociones, a saber a la noción misma de "búsqueda de la verdad sin coacción". Ya que no hay razón de buscarle un lugar apropiado, si ella carece de sentido. Sin embargo, vendré en socorro de este postulado, a pesar de todas las críticas, e invito al lector a hallar por sí mismo la exigencia del mismo, al nivel de la responsabilidad intelectual más apremiante. Hagamos, en efecto, la suposición inversa: la búsqueda libre de lo verdadero es una quimera o una hipocresía; es una pretensión que nace siempre en medio de una cultura, perteneciente al dinamismo de la sociedad global, dinamismo que lleva a su vez la marca de las relaciones de fuerza y dominación que la articulan; a partir de ese momento, la búsqueda libre de lo verdadero es una noción idealista que no se mantiene sino por el disimulo y la negación de las relaciones sociales reales que subtienden la cultura. Pero si esta suposición fuera verdadera, yo preguntaría a mi vez: ¿en qué lugar estáis vosotros para criticar las alienaciones de la cultura?, ¿de qué lugar os dais cuenta de que la cultura es una pantalla o una máscara? Sólo desde otro lugar que también se definirá por su poder de arrancarse a las ilusiones, a los prejuicios, a las mentiras y, por tanto, de buscar la verdad sin coacción. Negar la posibilidad de una búsqueda de la verdad sin coacción es negar al mismo tiempo la posibilidad de una crítica de los prejuicios, de las ilusiones, de las ideologías. Esta función crítica ha sido ejercida siempre por individuos y grupos, cuando no por instituciones, que se han arrancado a su propio arraigo social, que han reaccionado contra su propio condicionamiento merced a una toma de distancia y de conciencia que en todas las épocas ha sido la fuente de una conducta responsable respecto de la propia conciencia. No digo que la Universidad haya sido siempre ni

siquiera a menudo fiel, en cuanto institución, a esta exigencia; incluso hay mucho que decir contra sus acomodos, aquí o allá, con el sistema de producción, los programas industriales y militares, la ideología dominante o la ideología oficial. Pero ¿de dónde se saca el derecho de acusar a la Universidad de “estar pegada” a las estructuras del poder en todo el mundo, sino precisamente de una idea de la Universidad que le daría por cometido la búsqueda de la verdad sin coacción? No existe crítica de la Universidad que no se alimente de la idea crítica que fundamenta la Universidad liberal.

6. b) *Un derecho de la humanidad como tal.* Y me complace subrayar que el derecho que se atribuye a esta exigencia de buscar la verdad sin coacción no es, primeramente y a título primario, un derecho de algunos hombres intelectuales y sabios, sino un Derecho de la Humanidad como tal; el *Credo* implícito en esta afirmación es que la búsqueda de la verdad no es un accidente en la historia de la especie humana, sino que constituye a la Humanidad como Humanidad; o para decir lo mismo con otras palabras, la búsqueda de la verdad basta para hacer de la especie humana una cosa distinta a una especie animal; gracias a ella, la humanidad es en su totalidad una idea en marcha, la idea de un viviente que ha ligado su suerte a su relación con la verdad. Porque si esto es una quimera, la detentación del saber no reposa ya sobre ninguna delegación de parte del conjunto de los hombres; ella se vuelve un privilegio que una oligarquía explota en su propio provecho, por las ventajas sociales que le proporciona. Que la Universidad sea, aquí o allá, y sin duda un poco en todas partes, una oligarquía semejante explotando un privilegio reservado, lo concedo fácilmente. Pero ¿con qué derecho se denunciará

este abuso, sino sobre la base del postulado de que el Derecho a la investigación de la verdad es un Derecho de la Humanidad en cuanto tal?

Reconocer este Derecho, y reconocerlo a la Humanidad en cuanto tal, lleva lejos; es necesario concluir por ello que la comunidad de investigadores y estudiantes no se constituye arbitrariamente: no procede de una pretensión unilateral, la de los universitarios, pero tampoco de un contrato bilateral entre investigadores y estudiantes sino del *tercer término* que los liga, el Derecho de la Humanidad a que la búsqueda de la verdad se prosiga en *alguna parte* sin coacción. No es la voluntad arbitraria de los universitarios ni tampoco la voluntad conjunta de investigadores y estudiantes que funda la Universidad, sino su relación respectiva con la ciencia, relación constitutiva de la humanidad misma antes de toda institución.

7. *Consecuencias:* a) prioridad de la investigación. Muchas cosas resultan de esta subordinación de la investigación universitaria a un cometido del cual no es sino el depositario. En primer término, la prioridad de la investigación sobre todos los otros cometidos de la enseñanza; o más bien, la definición de la enseñanza misma por la investigación, a diferencia de la instrucción, entendida ésta como aprendizaje de los “*savoir faire*”. Decir que la enseñanza, aun la de iniciación, si es digna de su nombre de enseñanza, presenta el carácter de descubrimiento libre proseguido en común, y no de una transmisión de resultados que va del que sabe al que no sabe; la Universidad no se salvará según su idea, salvo si en su núcleo, en su centro de gravedad, la aventura intelectual se prosigue bajo el doble signo de la ausencia de coacción y de la comunidad entre maestros y alumnos. La investigación no es sólo lo que acaece en los secto-

res de vanguardia, no es sólo el descubrimiento de la innovación, es la *mentalidad* misma de la Universidad. La pedagogía de la Universidad se deduce rigurosamente de su idea, como ésta se deduce del concepto de “la investigación de la verdad sin coacción”.

8. b) *La libertad académica*. Es la segunda consecuencia: en la concepción liberal de la Universidad, la libertad académica no tiene otro origen que el Derecho de la Humanidad a proseguir *en alguna parte* la búsqueda de la verdad *sin coacción*. La libertad académica no es, por tanto, un privilegio de casta ni de la institución en cuanto tal, ni de los docentes en cuanto corporación, ni de los estudiantes en cuanto organización sindical, corporativa, política o ideológica; ella procede del Derecho de la Universidad a proseguir *en alguna parte* la búsqueda de la verdad. Es la exigencia de éste “en alguna parte”.

Es menester volver a este fundamento para denunciar los fraudes y las caricaturas de la libertad académica; ella no podría reducirse a un simple Derecho de extraterritorialidad que permitiría a enseñantes y enseñandos sustraerse al derecho común; la libertad académica no asegura ni inmunidad ni impunidad respecto de las leyes. La libertad académica no podría tampoco reducirse a un privilegio de casta, que permitiera a una oligarquía perpetuarse sin control, gracias a la cooptación; la interpretación corporativista de la libertad académica es una traición tan abominable como su reducción a un derecho de asilo para contradictores (*contestateurs*). Precisamente, porque el derecho de la comunidad universitaria se funda en su relación con la verdad y en un Derecho de la Humanidad, no es ni anárquico, ni oligárquico, ni corporativo. El rechazo de la censura política no es sino su reverso, lo negativo. La libertad académica

se define positivamente por el respeto respecto del saber. El derecho de contradicción (*contestation*) de los estudiantes, la libertad de expresión de los profesores en el ejercicio de su enseñanza, la autonomía pedagógica, administrativa y financiera de la Universidad, no son sino expresiones y órganos de esta responsabilidad de los unos y de los otros respecto del saber.

Tal es la idea de la Universidad; no es una idea de la Universidad alemana o anglosajona, sino la idea de la Universidad, pura y simplemente. Desde el momento en que una nación confía a una institución particular el cometido de elaborar, conservar y perpetuar los conocimientos teóricos, la coloca explícita o implícitamente bajo la idea de la Universidad; al mismo tiempo la nación se desprende de toda censura y se empeña en crear un *espacio* para la libertad académica.

LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

9. a) *Ruptura y variaciones*. Que la enseñanza superior haya estallado en todas partes fuera del marco dibujado por la idea de la Universidad, ello es certificado de múltiples maneras en el *dossier* de Dreze y Debelle; la institución universitaria alemana se ha alejado tanto de las miras de von Humboldt y Fichte, que pensadores contemporáneos como K. Jaspers y H. Schelsky llegan a pedir la creación de una nueva Universidad que satisfaga la imagen ideal. En cuanto a la institución universitaria británica o angloamericana, aun cuando tal o cual pensador la coloque bajo un título casi germánico — ¡*The Idea of the University!*— no la piensan exactamente en una comunidad de investigadores y estudiantes: la Universidad es para ellos,

por supuesto, un lugar de enseñanza, pero en la medida en que la enseñanza no es la investigación —la cual podría en rigor prescindir de los estudiantes—; el *scholar* enseña no para hacer progresar la ciencia, sino para consolidar una educación; esta educación es liberal, no tanto porque la búsqueda de la verdad deba realizarse sin coacción, sino porque el ejercicio de la inteligencia, proseguido sin propósito de lucro, contribuye a formar una personalidad independiente, dueña de sí misma.

He aquí una discordancia importante incluso en la idea misma de la Universidad. Y, sin embargo, aquellos mismos que más tienen en cuenta las ventajas de la educación liberal dispensada en Oxford y en Cambridge están, aunque parezca imposible, obligados a confesar que, en su gran masa, las instituciones de enseñanza superior se inscriben fuera de este proyecto de cultura general, de desarrollo intelectual gratuito y de buena educación. A tal punto que un Whitehead, que ilustrara a la Universidad de Harvard, luego de haber terminado su primera carrera inglesa, insiste tanto sobre la contribución de la Universidad al progreso general de la sociedad como sobre su cometido científico; la Universidad, según él, es responsable de la inserción del saber en marcha en la cultura humana; mientras Humboldt decía “soledad y libertad”, Whitehead habla del *servicio* de la Universidad respecto de la sociedad en general.

10. *El dilema de “toda” Universidad en nuestros días.* De este modo, mediante variaciones continuas, el modelo “liberal” se convierte en su contrario; la idea de Whitehead de un servicio del progreso no es, en definitiva, extraña a la concepción napoleónica de una finalidad sociopolítica de la institución.

Tal es precisamente la contradicción que vive hoy en día toda Universidad; la

misma institución debe satisfacer contemporáneamente dos exigencias contrarias: asegurar la libre investigación, proveer a la nación de cuadros medios y superiores. Esta contradicción explica que la Universidad, habiendo estallado fuera de los límites en los que había sido concebida, se encuentre hoy sin idea, sea sólo el nombre colectivo dado a todas las instituciones y a todos los establecimientos donde se brinda una enseñanza postsecundaria.

11. *Personalidad libre y cuadros dirigentes.* Esta contradicción ha sido tolerable mientras los usuarios de la institución no han sentido incompatibilidad alguna entre el proyecto de formar una personalidad libre y el de proveer a la sociedad, tal cual existe, de cuadros dirigentes. El conflicto ha podido permanecer enmascarado mientras la segunda función de la Universidad ha sido captada más bien como un factor de movilidad y de promoción social. Esta función es muy antigua y se remonta a la Universidad medieval cuando una persona de bajo origen podía acceder a la cúspide de la jerarquía eclesiástica mediante la cultura clerical. Ello se volvió verdad en el siglo XIX; la colación de grados y todo el sistema de exámenes y concursos pudo aparecer como una forma de competencia y restricción ante el poder del capital y del dinero. Ello era cierto y lo es aún en gran medida: el reclutamiento por el examen hace fracasar hasta un cierto punto el reclutamiento por la fortuna y por las relaciones sociales entre iguales de la misma clase. Ahora bien, precisamente este cometido es hoy en día impugnado por muchos estudiantes y por una parte del personal docente. La creación de *elites*, la transmisión por la Universidad de un *estatuto social* envidiable a sus graduados, es considerada por muchos como un factor de conservación social; la Universidad —que ha elevado por sí mis-

ma su propio estatuto social, volviéndose gigantesca— es considerada como un rodaje del sistema, como parte integrante del *establishment*.

Por el hecho mismo, se ha transformado en un poder y tiene a su cargo centenares de miles, incluso a millones de individuos, de los que asegura carrera y rango; está considerada como agencia de reclutamiento y colocación y debe regirse por la demanda social, es decir, finalmente por el estado del empleo y sobre todo por la configuración de los *roles* sociales definidos por el resto de la sociedad. Poco a poco, la Universidad se identifica con la sociedad, incluso con el gobierno. Ello es claro en numerosas ramas de la Universidad en los Estados Unidos de Norteamérica y en otras partes, cuyos programas y actividades están inextricablemente mezclados con los de la gran industria, las fuerzas armadas y el poder político. En pocas palabras: la Universidad, de grado o por fuerza, parece atraída al espacio de gravitación del poder; forma parte de la estructura del “poder”, como dicen ciertos analistas anglosajones.

12. b) *La agravación de la crisis*: a) *Concepciones “liberal” y “radical”*. Otros dos factores han agravado la crisis: en primer término, una cierta disociación en la imagen misma de la cultura; la concepción de una educación “liberal”, puesta a la defensiva, tiende a replegarse sobre la interpretación del pasado, hasta sobre la conservación de “valores” del pasado, mientras que la creación cultural se prosigue en otras partes, en otras células sociales, de estatuto no universitario; los estudiantes sienten vivamente este desdoblamiento entre una cultura universitaria —que tiene, sin embargo, la ambición de hacer progresar la inteligencia y promover el conocimiento científico, pero en la cual la noción misma de cultura tiende a vol-

verse académica, retórica, honorífica—, y una cultura salvaje que se forja a través del arte popular, el disco, el cinematógrafo y sobre todo mediante el aprendizaje en común de modos de vida en el interior del “medio” estudiantil mismo, constituido en grupo social marginal y disidente. Este balanceo de la imagen misma de la cultura, su desdoblamiento entre una concepción “liberal” y una concepción “radical”, constituyen un temible peligro para la institución universitaria que se encuentra herida en la representación que ella se hace de sí misma. ¿Qué sucede con el proyecto de educación liberal si la función crítica emigra al exterior? La idea misma de búsqueda de la verdad sin traba y sin coacción era y sigue siendo un proyecto crítico; pero este proyecto crítico se oscurece desde que el cometido de promoción social amenaza con poner la institución universitaria al servicio de la estructura social existente y con hacerla cómplice de la resistencia al cambio de los poderes establecidos; el proyecto crítico inicial se oscurece doblemente si además la competencia de focos culturales extrauniversitarios despoja a la Universidad de su cometido crítico y creador de vanguardia.

13. b) *La juventud universitaria mundial como anticlase*. Al mismo tiempo —y es el segundo factor de aceleración de la crisis— el conjunto de la juventud universitaria mundial ha tomado conciencia de su existencia como un grupo distinto que yo llamaba más arriba marginal y disidente. Por primera vez en la historia, una generación (*classe d'âge*) —o por lo menos un sector importante de una generación— se constituye en *masa crítica*, en el doble sentido físico y político de la palabra y se da de entrada una conciencia internacional, por encima de las diferencias de regímenes políticos e incluso hasta cierto pun-

to a pesar de las diferencias económico sociales. Esta generación (*classe d'âge*) no es una clase social en el sentido de que no es un factor directo de producción; es más bien una no-clase, en verdad una anticlase, que saca ventaja a la vez de su origen en la clase media y de su distancia respecto del juego social, por tanto, de su independencia económica y de su independencia intelectual para captar las contradicciones de la sociedad global, percibidas como de lejos, y para vivir colectivamente una especie de alienación doctrinaria respecto del conjunto de los poderes establecidos. Precisamente con ello se plantea a la Universidad un difícil problema: en primer lugar, porque esta especie de madurez cultural no va acompañada de una madurez intelectual semejante, ni de un gusto muy vivo por el ejercicio de las responsabilidades regulares y rutinarias en ningún marco institucional conocido. En segundo lugar, porque la petición pasa por encima de la cabeza de la Universidad y quiere golpear en la cabeza, el corazón o el vientre —o como quiera decirse— de la “estructura del poder”; la petición se presenta al mismo tiempo como una especie de deuda impaga infinita; ella corresponde a una concepción mágica del acto político: todo debe cambiar inmediatamente; el desprecio por la lentitud de los procedimientos del cambio social, la ignorancia de la lógica de la acción y de las obligaciones del éxito hacen que la institución universitaria se encuentre confrontada con una petición de *reconocimiento*, sin que sea seguro que esta petición pueda pagarse con una actividad de *participación*. Los propios movimientos estudiantiles están presos en el dilema: o bien deben demostrar su madurez cultural y sacrificar algo de su apetito por una actividad política gratuita sin ascendiente (*sans prise*); pero entonces, participando, entran ellos

mismos en la “estructura del poder”; o bien rechazan toda cogestión, cualquier responsabilidad en el marco institucional y legal; pero entonces eligen permanecer marginales y disidentes, con el riesgo, en primer término, de volverse insignificantes, rutinarios y retóricos en la contradicción; en segundo lugar, de reforzar en el mundo entero las tendencias represivas de la sociedad; finalmente, de suscitar un lento, pero seguro, deslizamiento de todos los regímenes políticos hacia formas autoritarias, en verdad hacia un neofascismo, consagrado a lo que los jóvenes intelectuales más odian en la llamada sociedad de consumo.

14. *Entre la adaptación y el sojuzgamiento*. La Universidad se halla así presa entre la presión de una sociedad que exige de ella una mejor *adaptación*, no sólo a la demanda de empleo, sino al juego social mismo y a la imagen del éxito que la sociedad tiende a imponer, y la presión de una juventud que le reprocha su *sojuzgamiento* por el orden establecido y opone a su concepto de educación “liberal” un concepto de contradicción “radical”.

Es necesario énfrentar hoy a este conjunto de contradicciones acumuladas.

CONCLUSIONES

15. *Tres urgencias*. Para responder constructivamente a la crisis, veo tres urgencias: en primer término, volver a formular para nuestro tiempo *la idea* “liberal” de la Universidad; en segundo término, jugar la carta de la participación, cueste lo que cueste; finalmente, instituir lo que llamaré una zona de permeabilidad entre la institución universitaria propiamente dicha y el mundo de la cultura extrauniversitaria.

16. a) *Nueva formulación de la idea liberal.* Volver a formular para nuestro tiempo la idea liberal de la Universidad es adherir primeramente con toda lucidez a las motivaciones racionales enunciadas en la primera parte de este artículo; fuera de la búsqueda en común de la verdad y de los derechos unidos a ella, no veo ningún fundamento seguro para la Universidad; sólo una convicción liberal sólida puede hacer frente por ambos lados, resistiendo al sojuzgamiento utilitario y a la contradicción en sus formas puramente destructivas. Si la Universidad no permanece como el lugar crítico por excelencia, si ella no persiste como el foco de la innovación científica y cultural, será como un edificio en peligro, empujada en un sentido por una sociedad que le pedirá siempre mayor rendimiento, jalada en el otro por una juventud que exigirá de ella que sacrifique el espíritu de la discusión sin frontera a opciones doctrinarias y partidarias. Entre actuar utilitariamente y volverse sectario; no veo sino el estrecho camino del espíritu liberal definido por los postulados enunciados precedentemente.

Partiendo de dicha afirmación, debe volverse a formular la idea liberal de la Universidad si se quiere tener en cuenta el cambio de escala que ha hecho de la Universidad una institución de masas. Ya no basta proponerse la puesta en común de la ciencia que se hace; esta noción de la investigación sólo conviene a aquellos que entrarán a su vez en ella a título profesional; preparar a los hombres a tomar parte de manera consciente en la aventura técnica, cultural, científica, espiritual que arrebatada a la humanidad es también la responsabilidad de la Universidad. Este cometido se sitúa a mitad de camino de la mera formación profesional y de la investigación propiamente dicha. Tiene el carácter desinteresado de la segunda y el

carácter masivo de la primera; sin hacer un investigador de todos los estudiantes, la Universidad tiene por misión difundir entre todos aquellos que pueden asimilarla una cultura general que ayude a sus beneficiarios a seguir más o menos de cerca el movimiento de la investigación moderna, científica, literaria, artística. Esta misión va hasta cierto punto en sentido contrario a la preocupación propiamente profesional de adaptación a las necesidades del país en cuadros dirigentes. En contra de la especialización de los conocimientos y de las técnicas que lleva a una fragmentación comparable a la del trabajo manual, la Universidad debe proponerse una iniciación orientada hacia los aspectos más generales del saber moderno. Por ello la enseñanza debe tender a hacer saltar los tabiques interdisciplinarios y a desprofesionalizar, a ofrecer a los estudiantes opciones múltiples y combinaciones variables, multiplicando las investigaciones interdisciplinarias y fomentando las instituciones interdepartamentales de modo que los conocimientos especializados puedan ser siempre situados en la perspectiva del movimiento global de la cultura: ¿puede un médico ignorar la psicología y las ciencias sociales en una época en que la mayoría de sus pacientes están enfermos de su civilización?, ¿puede ignorar un arquitecto la biología humana, la sociología urbana, y puede un ingeniero ignorar la economía política?

17. b) *Participación en la autoridad y en la palabra.* Jugar a fondo la carta de la participación: es la consecuencia lógica y práctica de la misma idea liberal; no hay búsqueda libre de la verdad que no sea una búsqueda en común. Trátase ahora de extraer todas las consecuencias de ello para el gobierno de la Universidad, la orientación, el desarrollo y la sanción de los estudios. Si entramos audazmente

en la vía de compartir la autoridad, de *compartir la palabra* (*partage de la parole*), entre enseñantes y enseñados, entonces enfrentaremos a la peligrosa escisión entre el espíritu "liberal" y en el espíritu "radical": los liberales saldrán de la defensiva y los radicales de la disidencia. Contra el escepticismo y el derrotismo de los enseñantes, yo digo: la vía de la supervivencia y de la renovación se encuentra únicamente de este lado, al mismo tiempo que la fidelidad a la tradición liberal; contra el escepticismo y el recelo de los estudiantes, yo digo: ello es posible, ya que, a pesar de todas vuestras críticas contra la Universidad y sus acomodados con "el sistema", ella es la única institución donde pueden expresarse efectivamente los espíritus más críticos de nuestro tiempo. Voy incluso más lejos: si logramos derribar en la Universidad el viejo espíritu jerárquico de arriba a abajo y crear poderes de abajo a arriba, lanzaremos en la sociedad autoritaria un brulote que tarde o temprano inflamará al conjunto de las formas de poder. Ser reformista hasta el fin para la Universidad es ser, a mediano o a largo plazo, revolucionario para toda la sociedad.

18. c) *Permeabilidad con la cultura extra-universitaria*. Cuando digo: instituir una zona de permeabilidad entre el mundo universitario y el mundo no-universitario de la cultura tengo esencialmente en cuenta el desdoblamiento y la escisión de la imagen moderna de la cultura a los ojos de la nueva generación. Por esta razón me parece urgente adjuntar a la Universidad, en la periferia de la enseñanza propiamente dicha y al lado del sector coadministrado, un sector autoadministrado en el que podrían ser confrontadas la cultura universitaria y la cultura no-universitaria.

19. *Campos de aplicación: a) dominio crí-*

tico de los medios de comunicación. Veo dos campos principales de aplicación para este proyecto: es importante hoy en día ayudar a los individuos a dominar y manejar los medios de comunicación de masa que transmiten la cultura común de un pueblo. Los conocimientos que la Universidad difunde no se producen en un vacío cultural; el espacio cultural está ya lleno, si así puede decirse, por otra cosa; esta otra cosa va de la publicidad y la canción hasta la propaganda, pasando por el disco y la película. Este espacio cultural ya saturado es aquello a lo que enfrenta el conocimiento cuyo depositario es la Universidad. Es el campo presentado a su crítica. Este cometido es hoy ineluctable, dado que esta otra cultura es lo que el hombre consume en los tiempos de ocio liberados por el trabajo industrial moderno; por tanto, criticar la cultura de masas y preparar al hombre para el ocio es un solo y único cometido.

20. b) *Explicación del cometido crítico del saber*. Esta tarea anexa completa el cometido central de la Universidad: no se trata sólo de dominar los conocimientos que se hallan entre los bastidores de la producción moderna, sino además los medios de cultura que condicionan los ocios. Esta tarea reviste ciertamente un sentido diferente en el secundario y en la enseñanza superior; en el secundario se trata de enseñar el uso inteligente de los *mass-media* (que los enseñantes tienden a tratar con ignorancia o desprecio); en la enseñanza superior se trata de dedicarles una crítica explícita, a nivel de los presupuestos económicos, sociales, culturales. Vuelvo a asumir aquí ciertas reivindicaciones relativas a una Universidad crítica. Ciertamente el epíteto debería ser superfluo: la Universidad es crítica ya en cuanto ejercicio libre del conocimiento teórico; pero hoy ya no basta que los investigadores

sean conciencias críticas por el solo hecho de que son investigadores; para la gran masa de aquellos que no siguen sino de lejos el trabajo creador del pensamiento, es necesario hacer explícito el cometido crítico del saber en marcha, respecto del campo cultural total.

21. *La institución paralela: autoadministración.* Este trabajo puede ser una de las misiones de una institución paralela, organizada con mayor flexibilidad que la enseñanza propiamente dicha, y brindada a variadas experiencias de autoadministración, a las cuales los docentes podrían o no asociarse, sin prerrogativas particulares.

Con mucho gusto vincularé a esta institución paralela la responsabilidad de la discusión política en la Universidad. Se

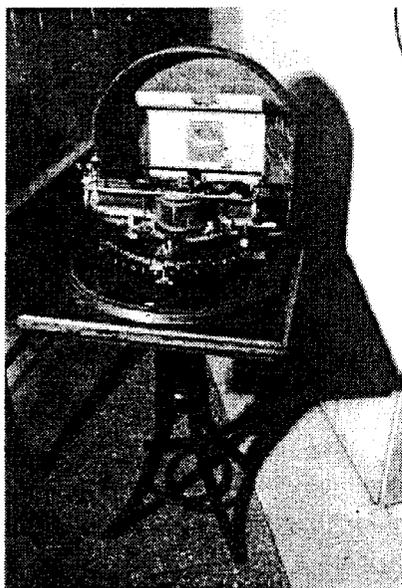
ha sobreestimado excesivamente este problema, que sólo es irritante porque se acuerda una suerte distinta a la política cuando debería verse en ella un caso particular de la crítica teórica y práctica de la vida cotidiana. Además, el problema deja de ser insoluble si se lo trata como uno de los cometidos de la institución paralela y como uno de los dominios de aplicación de un proyecto más vasto que consistiría en ceñir estrechamente el gran problema de la doble cultura, universitaria y no-universitaria, del intelectual moderno.

Si la Universidad satisficiera a estas tres urgencias, *la idea* liberal que la funda y la justifica no será uno de esos valores del pasado que la retórica oficial venera, será también *una idea para el mañana.*

BIBLIOGRAFÍA

Una bibliografía exhaustiva respecto de la problemática universitaria en la segunda mitad del siglo XX es brindada con exigente y selectiva actualidad en la citada obra de Jacques Dreze y Jean Debelle, *Conceptions de l'Université*, Ed. Universitaires, Paris, 1969, prologada precisamente por las presentes reflexiones del profesor Ricoeur. Ella no sólo analiza la bibliografía de las modalidades de la *Universidad* del espíritu ("Un medio de educación" –el Reino Unido–; "Una comunidad de investigaciones" –Alemania–; "Un foco de progreso" –los Estados Unidos de Norteamérica–) y de la Universidad del poder ("Un molde intelectual" –Francia–; "Un factor de producción" –la Unión Soviética–) sino que en su capítulo final, *Et Demain?*, realiza una utilísima síntesis bibliográfica respecto de las perspectivas de la Universidad de 1980.

Tomado de *Perspectivas del derecho público en la segunda mitad del siglo XIX*, tomo I.



Problemas actuales y futuro de la universidad argentina

Augusto Pérez Lindo

I. PRINCIPALES PROBLEMAS ACTUALES

Analizando las respuestas de Follari, Tedesco, Weisman, Coraggio y J. C. Pugliese aparecidas en los números 8 y 9 de *Pensamiento Universitario* podríamos tener la impresión de que es imposible coincidir en la identificación de los problemas críticos. Sin embargo, una segunda lectura nos permite observar que casi todos los expertos mencionados destacan en primer término las articulaciones de la universidad

con el país, con el Estado y con el mundo como un eje principal. Weisman en cambio señala como deficiencias centrales la baja calidad de la educación impartida y la escasa actividad científica en las universidades argentinas. También señala a continuación que el gasto por alumno en la Argentina es varias veces menor al de los países de la OCDE (\$ 2000 per capita en la Argentina contra \$ 9.000 per capita en países de la OCDE). Con lo cual aparece de nuevo un factor externo de importancia decisiva para definir los rendimientos de las universidades.

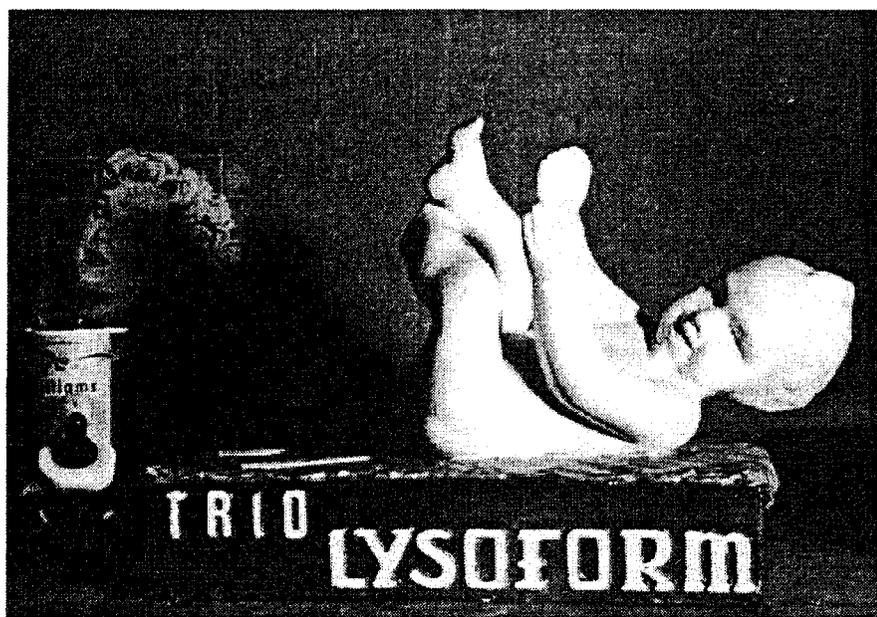
Desde 1960 para acá siempre han existido dos perspectivas contrapuestas para explicar los problemas de la universidad argentina: la mirada de los que piensan que todo se debe a factores externos (la dependencia externa, la deuda externa, las políticas e intervenciones de los gobiernos de turno, las políticas económicas, etc.) y la mirada de los que descubren las fallas adentro: sistema de gobierno politizado y clientelizado, falta de planeamiento y gestión estratégica, modelo académico incoherente, planes de estudios enciclopédicos, rígidos y atomizados, bajas remuneraciones docentes, poca relevancia institucional de los profesores, etcétera.

No ayudaría mucho decir que, epistemológicamente hablando, la visión externalista es complementaria de la visión internalista, porque si bien en el plano teórico hay que considerar todas las hipótesis, desde el punto de vista institucional y político necesitamos reconocer los problemas fundamentales. Por mi parte he venido sosteniendo (*Universidad, política y sociedad*, 1985; *La batalla de la inteligencia*, 1989; *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, 1999) que el modo de articulación de la universidad argentina con la sociedad, la economía y el Estado es el núcleo del problema. La desarticulación multívoca entre la universidad, el sistema científico, el Estado, la economía, las

demandas sociales, etc., *refleja y activa* al mismo tiempo el proceso de subdesarrollo del país y de la institución universitaria. Si la universidad argentina hubiera sido un órgano de modernización del Estado (como en Francia) o el enlace científico entre la industria y el Estado (como en Alemania o Japón) o el ámbito de formación de la clase dirigente (Oxford, Cambridge, Harvard) o un agente de movilización y producción (como en China) o el instrumento técnico y científico para realizar los objetivos de la comunidad (como en Estados Unidos), nuestra historia hubiera sido otra. La disociación entre el pensamiento y la acción, entre la ideología y la política, entre la ley y su cumplimiento (todas formas de alienación y de incoherencia) nos viene de la época colonial y ha durado demasiado tiempo como modelo cultural. Creo que estamos en el momento en que debemos decidir, entre otras cosas cruciales, si salimos de esta cultura de disociación o si nos acostumbramos a la anomia. Hoy el sistema universitario argentino es una constelación de feudalidades con poca capacidad para producir impactos decisivos. La reconstrucción de la universidad exige en paralelo la reconstrucción del Estado nacional y un nuevo contrato entre las universidades y la sociedad.

2. LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

De acuerdo con la Constitución Nacional de 1994 y con la Ley de Educación Superior (1995) las universidades nacionales tienen una amplia autonomía (muy superior a la de las universidades europeas). Lo curioso es que esta autonomía "institucional" no garantiza la autonomía de los profesores e investigadores (motivo moderno de la lucha por las libertades académicas y de pensamiento). El gobierno de las universidades está generalmente dominado por grupos políticos, gremiales, religiosos, profesionales, que reducen a poca cosa el fundamento de la autonomía, o sea, la independencia de los universitarios respecto de cualquier poder económico, político, religioso, corporativo. Más aun, nadie ha tomado nota que en realidad la comunidad científica argentina (investigadores e institutos del CONICET, INTA, CNEA, INTI, etc.) siempre ha sido gobernada por el poder político. Entonces nos encontramos ante esta paradoja: las universidades son autónomas por ley para proteger la independencia de los académicos y científicos, pero éstos son en realidad dependientes de otros poderes bajo esta misma legislación. Una vez más la incoherencia, la disociación entre el



espíritu de la ley y las prácticas sociales.

Para salir de esta contradicción debemos reafirmar por un lado el objetivo esencial de la autonomía, la independencia de la comunidad académica y científica respecto de todo poder ajeno a sus competencias, y por otro lado debemos recuperar el sentido de pertenencia a un sistema nacional universitario, o sea, a una nación, a un Estado, a una sociedad. Entre los fenómenos perversos que observo me llama la atención el hecho de que muchos que dicen defender la universidad pública se colocan de hecho en una situación de "clientes" del Estado, en un sentido próximo al de los neoliberales que critican. Si la autonomía se plantea como una disociación entre la universidad y el Estado no hay razón para que el Estado financie las universidades nacionales, que son, por definición, "servicios

públicos". Creo por lo tanto que hay que fortalecer la autonomía de la comunidad académica y científica (de la cual forman parte los estudiantes, los profesores e investigadores) y el sistema universitario nacional al servicio de intereses públicos.

3. UNIVERSIDAD Y FUTURO

Analizando las posibilidades objetivas de las universidades nacionales podemos afirmar con bastante verosimilitud que ellas poseen no sólo la capacidad para sobrevivir y superar la crisis actual sino también la capacidad para liderar un nuevo modelo de desarrollo nacional. ¿En que se funda este optimismo en apariencia contradictorio con el diagnóstico crítico que esbozamos más arriba? Si analizamos los últimos quince años veremos que en las

universidades nacionales se produjeron numerosas iniciativas para mejorar la relación con las empresas, el Estado, la sociedad, para cambiar los planes de estudios, para reformar las estructuras académicas y de gestión. Las minorías activas, creadoras y comprometidas que impulsaron estas acciones desde posiciones muy diferentes, merecen un homenaje de todos los universitarios. Gracias a ellas en la última década las ofertas de posgrado pasaron de 300 a 1.400, los programas de transferencia de conocimientos y de servicios pasaron de un centenar a más de seiscientos, la actividad y el rendimiento científico se multiplicaron por dos, la cooperación internacional tuvo una expansión extraordinaria, etc. La universidad nacional no ha dejado de crecer, a veces en condiciones desfavorables y hasta heroicas. Creo que sería un acto de lucidez moral y política reconocer las posibilidades del futuro en las acciones de todos los pioneros que han impulsado estos cambios.

Tenemos un contexto cierto y dramático: el financiamiento de las universidades públicas no sólo se ha congelado sino que tiende a disminuir. En estos momentos de pujas distributivas (donde para millones de argentinos se juega la vida y la muerte) las universidades públicas sólo podrán sostener sus demandas si logran valorizar sus actividades no

Entrevista

como un gasto social sino como una inversión estratégica. Las universidades nacionales ya facturan más de 150 millones de pesos por servicios a terceros y podrían hacer mucho más en ese sentido. No es que deban convertirse en empresas, como sugieren algunos. No se trata de eso. Las universidades nacionales pueden y deben ser agentes de desarrollo, o sea, "incubadoras de empresas" para generar empleos, asistencia técnica para las PYMES, empresas; centros de innovación tecnológica, centros de investigación y desarrollo eligiendo prioridades sociales o temas de gran impacto; etcétera.

No estamos pensando en proyectos utópicos sino en experiencias que hoy están en curso en todas las universidades nacionales. Creo que se ne-

cesita una nueva alianza entre las universidades, el Estado y la sociedad para buscar conjuntamente un modelo de desarrollo fundado en el uso intensivo del conocimiento. Éste es un camino promisorio tanto para el país como para las universidades. Si no tenemos un Estado "inteligente" y un modelo económico de "conocimiento intensivo" creo que no necesitamos más graduados universitarios. Por lo tanto, todo lo que hagamos para valorizar el uso de los conocimientos científicos y técnicos en la resolución de los problemas nacionales y locales tendrá la doble función de asegurar el crecimiento del país y el futuro de los graduados universitarios.

Algunas condiciones son necesarias para el éxito de esta política: 1º) consolidar el sis-

tema universitario nacional; 2º) adoptar entre todas las universidades una estrategia no de "supervivencia" sino de crecimiento; 3º) optimizar los recursos existentes; 4º) mejorar la capacidad de cooperación interinstitucional. Si avanzamos en este sentido podríamos captar solidariamente recursos de la cooperación internacional, podríamos crear consorcios para la producción de bienes culturales (desde libros hasta videos) por cuya importación el país paga más de 800 millones de dólares anuales. Podríamos también respaldar el intento ciclópeo de recuperación de las pequeñas y medianas empresas, urbanas y rurales, sin cuyo concurso el mapa del país tenderá a parecerse más a un enclave de algunas multinacionales que a una sociedad organizada.



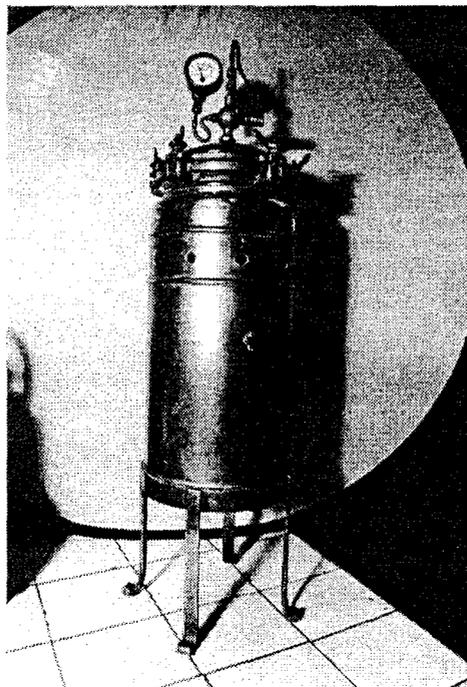
Desde antes que se dictara la ley 1597 (1885) –conocida como Ley Avellaneda– el tema de las universidades privadas tuvo esporádicos tratamientos, tanto por parte de la sociedad como por los políticos que fijaron su posición al respecto. Hacia finales del siglo XIX, hombres como José Manuel Estrada, Juan María Gutiérrez y Eduardo Wilde comentaron y fijaron posición, sin embargo la ley universitaria no se pronunció al respecto dejando un vacío legal que iba a saldarse aproximadamente setenta años después. En el transcurso de esos años se presentaron algunos proyectos al Congreso que, evidentemente, tuvieron poca repercusión porque no prosperaron: en 1923, el doctor Celestino Marcó del Pont –ministro de Instrucción Pública del gobierno del doctor Alvear– presenta una propuesta de ley de enseñanza y en la parte referente a universidades contempla la posibilidad de la existencia de las llamadas «universidades libres»; el doctor Julio V. González, en su proyecto de ley universitaria de 1941, deja asentada la necesidad de leyes especiales para la creación de universidades libres que garanticen su utilidad pública; igualmente, en 1946, diputados de la Unión Cívica Radical presentan un proyecto de ley universitaria donde se hace referencia al funcionamiento de las universidades libres.

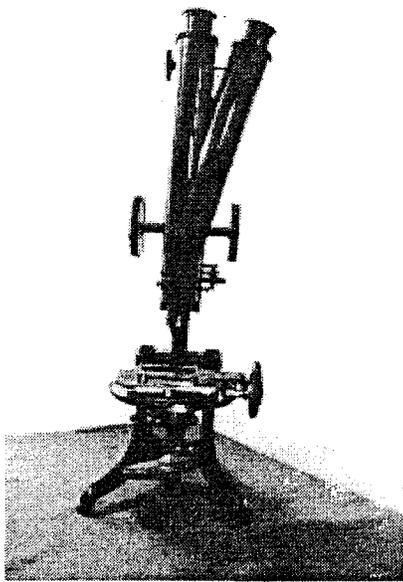
La experiencia de las universidades nacionales durante el gobierno peronista, la pérdida de la autonomía, las cesantías, jubilaciones y renunciaciones, hizo de la cuestión universitaria uno de los temas prioritarios del período pos '55. Es en esta coyuntura que vuelve a plantearse la necesidad de legislar sobre las universidades libres o privadas, ya en diciembre de 1955 se dicta el decreto-ley 6403 sobre el régimen legal de las universidades cuyo artículo 28 contempla el reconocimiento de las privadas, lo que iba a dar lugar a los desacuerdos que culminan con las renunciaciones del rector de la Universidad de Buenos Aires, profesor José Luis Romero, y del ministro de Educación doctor Atilio Dell Oro Maini. A mediados del año siguiente el decreto es parcialmente reformado y será bajo el gobierno del doctor Arturo Frondizi cuando se reabra la cuestión que, luego de duros enfrentamientos, dará lugar a la legislación sobre universidades privadas.

El reconocimiento del derecho de las universidades privadas o

libres se fundamenta en el principio constitucional de la libertad de enseñar y aprender, y en este sentido tanto católicos como socialistas y liberales reconocieron muy tempranamente este derecho. Pero falta el estudio histórico minucioso que dé cuenta de los sentidos que adquieren estas nociones: libre, público y estatal en diferentes coyunturas históricas. La concepción de universidad libre como autonomizada de la tutela del Estado no siempre ha sido sinónimo de universidad privada, igual ocurre cuando hablamos de universidad pública que no supone estatal en el sentido de falta de autonomía que la convierte en una repartición oficial.

Un aspecto interesante a destacar, tanto del artículo 28 como de las polémicas que desató y de los otros proyectos de ley reseñados, es el lugar central que ocupó, tanto en las fundamentaciones como en los acuerdos y desacuerdos, la capacidad de otorgar títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones liberales. Esta capacidad es reconocida como uno de los atributos del Estado pero, desde la ley Avellaneda, fue delegada en las universidades nacionales: "La universidad expedirá exclusivamente los diplomas de las respectivas profesiones científicas". De aquí se derivó una obligación que hace a las funciones de la universidad y al modelo universitario adoptado, por eso algunos reformistas que aspiraban a que la universidad fuera un centro de investigación y docencia y no una "fábrica de títulos" miraron dicho atributo "como un estigma burocrático", como una carga que comprometía el futuro de la universidad.





Comunidad científica y universidades libres en los comienzos del peronismo

Diego H. de Mendoza*
Analía Busala**

Sobre el fin de la Segunda Guerra Mundial la comunidad científica argentina percibió indicios inequívocos que le anunciaron el momento crucial en el cual la ciencia fue asumida a escala planetaria y por primera vez en la historia moderna como un valor cultural primario y como fuerza propulsora del cambio socioeconómico.

Un ejemplo paradigmático de notable influencia dentro

del medio científico local es el programa de recomendaciones para la ciencia norteamericana de posguerra, titulado *Science-The endless frontier. Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*, que fue elevado al presidente Roosevelt en 1945 por Vannevar Bush, ingeniero del MIT, director de la Office of Scientific Research and Development durante la Segunda Guerra

* Escuela de Humanidades-Universidad Nacional de General San Martín.

** Instituto y Cátedra de Historia de la Medicina - Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Mundial y segundo ícono científico, después de Einstein, de la sociedad norteamericana (Bush, 1945). El informe dio un lugar central al papel de la universidad en su evaluación del futuro de la ciencia y el desarrollo tecnológico norteamericano en relación con áreas como el bienestar público, la industria, la educación y la defensa.¹

Simultáneamente, el panorama científico y académico argentino estaba dominado por la cesantía de numerosos profesores universitarios y la intervención de las universidades que siguió al golpe del 4 de junio de 1943. Esta situación no varió durante 1945, a pesar del interregno de normalización que duró unos pocos meses y que fue seguido por un confuso escenario de nuevas intervenciones y renunciadas forzadas.²

De esta forma, el marcado contraste entre el precario escenario local y la vitalidad reflejada en las ingentes inversiones que en EE.UU. y Europa se le asignaron tanto a la investigación en los planes de

desarrollo tecnológico e industrial de posguerra como a los programas de “alfabetización científica”, para algunos científicos argentinos no era más que una consecuencia lógica de un hecho evidente: el mal que padece la ciencia argentina trasciende las circunstancias políticas, y tiene su verdadera causa en un medio social que carece de tradición científica.

El presente trabajo se centra en una selección representativa de escritos de tres científicos argentinos —el fisiólogo Eduardo Braun Menéndez, el físico Enrique Gaviola y el ingeniero Augusto Durelli— quienes encontraron, desde diferentes posiciones disciplinares y perspectivas ideológicas, que el único camino para resolver el problema científico y tecnológico en la Argentina estaba estrechamente relacionado con la creación de universidades libres y, como su condición de posibilidad, por la paralela construcción y sostenimiento de un sistema de financiamiento fundado en filántropos locales.

LA UNIVERSIDAD IMAGINARIA Y LAS “FUERZAS VIVAS”

El 5 de septiembre de 1945, Eduardo Braun Menéndez (1903-1959), fisiólogo del grupo de Bernardo Houssay y católico simpatizante del cardenal John Henry Newman,³ disertó en el Instituto Popular de Conferencias del periódico *La Prensa*. Con el título “Universidades no oficiales e institutos privados de investigación científica”, su disertación fue publicada un día después en dicho periódico.⁴

Por entonces integrante de la mesa de redacción de *Ciencia e Investigación* —revista de divulgación científica de la Asociación Argentina para el Progreso de la Ciencia (AAPC) financiada inicialmente por su familia—, Braun Menéndez puso en práctica una vez más su ideal de difusión hacia el ámbito social de una cultura científica que incluyera las necesidades y peculiaridades del complejo científico local.⁵

La conferencia se inicia con una pregunta: “Las universidades libres, privadas, no oficiales, ¿presentan ventajas sobre las que dependen del Estado?”. Lo que sigue será una prolija argumentación a favor de una respuesta positiva.

La primera parte la dedica a la descripción de las institucio-

1 Un relato detallado de la incidencia final del informe en el diseño de la política científica norteamericana de posguerra puede verse en Blanpied (1998).

2 Sobre universidad y peronismo, puede verse: Halperin Donghi (1962: 160-96); Walter (1968: 119-54); Mangone y Warley (1984, 24-40).

3 Autor de *The Idea of a University*, manifiesto católico escrito en 1852 como respuesta a las propuestas papales de creación de una universidad católica en Irlanda. Esta obra explora cuál debería ser el rol social de una universidad católica en un mundo moldeado por las revoluciones tecnológica e industrial, de intereses cada vez más seculares, más científico en su abordaje de la realidad y más utilitario en su filosofía.

4 Más tarde fue también publicada en forma de folleto. Braun Menéndez (1945).

5 Sobre los primeros años de *Ciencia e Investigación* y la importancia que la AAPC dio a la divulgación científica, puede verse H. de Mendoza y Busala (2001).

nes que a su juicio deben tomarse como modelo. La Universidad de Johns Hopkins, el Instituto Pasteur y la Sociedad Kaiser Wilhelm para el Adelante de la Ciencia están en primera línea. Al referirse al “experimento de Johns Hopkins”, sostiene que la base de su éxito fue la excepcional habilidad de su presidente para seleccionar científicos eminentes dedicados en forma exclusiva a la enseñanza y la investigación.

Dos peligros acechan, sostiene, a las universidades privadas: “la estrechez económica y el profesionalismo”. Respecto del primer punto, Braun Menéndez es claro y redundante al referirse reiteradamente a los aportes de banqueros, comerciantes, industriales o firmas industriales en los EE.UU. y en Europa. Para que no queden dudas acerca de lo que se está hablando, menciona las cifras aportadas. El fisiólogo argumenta que su relato apunta a demostrar que “es más fácil iniciar una reforma partiendo de algo nuevo, que tratando de modificar lo ya existente”. La conclusión es que para concretar “la revolución que todos deseamos en los métodos de enseñanza” la mejor solución “es crear una universidad privada en base a institutos de investigación científica”. A partir de este punto, se extiende en la descripción de una universidad “absolutamente imaginaria”, aunque, sostiene, no irrealizable.

El objetivo de la conferencia es claro: persuadir a los empresarios acerca de la conveniencia de financiar actividades de investigación. Refiriéndose a industriales, ganaderos y agricultores, afirma que “sería fácil demostrarles las ventajas —expresadas en peso moneda nacional— que la creación de institutos de esta naturaleza les puede reportar”. Cuando se comenta el caso del recién creado Instituto de Biología y Medicina Experimental que dirige Bernardo Housay, se habla de “cuatro caballeros argentinos, patriotas, generosos, y con clara visión de la importancia de la investigación para el progreso del país y de la humanidad”. La universidad utópica deberá estar administrada “por un directorio compuesto por personas de moral intachable y absoluto desinterés, al que podrán ingresar los propios donantes”.

Ahora bien, todo el despliegue de paciencia didáctica y equilibrada exhortación se desplomán en un amenazante vaticinio final: “La creación de una universidad libre basada en institutos de investigación debe ser obra de los industriales, los ganaderos, los agricultores, los comerciantes, los viticultores, los cañeros, en una palabra, de las llamadas fuerzas vivas del país. Si éstas no despiertan y comprenden que su papel consiste en crear riqueza —riqueza artística, intelectual, moral y material— ve-

rán a un Estado burocrático absorber poco a poco todas las actividades que legítimamente les corresponden y terminarán por no hacer siquiera dinero, con lo cual desaparecerán como fuerza”.

Durante este período, las mismas ideas aparecieron en forma recurrente en las páginas de la revista *Ciencia e Investigación*. A modo de ejemplo, se puede mencionar el editorial de febrero de 1947, donde se argumenta que en la Argentina no se comprende la importancia de los estudios superiores. Allí se habla de un estado generalizado de desinterés y se busca justificar esta situación por la ausencia en el país de un hombre que, como John Hopkins o Leland Stanford, “destine decenas de millones para levantar un monumento perdurable al saber, fuente de bienes incalculables para la humanidad” (Editorial, 1946:45-6).

EL PROBLEMA MORAL ARGENTINO

Los primeros escritos del físico Enrique Gaviola (1900-1989) sobre el problema de la universidad datan de 1930. Para entonces ya se había doctorado en física en Alemania y había trabajado en laboratorios de primera línea en los Estados Unidos. En su trabajo

de 1931, *Reforma de la universidad argentina y breviario del reformista*, Gaviola planteó una crítica radical y violenta a los fundamentos de la universidad oficial argentina y al medio social y cultural del cual surgió. Entre las numerosas críticas, Gaviola se dedicó especialmente a las múltiples dedicaciones (docentes y profesionales) de los profesores universitarios y a la imperiosa necesidad de los cargos *full-time* y de la promoción de la actividad de investigación entre profesores y estudiantes. Queda claro a lo largo de este escrito que Gaviola se inspira de manera un tanto ecléctica tanto en las universidades privadas norteamericanas como en algunos aspectos del modelo alemán de universidad.⁶

Si bien Pyenson (1985: 244) destaca el riesgo que significó para el propio Gaviola la inspiración socialista de las reformas que propone en plena dictadura de Uriburu, difícilmente sus trabajos sobre la universidad pueden alinearse en lo que el Partido Socialista sostiene en aquel momento. Si se toma como referencia el anteproyecto aprobado por el Congreso del Partido Socialista que tuvo lugar en Santa Fe en

1933, además de proponer una separación entre las escuelas profesionales y la universidad, dedica un lugar importante a la extensión universitaria. Nada más lejano de las preocupaciones de Gaviola que asignar a la universidad la tarea de transmitir cultura "a todos los hombres, al pueblo, a los maestros, a los obreros y a los egresados de las escuelas profesionales".⁷

Años más tarde, en 1946, Enrique Gaviola —por entonces presidente de la Asociación Física Argentina y director del Observatorio de Córdoba— pronuncia una conferencia en el Ateneo del Club Universitario de Buenos Aires titulada *El problema moral argentino y la necesidad de universidades particulares*. Para Gaviola la situación de las universidades oficiales es irreversible. Los problemas que aquejan a la ciencia argentina son una mera manifestación de un mal general de decadencia ética donde el estigma es el origen iberoamericano que se retrotrae a las épocas de las colonias. La herencia es la tradición de mentir en los asuntos públicos que ya es una segunda naturaleza. El plagio y la falsificación, sostiene, son premiados con cá-

tedras o promociones administrativas o políticas.

Gaviola vuelve sobre un tema que ya había tratado quince años antes, en sus primeros trabajos: "el sentimiento colectivo de inferioridad", al que atribuye síntomas como "un nacionalismo exagerado", rechazo de toda crítica de los valores nacionales, "tendencia a copiar lo propio de los pueblos que se admira" exagerando las actitudes copiadas, "voluntad de servir los intereses de otros pueblos con preferencia a los del propio". Las diversas manifestaciones del sentimiento colectivo de inferioridad aparecen ahora como "barreras eficaces contra el progreso moral y científico".

Para Gaviola, el problema específico de la universidad se comprende perfectamente en este marco. La conclusión es que las graves falencias que presentan las universidades oficiales son irradicables. "La mediocridad y la demagogia han echado raíces hasta un punto tal que ley alguna hará mella en ellas". Como prueba, Gaviola apela a los 25 años de crítica llevados a cabo por Bernardo Houssay, a sus propios 15 años y a los 8 que lleva Félix Cernuschi en la misma tarea.

Como corolario inevitable de esta situación, sostiene Gaviola, se impone la necesidad de una universidad privada. "El mayor prestigio científico y moral de las universidades privadas y de sus egresados obliga-

⁶ Sobre la actividad de Gaviola relacionada con la promoción de la investigación en la universidad, puede verse: Pyenson (1985: 240-6) y H. de Mendoza (2001).

⁷ Citado por Babini (1937: 298) del anteproyecto socialista *Bases y fundamentos para una ley de la enseñanza superior y anteproyecto de la misma*, La Plata, 1932. Una aproximación a las actividades de extensión universitaria del socialismo en la Argentina puede verse en Barrancos (1996: 15-60).

ría a las oficiales, con el correr de los años, a marcar el paso, como ocurrió en los EE.UU". Gaviola cita la conferencia mencionada de Braun Menéndez. De acuerdo con el fisiólogo, señala que una condición decisiva para que las universidades privadas mantengan su independencia económica, académica y moral, es que "deben ser sostenidas por aportes particulares exclusivamente".

CONTRA "EL CULTO A LO HUECO Y LO UNIFORME"

Tanto la trayectoria científica como la actividad de promoción de la investigación del ingeniero Augusto Durelli (1910-2000) han pasado desapercibidas en los medios historiográficos. La historia social ha destacado únicamente su rol protagónico dentro de un sector minoritario del catolicismo argentino, el llamado catolicismo democrático, que hacia 1945 lo tuvo como uno de sus principales exponentes en Buenos Aires, junto a Manuel Ordóñez y Manuel Río (Walter, 1968: 129, 152 n.14; Caimari, 1994: 79-81; Zanatta, 1997: 205-7).

Sin embargo, como integrante del sector de la comunidad

científica nucleado en la AAPC, Durelli jugó durante la década de 1940 un papel central en la promoción de los institutos de investigación independientes y de la universidad libre como solución al problema científico-tecnológico argentino en el ámbito de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

Después de diplomarse en 1932 como ingeniero civil, Durelli viajó a París, donde obtuvo en 1936 dos doctorados: el de ingeniero doctor en la Sorbona y el de doctor en Ciencias Políticas, Económicas y Sociales en la Universidad Católica de París. De regreso al país, la AAPC le otorgó en 1939 una beca para hacer estudios de perfeccionamiento en fotoelasticidad en el Massachusetts Institute of Technology.

Entre 1942 y 1943 trabajó como Visiting Professor en la Ecole Polytechnique de Montreal y en 1943 regresó al país con licencia de la Armour Research Foundation de Chicago, institución para la cual trabajará los catorce años siguientes. Sus últimos años de residencia en la Argentina lo encuentran combinando la docencia en la Universidad de Buenos Aires y asesorando al Laboratorio de Ensayo de Materiales e Investigaciones Tecnológicas de la provincia de Buenos Aires. Sus opiniones acerca del rol de la

universidad dentro del ámbito académico eran conocidas por sus frecuentes colaboraciones en *Ciencia y Técnica*, la revista del centro de estudiantes de ingeniería.⁸

En 1947, Durelli publica el libro titulado *Del universo de la Universidad al universo del hombre*. El libro inicia la discusión tomando como referencia los conceptos de universidad del cardenal Newman, de Houssay y Braun Menéndez, que le asignan como prioridad "la producción de conocimiento", esto es, la investigación científica, y de Ortega y Gasset, de quien cita que "ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la 'investigación' en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura". A estas visiones parciales, Durelli opone "el estudio del objeto y fin de la universidad desde el punto de vista de la universalidad no ya de los conocimientos, sino del ejercicio de las facultades del hombre".

Para Durelli, testigo iracundo del ascenso creciente del carisma del coronel Perón, existe un marco que impide el desarrollo real de la universidad argentina: "el culto a lo hueco y lo uniforme" del cual "el movimiento ininterrumpido hacia el unitarismo político no es sino un aspecto". Al proceso de "uniformación", ideal militar que va de la mano de la centralización y de la estatización,⁹ opone el culto de

8 Al respecto, ver especialmente Durelli (1944a; 1944b).

9 "Uniformación, centralización, estatización: trinidad activa de la diosa nacionalista", sostiene Durelli.

“la natural diversidad humana”, del personalismo y del pluralismo, que, para el autor, tiene su correlato científico en la necesidad de la libertad de investigación.

En cuanto a la universidad argentina, aquejada también por este mal, “tiene pues mucho de comité político, mucho de cuartel (sin sus privilegios) y muy poco de una casa de altos estudios cuya primera función es formar hombres y cuya segunda función es investigar en la ciencia y en la técnica”, sostiene. Como Gaviola, Durelli arriba a la conclusión de que esta situación “no tiene salida”. Así, la primera medida radical es “suprimir el monopolio estatal universitario” permitiendo que cada “familia espiritual” tenga su universidad. Esto hará posible que se copien los mejores modelos extranjeros, generará espíritu de competencia, aumentará el número de reuniones científicas y pedagógicas y “despertará la emulación entre los profesores para investigar”. En cuanto al financiamiento, “¡hay que agregar por otra parte que la existencia de universidades privadas atrae poderosamente la contribución de los particulares!”

Es interesante notar que Du-

relli ve en instituciones como el Colegio Libre de Estudios Superiores, el Instituto de Fisiología de Houssay y el Instituto Francés de Estudios Superiores posibles candidatos a convertirse un día no muy lejano en universidades como Harvard, Princeton u Oxford. Si así fuera, “el gasto que haría el Estado argentino por cierto que no habría sido estéril, y todo el pueblo argentino, los católicos incluidos, deberían estar agradecidos”.

Finalmente, Durelli dedica un capítulo a dar una visión cristiana de la Reforma Universitaria de 1918. Luego de remontarse al siglo XII para señalar que el “extremismo revolucionario y demagógico” de la juventud de 1918 ya estaba presente en la Universidad de Bolonia, donde era común que los estudiantes participaran en la elección de autoridades, y luego de argumentar que en las universidades privadas de Gran Bretaña y los Estados Unidos es innecesario el sistema de concursos para el nombramiento de profesores, concluye que “la más extraordinaria de las coincidencias entre la mejor doctrina católica y la ‘Reforma’ es probablemente la exigencia de universidades libres”.

FILANTROPIA Y “CIENCIA CATÓLICA”

La intensa actividad de promoción desplegada por Braun Menéndez, Gaviola y Durelli tiene como uno de sus componentes centrales la compartida percepción del presente como un momento decisivo para la ciencia argentina, tanto por las razones aportadas por el panorama científico internacional como por cuestiones locales que hacen a la particular encrucijada favorable de la industria argentina hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial.¹⁰ En este sentido y por razones no siempre coincidentes e, incluso, en algunos puntos divergentes, los tres coinciden en señalar como único camino la creación de universidades libres.

Si bien Durelli abandonó el país después de la asunción de Perón y se radicó definitivamente en los Estados Unidos sin participar seriamente en ningún intento de hacer realidad la universidad libre, Braun Menéndez y Gaviola realizaron durante el gobierno peronista varios intentos, todos fallidos. En particular, es interesante mencionar dos de ellos. El primero, relatado por Mariscotti (1985: 42-6), es el surgido de las conversaciones que mantuvieron ambos científicos a mediados de 1945.

Braun Menéndez aclaró el

10 Adolfo Dorfman (1983: 54-5) sostiene que, “en términos generales, la industria argentina a mediados de los años cuarenta reposaba sobre pilares más firmes y en posesión de fondos para invertir” y se refiere a “una pronunciada activación en el período posbélico inmediato de 1946/7 al 1950/51”.

origen de las diferencias que imposibilitaron la concreción del proyecto común en una carta que enviara a Gaviola: "En la meta que aspiramos, nuestro acuerdo es absoluto. Sin embargo, ya en esa conversación le hice notar que nuestra única divergencia, si así puede llamarse, estaba en el distinto énfasis que poníamos en cuanto al método para llegar a ese fin. Usted considera que lo principal y urgente es enseñar; yo que lo principal y urgente es disponer de los medios materiales y espirituales para investigar". Braun Menéndez trata de justificar las discrepancias en las peculiaridades de las respectivas disciplinas: "Es mucho más fácil, probablemente, que un instituto de física se convierta en una escuela de física o de matemáticas con muy poco gasto adicional; pero la enseñanza de la medicina es de lejos la más cara de las enseñanzas profesionales".¹¹ De acuerdo con Mariscotti, otra de las razones del fracaso de esta iniciativa puede hallarse en la "proverbial intolerancia, personalismo e inflexibilidad de Gaviola".

El segundo proyecto que de-

seamos destacar tiene como protagonista a Braun Menéndez y se refiere a la creación del "Instituto Católico de Ciencias" destinado a conformar el núcleo de una futura Universidad Católica. En el número de junio de 1953 de la revista *Ciencia e Investigación* se anuncia el inicio de las actividades de dicho instituto con "el alto patrocinio del Excmo. Señor Cardenal Arzobispo de Buenos Aires, Doctor Santiago Luis Copello". Su comité directivo estará integrado por Braun Menéndez, Venancio Deulefeu y Emiliano J. Mac Donagh y los fines primordiales, leemos, serán la promoción de la investigación científica y la formación de investigadores. Con este fin el instituto se propone fundar laboratorios y gabinetes destinados a la investigación original, crear cátedras permanentes y dictar cursos especiales.

El editorial de agosto de 1954 de *Ciencia e Investigación* está dedicado al nuevo instituto. Allí se lee que su nombre no apunta a concebir una "ciencia católica" contrapuesta a otra que no lo fuera, sino que "se justifica porque es patrocini-

nado por la Jerarquía y contribuyen a sostenerlo católicos". En los anuncios de los cursos que hasta septiembre de 1954 la revista de Braun Menéndez se encargará de ir anunciando, encontramos a Houssay y a los investigadores de su grupo, entre ellos, a Luis F. Leloir, entre los físicos a José Balseiro y a Teófilo Isnardi, entre los matemáticos a Alberto González Domínguez y a Luis Santaló. A pesar del entusiasmo y la dedicación de Braun Menéndez, esta iniciativa llegaría abruptamente a su fin como consecuencia de la ruptura de Perón con la Iglesia Católica.

El hecho de que las respectivas concepciones de universidad privada de Braun Menéndez, Gaviola y Durelli se inspiraran en ejemplo tomados del mundo anglosajón es tal vez la razón por la cual los tres científicos coincidieron en un punto capital: la creencia en que la creación de una universidad privada pondría en marcha de manera automática un flujo de financiamiento proveniente del sector privado. Esta convicción sería desmentida por los hechos en reiteradas ocasiones.

En este sentido, los testimonios más firmes de que existió entre 1935 y 1947 un sector privado sensible a los requerimientos de los investigadores y, en particular, hacia la AAPC, lo demuestran la creación de la Fundación Sauberán para el Fomento de las Investigaciones en Fisiología,¹² la Funda-

11 Carta de Braun Menéndez a Gaviola, Buenos Aires, 8 de octubre de 1945, Biblioteca del Centro Atómico Bariloche, Archivo Gaviola.

12 Como iniciativa de Juan Bautista Sauberán, esta fundación destinó la suma de \$50.000 nominales en títulos de Crédito Argentino interno con la esperanza de que sirviera de ejemplo "a otros muchos para contribuir al adelanto científico de este país, en el que he desarrollado mis actividades y al cual me vincula un enorme afecto". Archivo de la AAPC, J. B. Sauberán a B. A. Houssay, Buenos Aires, 10 de julio de 1936, legajo de la Fundación Sauberán para el Fomento de

ción Grego¹³ y la Fundación Campomar.¹⁴ Sin embargo, la filantropía local se canalizó de manera irregular, limitándose a los casos en donde existía una previa amistad personal entre representantes del sector privado acaudalado y algún miembro del colegiado de la AAPC.

En los casos de Gaviola y Braun Menéndez, buena parte de sus expectativas estuvieron puestas en los industriales nucleados en la Unión Industrial Argentina (UIA). Sin embargo, la tibia disposición del sector empresarial argentino hacia la inversión de riesgo en investigación científica resultó sensiblemente agravada por las circunstancias políticas que enfrentaron al gobierno peronista con la UIA, conflicto que derivó en la intervención de esta entidad en mayo de 1946 (Schvarzer, 1991: 83-108).

Digamos, por último, que mientras que los proyectos de Braun Menéndez y Gaviola apelaron a un sistema de financiamiento sustentado por la filantropía local, modelo que, a grandes rasgos, puede considerarse que dominó el panorama administrativo de la ciencia norteamericana durante las primeras décadas del siglo XX, el escenario de la posguerra presentaba como nueva tendencia dominante las propuestas que se centraban en la creación de agencias con injerencia gubernamental y alcance sobre áreas como la defensa nacional y la educación (Kohler, 1991: 395-406; Blanpied, 1998). Notablemente, Houssay parece percibir este viraje. En 1945, convencido de que no se debe debilitar el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina de la UBA para fortalecer el Instituto de Bio-

logía y Medicina Experimental, iniciativa privada en la cual Durelli veía la semilla de una futura Harvard, Houssay le escribe a Oscar Orías: "Aún en los Estados Unidos, las fundaciones particulares están perdiendo terreno y los investigadores cada vez más se fían en recursos del Estado".¹⁵

El 25 de octubre de 1955, Braun Menéndez le escribe a Alfredo Lanari, por entonces en los Estados Unidos: "Mi proyecto de universidad particular está más presente que nunca en mi mente. Hoy han reincorporado a Houssay a la universidad, lo que ha aceptado él en forma simbólica. Foglia y yo iremos probablemente a la cátedra. Pero si acepto ese sacrificio lo hago sólo porque no puedo, en las circunstancias presentes, negar mi concurso aunque sea temporario. No creo en la posibilidad de convertir a nuestra 'so called' Facultad en un centro universitario de verdad. La única solución, a mi juicio, es la universidad privada, y me he impuesto la misión de trabajar por ella".¹⁶

En 1959 Braun Menéndez moría inesperadamente en un accidente aéreo. Muchos años después, en 1965, en ocasión de recibir el premio Mibashan, Gaviola afirmará haber fracasado en su lucha por la universidad.¹⁷

las Investigaciones en Fisiología. Las circunstancias que condujeron en 1943 a Miguel Laphitzondo, junto a otras figuras del mundo de los negocios como Fernando Capdevielle, Pablo Perlender y Carlos Sauberán, a la creación de la rebautizada Fundación Sauberán y al Comité de Ayuda a la Investigación Científica, pilares del mantenimiento del Instituto de Biología y Medicina Experimental, en Foglia y Deulofeu (1981: 51-60, 124-7).

13 Constituida en 1942 y dirigida por Virginio F. Grego inauguró en 1944 el Centro de Investigaciones Cariológicas a cargo de Alberto C. Taquini. La fundación donó \$350.000 para la construcción del edificio y, en sus inicios, también costó los sueldos del personal y los gastos de investigación.

14 Resultado de la decisión de Jaime Campomar y esposa, quienes hacia 1947 decidieron la instalación y sostenimiento de un laboratorio de investigaciones bioquímicas bajo la dirección de Luis F. Leloir.

15 Houssay a Orías, Buenos Aires, 18 de julio de 1945, legajo Oscar Orías, Archivo Museo Bernardo Houssay.

16 Braun Menéndez a Lanari, Buenos Aires, 25 de octubre de 1955, copia cedida a los autores por la señora Irene Tschudy de Lanari.

17 "Este premio es inmerecido. En mi lucha por la Universidad he fracasado". Citado en Grünfeld (1997: 316).

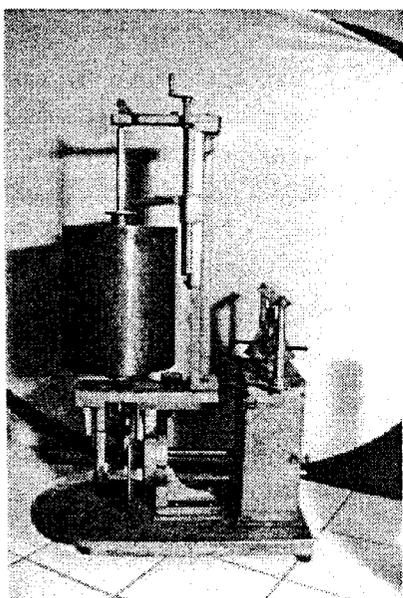
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babini, J. (1937). El anteproyecto de ley universitaria de la Universidad Nacional del Litoral. *Actas y trabajos del congreso universitario argentino (Buenos Aires)*, III: 287-318.
- Barrancos, D. (1996). *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores, 1890-1930*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.
- Blanpied, W. (1998). "Inventing US Science Policy". *Physics Today*. 51, 2: 34-41.
- Braun Menéndez, E. (1945). Universidades no oficiales e institutos privados de investigación científica. Conferencia dictada en el Instituto Popular de Conferencias de *La Prensa*, Buenos Aires, 5 de septiembre de 1945. Folleto.
- Bush, V. (1945). *Science-The endless frontier. Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*. Washington, United States Government Printing Office. Una traducción castellana puede verse en *Redes*, 7, 14 (1999), pp. 89-137.
- Caimari, L. (1994). *Perón y la Iglesia católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires. Ariel Historia.
- Dorfman, A. (1983). *Cincuenta años de industrialización en la Argentina. 1930-1980*. Buenos Aires, Solar.
- Durelli, A. (1944a). "La investigación técnico-científica", *Ciencia y Técnica*. 103, 508: 370-404.
- _____ (1944b). "El espíritu de los institutos de investigación", *Ciencia y Técnica*. 103, 510: 561-94.
- _____ (1947). *Del universo de la universidad al universo del hombre*. Buenos Aires. Talleres gráficos "Tomás Palumbo".
- Editorial (1946). *Ciencia e Investigación*, II, 1: 45-6.
- Foglia, V. y Deulofeu, V. (comps.) (1981). *Bernardo Houssay. Su vida y su obra, 1887-1971*. Buenos Aires. Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Gaviola, E. (1931). *Reforma de la universidad argentina y breviarío del reformista*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.
- _____ (1945a). *Ciencia y burocracia. El Observatorio de Córdoba y la Escuela de Astronomía, Física y Meteorología*. Buenos Aires. Folleto.
- _____ (1946a) *El problema moral argentino y la necesidad de universidades particulares*. Buenos Aires, Conferencia pronunciada en el Ateneo del Club Universitario de Buenos Aires. Folleto.
- _____ (1946b). Memorandum: la Argentina y la era atómica. Empleo de la energía atómica (nuclear) para fines industriales y militares. *Revista de la UMA y AFA*. 11: 213-30.
- _____ (1955). Carta de Gaviola a Atilio Dell'Oro Maini, Buenos Aires, 2 de octubre de 1955 (copia mimeografiada). Archivo Museo Bernardo A. Houssay, Legajo Enrique Gaviola, 08-6/3418.
- Gaviola, E., Enrique Z., Boggiato, D., San Martín, S., Gerstrom, C.G., Zalazar, J.M., Galloni, E., Cernuschi, F., Giúdice, O., Canosa, A., Morino, H., Danieletto, C., Petroni, J.L, García Olano, E. y Larreguy, C. (1932). *Programa Universitario*. Archivo Museo Bernardo A. Houssay, Legajo Enrique Gaviola, 08-6/3403.
- Grünfeld, V. (1997). "Nuestro hombre en la galaxia", *Saber y Tiempo*. 1, 3: 303-317.
- Halperín Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Eudeba, 1962.
- H. de Mendoza, D. y Busala, A. (2001). "La divulgación como estrategia de la comunidad científica argentina": la revista *Ciencia e Investigación* (1945-48). Aceptado para su publicación en *Redes*.
- H. de Mendoza, D. (2001). Comunidad científica y universidad: los escritos de Enrique Gaviola entre 1930 y 1948. Aceptado para su publicación en *Saber y Tiempo*.

- Houssay, B. (1955). Carta de Houssay a Gaviola, Buenos Aires, 8 de octubre de 1955 (copia mimeografiada). Archivo Museo Bernardo A. Houssay, legajo Enrique Gaviola, 08-6/3411.
- Houssay, B. (1989). El porvenir científico de la farmacia argentina. En *Escritos y discursos del Dr. Bernardo A. Houssay*, Barrios Medina, A. y Paladini, A. (comps.). Buenos Aires, Eudeba: 19-23.
- Kohler, R. (1991). *Partners in Science. Foundations and Natural Scientist. 1900-1945*. Chicago y Londres. University of Chicago Press.
- La Prensa*. El doctor Enrique Gaviola disertó ayer en el Instituto Popular de Conferencias. Sábado 25 de junio de 1932: 11.
- Mangone, C. y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Mariscotti, M. (1985). *El secreto atómico de Huemul*. Buenos Aires, Sudamericana-Planeta.
- Myers, J. (1992). Antecedentes de la conformación del Complejo Científico y Tecnológico, 1850-1958. En *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historia y perspectivas*, E. Oteiza (comp.), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina: 87-114.
- Oteiza, E. (1993). "La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos", *Sociedad*, N° 3: 45-75.
- Pyenson, L. (1985). *Cultural Imperialism and Exact Sciences*. New York, Peter Lang: 139-246.
- Schvarzer, J. (1991). *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*. Buenos Aires. Imago Mundi.
- Walter, R. (1968). *Student Politics in Argentina. The University Reform and its Effects, 1918-1964*. Nueva York y Londres. Basic Book, Inc. Publishers.
- Zanatta, L. (1997). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

Algunos comentarios sobre la Asamblea Universitaria del 1º de septiembre en La Plata

por Ana M. Barletta*



En un clima de fuerte crítica al gobierno nacional y a sus políticas extorsivas de ajuste permanente, se desarrolló la Asamblea Extraordinaria de la Universidad Nacional de La Plata, el pasado 1º de septiembre, especialmente convocada por la presidencia para tratar la situación planteada en el país, a partir de la sanción de la ley N° 25.453, más conocida como de “Déficit Cero”. En este sentido, la crítica al capital financiero y a la voracidad de su lógica de reproducción, centrada en la especulación que rodea los sucesivos refinanciamientos de la deuda pública, fue unánime: gran parte de los oradores se ocupó de caracterizarla como una amenaza a la sociedad y al Estado, por el hecho que sólo exige de ellos exacciones permanentes y ajuste fiscal perpetuo.

Dicha unanimidad no se reflejó sólo en discursos declamativos sino, además, en el resultado final de la Asamblea: la aprobación de un documento consensuado, gracias a la iniciativa de trabajo, responsable y constructiva, de un amplio sector opositor a la políticas oficiales del radicalismo universitario, que había comenzado a hacerse visible desde la resistencia a la re-reelección del Ing. Luis Lima, en 1996 y que había terminado de consolidarse en la última Asamblea del mes de abril, para enfrentar al sucesor del Ing. Lima, el médico veterinario Alberto Dibbern, finalmente electo presidente de la UNLP, ese mismo mes de abril de 2001. Este sector opositor, que había llevado como candidato a presidente al Dr. José Luis de Diego, de la Facultad de Humanidades, fue derrotado por sólo 17 votos (92 a 75), después de haber enfrentado al aparato del radicalismo universitario platense, encabezado en forma explícita y directa por el mismo doctor Federico Storani que, a último momento –tres días antes de la reunión de la Asamblea–, desde las pantallas de la TV local, disciplinó a sus fuerzas apelando a la conocida, eficaz y falsa fórmula del “cuco” peronista, para identificar rápidamente con otro partido y más allá de todo matiz, a una oposición, independiente, plural, universitaria y

Asambleísta por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

que desde hacía tiempo venía cuestionando las formas de hacer política en la Universidad de La Plata.

Así las cosas en abril, desde que comenzaron a conocerse en el mes de julio las medidas restrictivas, la presidencia de nuestra universidad no se mostró demasiado interesada en adoptar una actitud firme frente al ajuste que se venía. No obstante, el sector opositor encabezado por los decanos de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Astronómicas, Ingeniería, Ciencias Agrarias, Humanidades y Periodismo, delineó varias acciones importantes para enfrentar la coyuntura que una presidencia carente de iniciativa no sólo aceptó sino que, además, pareció encabezar. Así, a propuesta del sector no-oficial, constituido, además, por profesores, graduados y estudiantes, fue sorprendentemente convocada la asamblea del 1º de septiembre.

El documento propuesto por la presidencia, una semana antes de su reunión, fue ampliamente debatido en las Facultades arriba mencionadas, que propusieron sustanciales modificaciones a la versión original y que hoy forman parte del escrito aprobado. Es así cómo, además de un diagnóstico muy crítico respecto del gobierno de la Alianza, dicho escrito contiene al menos cuatro aciertos impuestos al oficialismo:

1) el reconocimiento explícito de la invasión de la lógica de las internas partidarias en los modos de dirimir las diferencias políticas dentro de las instituciones universitarias, "acentuando tendencias clientelares y acrecentando la sospecha pública sobre la necesaria

austeridad en el manejo de los fondos. Así, los males que se critican desde la universidad hacia afuera terminaron por reproducirse adentro", dijo la asamblea, lo que de ningún modo es poco, teniendo en cuenta la hegemonía que estas políticas ejercen desde 1984 en nuestra universidad, con una partidización acentuada desde 1996 y vuelta demasiado visible en la última intervención del profesor Storani que mencionamos más arriba.

2) La exigencia de que "la presidencia de la Universidad convoque anualmente a una asamblea universitaria en donde se informe todo lo actuado durante el año en curso (acciones y presupuesto) y se comuniquen las medidas a futuro de manera de transparentar y corroborar anualmente la necesaria coherencia entre las prioridades institucionales, discutidas y acordadas en el seno del Consejo Superior, y las resoluciones implementadas".

3) La creación de una comisión de Análisis de Reforma del Estatuto y la posterior convocatoria a una asamblea universitaria. Esta demanda provenía básicamente de dos sectores que no cuentan con representación en los Consejos: los colegios preuniversitarios, que en La Plata son cuatro, y el gremio de trabajadores no docentes. La aprobación de este punto es significativa si recordamos la fatídica asamblea universitaria del 20 de febrero de 1996, convocada para adecuar el Estatuto a la Ley Universitaria menemista y que terminó con una feroz represión que sacudió a la ciudad de La Plata. El punto central de interés del radicalismo universita-

rio en ese momento fue el de otorgarle la posibilidad de segunda reelección al ingeniero Lima, que presidía la Universidad desde 1992.

4) Reclamar al gobierno nacional "la inmediata eliminación de cualquier tipo de subsidios que el Estado mantenga con las universidades privadas", más allá de la solicitud de equiparación en los aportes patronales ya realizada por el CIN.

De estos cuatro puntos que consideramos significativos, el segundo fue el único con votación no unánime. En dicha votación, que se realizó en forma muy precisa, llamó la atención que el sector no identificado con las políticas oficiales de la presidencia obtuviera, esta vez, 89 votos contra 80 del sector oficialista, es decir, 14 votos más de lo que en el mes de abril había obtenido, desde ese sector, el apoyo al candidato opositor para ocupar la presidencia, y, justamente, en el punto que consagra la necesidad de transparentar el manejo de las finanzas en un momento tan sensible para la toma de decisiones.

Lógicamente ésta no fue la única asamblea universitaria de estos últimos meses ya que otras universidades nacionales apelaron a la convocatoria de su órgano máximo para enfrentar en forma colectiva el recorte de presupuesto que ponía a las universidades en el punto de inflexión de su trayectoria histórica: si toda la historia de las relaciones entre la Universidad y el Estado había estado signada por la confrontación por el aumento del presupuesto, desde hacía tres años se había empezado a confrontar para evitar el

recorte y, ahora, ya estábamos confrontando para hacer retroceder un recorte que se había efectivizado sin más.

En este sentido, al igual que otras universidades, ésta se pronunció contra el ajuste que plantea la Ley Nacional N° 25.453, insistió en la obtención de un aumento del presupuesto universitario, y en la redistribución del mismo a través de pautas objetivas que reconozcan la calidad y pertinencia de las instituciones del sistema; exigió al gobierno nacional el cumplimiento de la Ley de Presupuesto 2001, y el depósito de la totalidad de las partidas correspondientes y manifestó su decisión de garantizar la intangibilidad de todos los salarios del personal de nuestra Universidad, como asimismo, no implementar aranceles ni cualquier forma alternativa de financiamiento que sustituya la función indelegable del Estado en el sostenimiento de las universidades nacionales, comprometida como está en la defensa de la universidad pública y gratuita.

Cuando la asamblea se reúne, ese 1° de septiembre resultó ser el punto más álgido de una movilización fuerte de toda la comunidad universitaria. Durante el mes de agosto se habían sucedido marchas por el centro de la ciudad junto a otros sectores sociales igualmente o más afectados por el ajuste (llegando a confluir el 23 de agosto en una gran concentración en la Plaza San Martín de La Plata con sectores de toda la provincia en lo que los periódicos valoraron como la “mayor concentración platense desde la época del gobernador Ca-

labró, en julio de 1975), clases públicas (una de ellas llegó a reunir a unas 3.000 personas en las escalinatas del Museo de Ciencias Naturales), huelgas, la instalación de una marcha semanal de los universitarios, todos los viernes, llamada “Marcha de las Antorchas” y hasta una reunión con el ministro Delich del presidente con todos los decanos (15) en la que se manifestaron todas las autoridades unidas detrás del reclamo presupuestario para nuestra Universidad, iniciativas todas que la presidencia fue acompañando.

Justamente, en la asamblea dos lógicas distintas de visualizar la política universitaria pudieron confluir en la aprobación “casi” unánime de un diagnóstico y de una perspectiva para enfrentar la crisis, ese sábado de septiembre. No era muy difícil percibir que esa oposición, que había sido demasiado rápidamente tildada por el profesor Storani como “peronista”, agrupaba a las Facultades de Investigación, Docencia y Extensión que concentran más del 80% de las dedicaciones exclusivas de la Universidad y, por tanto, es ésta una de las características más fuertes que moldea a este sector, a partir de rasgos académicos, disciplinares, profesionales, ideológicos, políticos, estamentales y hasta, podríamos decir, vinculados con las condiciones sociales de la producción y reproducción del conocimiento en la Universidad. Estos aspectos manifiestan una cierta fisura que no es nueva en la Universidad argentina pero que va a profundizarse, seguramente, al calor de las políticas de restricción presupuestaria, entre las facultades “profesionalistas” y

las “de investigación” ya que las políticas nacionales hacia el área educativa parecen tener como modelo, justamente, a las universidades privadas en donde, salvo pocas excepciones recientes, no predomina el modelo de la producción de conocimiento, sino el de la mera transmisión del saber con el objetivo de otorgar el título que habilita para ejercer una profesión independiente. En este sentido y en forma evidente, el recorte del 13% perjudica, en mayor medida, a los sectores que ejercen profesiones que se desarrollan en vinculación con el Estado: la docencia y la investigación y que, por otra parte, tampoco están protegidos, en esta pelea, por las fuertes corporaciones que nuclean y defienden los intereses bien claros de los profesionales independientes.

Finalmente, la unanimidad reseñada se matizó con la atronadora “participación” de una barra estudiantil que más de una vez logró tapar las intervenciones de la Franja Morada —que contó con mujeres aguerridas, estudiantes y graduadas—, [no así los profesores] de Derecho y Ciencias Económicas. Además, fue denunciada por varios asambleístas la presencia, ya famosa desde 1996, de “patovicas” —de un origen no del todo aclarado pero de sospechable coincidencia con el oficialismo— quienes, luego de un acertado cuarto intermedio, fueron invitados a retirarse por una comisión de asambleístas especialmente constituida con ese fin, después de lo cual la asamblea pudo continuar en un clima de gran compromiso con la problemática original de la convocatoria.

Elección directa en la Universidad de San Luis

Carlos Francisco Mazzola

Desde ese momento, la satisfacción por haber podido confluír en una asamblea esclarecedora y sustancial con la participación de buenos oradores y posiciones que mostraban la “movilización intelectual” de las últimas semanas, fue lentamente cambiando: las huelgas siguieron y el presidente de la UNLP, rompiendo el clima de unanimidad que la oposición había trabajado, recurrió al Ministerio de Trabajo quien rápidamente decretó la conciliación obligatoria, una “conciliación” que es casi única en la coyuntura actual de las universidades nacionales y además, un poco rara, donde deben retrotraerse al inicio del conflicto solamente las víctimas del recorte pero no los ejecutores, que siguen recortando como si no hubiese “conciliación”. ¿Por qué la presidencia de la UNLP, que se había considerado un sujeto pasivo del ajuste decretado por el gobierno nacional, decidió desplazarse al papel de “parte” y confrontar, así, con profesores y administrativos? Una lástima: no parece un buen final, después de haberse planteado, todos juntos, más allá de todo partidismo, “el desafío de refundar la Universidad y de retomar la palabra”, ese sábado de septiembre.

El día martes 11 de septiembre del corriente año asumirá el nuevo rector de la Universidad Nacional de San Luis, el licenciado Germán Arias, actual decano de la Facultad de Ciencias Humanas. Será el primer rector —en San Luis— elegido bajo la modalidad de elección directa, sorteándose la asamblea universitaria como instancia que decide por la voluntad general. Es San Luis —junto a Río Cuarto, La Pampa y Salta— una de las universidades nacionales que ha adoptado este procedimiento.

Todos los miembros de nuestra comunidad coincidieron en señalar la necesidad de corregir los posibles efectos del sistema indirecto. Esta unanimidad de opinión se debió a la experiencia de las elecciones pasadas, cuando las negociaciones posteriores a la elección de consejeros no reflejaron el compromiso asumido para apoyar a determinados candidatos, a rector y decano. El resultado de este proceso fue la falta de

la debida legitimidad de las autoridades.

La discusión para transformar el Estatuto fue ardua y se prolongó durante varios encuentros de la asamblea universitaria, la misma tuvo como temas cruciales el de las ponderaciones por claustros y la adopción del sistema D'hont¹, entre otros.

Hasta ahora, lo más positivo de la nueva modalidad se ha visto reflejado en lo que constituyó la campaña de los cuatro candidatos a rector, quienes monopolizaron la atención, no obstante no fue de poco interés la de los aspirantes a decano y director de departamentos. El proceso demostró que, efectivamente, una vieja modalidad de hacer política universitaria había concluido, ya que las prácticas cerradas de agrupaciones nucleadas alrededor de la figura de peso de un líder y al juramento de lealtad como requisito para integrar una lista fueron abandonadas, al menos por tres de las cuatro agrupaciones participantes.

El caminar por los pasillos y hablar personalmente con todo el mundo, la explicitación de la propuesta, el debate público entre los candidatos, la creación de una página web exclusivamente dedicada a debatir las ideas, y la lluvia de correos electrónicos fue el escenario que caracterizó duran-

1 La Universidad de San Luis cuenta con cuatro facultades y no hubo mayor inconveniente en acordar que cada una debía tener un peso elector de un cuarto. Fue motivo de debate y negociaciones prolongados el peso de los claustros, dado que los alumnos solicitaban una mayor representación en los cuerpos directivos y, por el contrario, en virtud de las exigencias de la nueva ley de educación superior se terminó dando más representación al cuerpo docente.

La adopción del sistema D'hont dejando atrás una relación de 7:3 (el 70% para la primer mayoría y el 30% restante para la segunda) fue resistida por la tradicional conducción de la Universidad, ya que ésta resultaba favorecida por el anterior sistema con el doble beneficio del efecto de pulverización sobre las listas opositoras.

te más de dos meses a nuestra comunidad. Efectivamente, se hicieron públicas las intenciones, en donde los aspirantes parecían una rara mezcla de políticos municipales con filósofos haciendo pedagogía del uso público de la razón kantiana.

El análisis de los resultados no es una tarea sencilla, dado que admite varias lecturas. Ninguna de las cuatro listas logró el cincuenta por ciento de los votos o aventajar en un diez por ciento al segundo para de ese modo evitar ir a una segunda vuelta.

La lista número 4, encabezada por el actual decano de Humanas, obtuvo el 26,37% de los votos; la lista número 5, cuyo candidato – buscando la reelección – era el actual rector, obtuvo el 30,96%; la lista 6 presidida por Alfredo Velazco – autor del proyecto de elección directa – obtuvo el 22,98%; y la lista 7 que proponía al ex decano de la Facultad de Física, doctor Benegas, logró el 19,70% de los votos².

La confrontación, en la segunda vuelta, se realizó entre los candidatos de las listas 4 y 5. El actual rector, profesor Puschmuller (lista 5) conservó su caudal, lo cual no resultó suficiente frente al leve pero significativo crecimiento de un 5% de la lista 4, imponiéndose por un margen de 0,9% en esta nueva instancia, el licenciado Germán Arias.

Una primera lectura de estos resultados, a la luz de los efectos de la elección directa, indica que la misma no arroja novedad signifi-

cativa, ya que tanto Arias como Puschmuller son los más claros representantes del viejo sistema electoral, desde 1985 a la fecha. Pero una lectura más profunda indica que, sin duda, se ha puesto en marcha un proceso de transición que puede desembocar en una ampliación de la democracia universitaria que requiere tiempo y voluntad política para revertir la situación planteada por el voto corporativo (no docentes, estudiantes y egresados), la existencia del “aparato” y la costumbre de los “negocios”.

A pesar entonces del poco impacto renovador de la elección directa, todos compartimos la impresión de que ha habido un cambio que aporta mayor transparencia en la representación de la voluntad general.

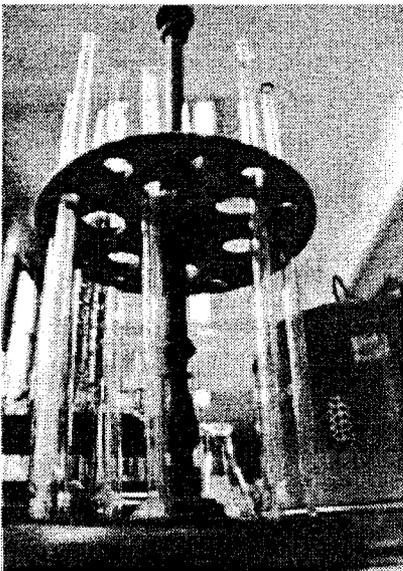
Queda pendiente no sólo transformar las prácticas de los acuerdos y aparatos si no una fragmentación que resulta difícil desentrañar. El análisis de los votos nos indica también que la gente orienta sus preferencias en virtud de la afiliación disciplinar de los candidatos, en tanto que los mismos obtienen sus caudales mayoritariamente en sus propias facultades, siendo muy escasa la capacidad de trascender a otras. Así, por ejemplo, Arias logra crecer en el contexto general gracias a que en su facultad obtiene más del 80% de los votos. Algo similar sucedió con los decanos y sus afiliaciones departamentales, la gente prefirió votar a aquellos candidatos que pertenecían a sus pro-

prios departamentos. Lo complejo de comprender en esta situación es poder precisar el límite que separa, en la unidad denominada facultad, sus componentes académicos de los políticos. Lo que nos orienta a interrogarnos sobre si se vota a determinado candidato por pertenencia disciplinar o si existen otras razones, como puede ser el hecho de conocerlo más y saber qué se le debe y se le puede pedir, más favores u otras razones poco académicas.

No obstante, dicen los optimistas que el nuevo sistema también crea algo nuevo que revertirá estas labores pendientes con el transcurso del tiempo, y es la emergencia de agrupaciones políticas propiamente universitarias (algo que se ha visto no sólo en San Luis sino en las otras universidades que han adoptado esta modalidad). Se trata de agrupaciones en donde la independencia de los partidos políticos es una de sus características principales, junto a la preocupación por elaborar proyectos universitarios que intentan dar respuesta a los problemas actuales.

Es evidente también que el actual ataque que padece la universidad pública no da tregua a quienes pretenden mostrarse flamantes bajo el nuevo sistema; las recientes asambleas poselectorales motivadas por la resistencia a la política económica han solicitado a las nuevas autoridades que realicen sus actos de asunción en la calle en el marco de asamblea popular y distanciados del protocolo. La repuesta está pendiente.

² Junta electoral de UNSL [en línea] *escrutinio definitivo* 16 de junio del 2001 <<http://www.unsl.edu.ar/elecciones/resultado/rector> [consulta 16 de junio del 2001].



NEAVE, GUY;
Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Barcelona, Gedisa, 2001, 366 páginas.

El libro contiene una recopilación de trabajos escritos por Neave durante la década del 90, publicados en revistas especializadas o leídos en diversos encuentros, cuyo tema central son los profundos cambios sufridos por la educación superior en los países de Europa occidental desde mediados de los años 80 a la actualidad.

Integran el texto un Prefacio, escrito especialmente para esta edición en castellano, y doce capítulos agrupados en cuatro partes, según los temas privilegiados en cada uno de ellos. Entre otros, dos rasgos centrales caracterizan el conjunto de los trabajos. Por un lado, la adopción de una perspectiva comparada, que toma por base las experiencias pasadas y presentes de la educación superior en los países europeos, con especial referencia a los casos del Reino Unido (Neave es inglés), Francia, Suecia, Holanda y Bélgica, sin descuidar el resto. Este enfoque permite mostrar que una adecuada comprensión de las políticas

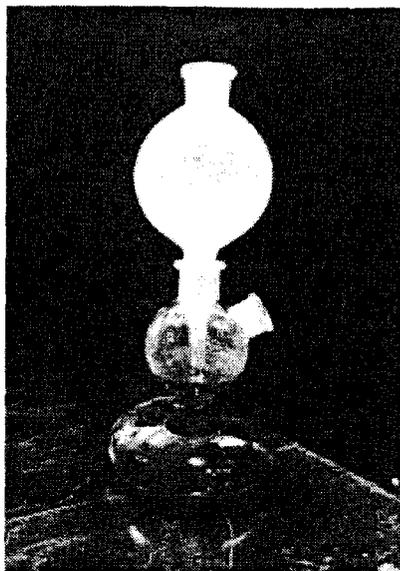
contemporáneas de educación superior requiere considerar no sólo las poderosas fuerzas “globales” que impulsan el cambio (sobrestimadas por cierto pensamiento “tecnocrático”), sino también la variedad de respuestas nacionales, condicionadas por tradiciones históricas y valores culturales diferenciados. Por otro lado, los trabajos comparten una perspectiva histórica (Neave es historiador): no obstante el foco contemporáneo, los orígenes de la situación actual son rastreados en los años que siguen a la Segunda Guerra Mundial, en los comienzos del siglo XIX, con el surgimiento de la universidad moderna, o aun en los inicios medievales de la institución universitaria en Europa.

En el prefacio, Neave analiza la constitución del campo de la educación superior como un objeto de interés académico en los años 60, en estrecha vinculación con el tránsito de la universidad de elites a la universidad de masas. Dos rasgos centrales marcan estos estudios. En primer lugar, la perspectiva comparada, juzgada fecunda para satisfacer las necesidades del “cliente” que los encarga, el Estado nacional, en busca de experiencias orientado-

ras para la formulación de políticas hacia la educación superior. En segundo lugar, la “fluidez disciplinar” de los enfoques, determinada también por los cambios en la agenda de interés del “cliente”: el punto de vista de la economía y la sociología en los inicios, cuando la preocupación central de los estados europeos es la justicia social y la igualdad de oportunidades, y el punto de vista de las disciplinas de la administración, cuando a partir de mediados de los 80 la “nueva visión” de los gobernantes adeptos al liberalismo económico considera perentorio el traslado de las experiencias de gestión del sector privado, al manejo de los sistemas y las instituciones de enseñanza superior.

En la primera parte, titulada “Historia y política de la educación superior”, el autor plantea, en primer lugar, tres desafíos que afronta la educación superior en Europa occidental, presagio de la agenda de la política universitaria argentina en el futuro próximo (se transcribe una conferencia de Neave en Buenos Aires): los cambios cuantitativos y cualitativos de la matrícula estudiantil, la escasez del financiamiento público y la necesidad de conformar un cuerpo profesional de administradores que “captan” recursos de otras fuentes, la tensión entre las dimensiones nacional e internacional de la educación superior (capítulo 1).

A continuación, en el más extenso y abarcativo de los trabajos incluidos en el libro (capítulo 2), Neave aborda la “dimensión europea” de la educación superior a través de una analogía histórica



entre un pasado medieval y un presente ambos europeos, entre los cuales se extiende un prolongado interregno de fuerte identificación entre la universidad y el Estado-nación, el Estado absolutista en los inicios de la modernidad, y el Estado-nación basado en la soberanía del pueblo a partir de la fecha emblemática de 1789, que alumbrará el surgimiento de la universidad moderna, asociando enseñanza e investigación en la versión humboldtiana, y Estado y universidad en la versión napoleónica. Tomada como eje del análisis, la relación Estado/educación superior permite al autor rastrear todos los temas que dominan el “nuevo discurso” sobre la educación superior a partir de 80, devoto de la “teología del mercado”: la desregulación y la desestabilización, la regionalización, la delegación de funciones desde la cúspide, la diferenciación institucional, el impulso al sector no estatal, el peso creciente de la burocracia universitaria, la denominada “revolución gerencial”, la “conducción remota” de los sistemas, entre otros.

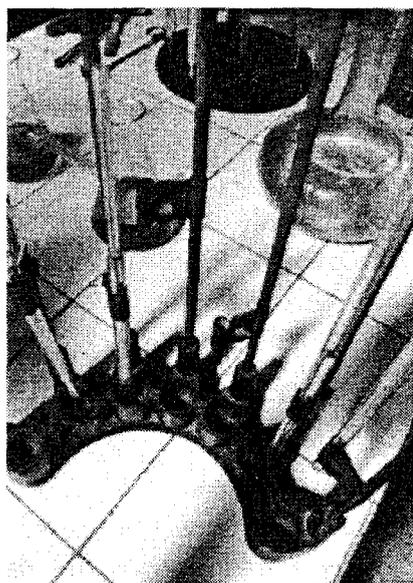
La segunda parte, “Cuestiones sobre la dinámica del cambio”, se ocupa de las profundas transformaciones que atraviesa la educación superior en Europa occidental desde mediados de la década del 80 (capítulo 5), haciendo especial hincapié en la redefinición del papel asignado al Estado (capítulos 5 y 6). Estos años son testigos de un giro en las políticas públicas hacia la educación superior, desde un modelo de “control estatal”, que realiza evaluaciones de rutina, fundamentalmente administrativas y contables, junto con evaluaciones periódicas de diagnóstico (las cuales suelen promover la reelaboración del marco legislativo), a lo que Neave denomina el “Estado evaluador” (capítulo 6), el cual mediante una evaluación permanente que permite un ajuste “automático” a los cambios del entorno ejerce un “control remoto” o “a distancia” sobre las instituciones. Este control se ejerce a través de un conjunto de “cuerpos intermediarios”, entre los cuales ocupan un lugar destacado las agencias de evaluación de la calidad que, con características diferenciales según los países, se crean en Europa durante esos años (capítulo 4). Cabe agregar que entre los cambios producidos ocupa un lugar no menor el proceso de diferenciación institucional, como un modo de dar respuesta a la acumulación de demandas que se dirigen a la educación superior, por ejemplo, la tensión (que tiene más de doscientos años) entre la formación general brindada tradicionalmente por las universidades, y una formación profesional para

ocupaciones específicas que provea “conocimiento útil” (capítulo 3).

Dos ideas desarrolladas por Neave en esta segunda parte, la conceptualmente más densa de todo el libro, merecen ser destacadas. En primer lugar, Neave identifica como núcleo del Estado evaluador, manifestación en el campo de la educación superior de una crisis de legitimidad más general que sufre el Estado en el período analizado, lo que denomina una “nueva contractualización”, cuyos rasgos centrales son la permanente “renegociabilidad” del contrato entre el Estado y las universidades, según cambie el rendimiento de éstas (medido por los “cuerpos intermediarios”), y su “condicionalidad”, que permite regular el flujo de fondos en función de los objetivos trazados desde el gobierno. En segundo lugar, Neave intenta prevenir contra cierto uso ideológico de un concepto caro a la tradición universitaria, como es el de autonomía. Mientras que por un lado los promotores del Estado evaluador cuestionan la autonomía universitaria como un privilegio corporativo, resabio de un pasado premoderno, por el otro reivindican que el “control a distancia” incrementa la autonomía de que gozan las universidades, liberadas del dominio burocrático sobre los detalles de su vida institucional. Para desentrañar esta aparente paradoja Neave acuña una útil distinción: es cierto que las universidades han visto incrementada su “autonomía de proceso”, dado que queda a su arbitrio el modo de alcanzar los objetivos en el plano de la enseñanza o la in-

vestigación, pero sólo a costa de la disminución de una autonomía más fundamental, la “autonomía de producto”, que le fija el contenido de tales objetivos.

La tercera parte, titulada “La vida interna de la universidad” (capítulos 7, 8 y 9), se ocupa del impacto del cambio en la relación entre el Estado nacional y las universidades, sobre el gobierno y la gestión de éstas. El autor aborda, entre otros, los siguientes temas: el traslado de facultades del Estado nacional a las regiones, el cambio en el balance de poder entre académicos y administradores (los nuevos “héroes”) en el seno de las instituciones, la necesidad de profesionalizar la administración, los rasgos centrales del denominado “nuevo gerenciamiento”. Neave previene contra los riesgos de trasladar abruptamente a la universidad modelos de gestión desarrollados en otros contextos, tanto institucionales como nacionales, en alusión al deslumbramiento ejercido por la experiencia norteamericana (leída a veces en forma parcial y distorsionada, seña-



la Neave). Ocupa un lugar especial la descripción y análisis de los órganos de gobierno que caracterizan a las universidades inglesas (capítulo 8).

La última parte, titulada “Temas de interés, cuestiones de importancia”, aborda tres tópicos de actualidad para la educación superior europea: la política de regionalización, fuerza de cambio fundamental no exenta de riesgos (capítulo 10); las funciones asumidas por la muchedumbre cada vez más numerosa de “cuerpos intermediarios” entre el Estado y las instituciones (capítulo 11); la diversidad institucional en el seno de la educación superior, atravesada por la tensión existente entre la diferencia y la desigualdad (capítulo 12). En esta cuarta parte merece destacarse el intento del autor de elaborar una taxonomía de los “cuerpos intermediarios”, de utilidad para identificar las tensiones que éstos enfrentan. Estas tensiones se derivan de su ubicación, a mitad de camino (más “arriba” o más “abajo”, según los países) entre una jerarquía descendente, que va del Estado nacional a las universidades (Neave señala la posibilidad de que estos cuerpos se conviertan en “soplones”), y una jerarquía ascendente, en la que las instituciones se asocian para negociar su relación con la cúspide. Por otro lado, resulta digna de atención la idea del autor de mirar a estos organismos, más allá de sus diversas formas legales, como mediadores entre las distintas fuerzas que integran el clásico “triángulo de coordinación” de Clark, compuesto por el Estado, la oligarquía académica y el mercado, el cual Nea-

ve propone reemplazar por un "cuadrilátero", agregando a la sociedad civil como una cuarta instancia.

Entre las múltiples lecturas posibles, el libro de Neave puede ser visto como un completo y riguroso estudio comparado de las políticas de educación superior implementadas en los últimos quince años en Europa occidental. Leído desde una perspectiva latinoamericana, el conocimiento que brinda sobre estos sistemas de educación superior es en forma inmediata un "conocimiento útil" por dos razones: porque las fuerzas globales e impersonales del cambio económico y social llegan rápidamente a estas playas, y porque el personal de los diversos organismos internacionales inspiradores de nuestras agendas de políticas públicas abreva asiduamente en tales fuentes. En una mirada menos inmediata, la capacidad de Neave para sobrevolar los tecnicismos de la gestión, la evaluación o el financiamiento universitarios, ubicando en perspectiva histórica las diversas formas que puede adoptar la relación política entre el Estado y la educación superior, convierte a su libro en una valiosa contribución, tanto para la elaboración de marcos teóricos para el estudio de nuestros sistemas y políticas de educación superior, como para el propio autoconocimiento de los actores inmersos en los acelerados y profundos cambios generados por estas políticas.

MARCELO GÓMEZ:
El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes. Resultados de una encuesta de inserción laboral y situación ocupacional de algunas especialidades profesionales. EDUNTREF, Colección Universidad y Sociedad, 2000.

El trabajo analizado presenta los resultados de la encuesta mencionada en su subtítulo, precedidos por una visión de contexto y seguidos por un capítulo de conclusiones sustentadas en la investigación así como en el citado análisis de contexto junto con algunos criterios interpretativos del autor.

La presentación inicial informa que la encuesta es representativa de las percepciones de 9630 graduados universitarios egresados en los cinco años previos (la encuesta es de fines de 1999) de diez universidades nacionales, involucrando ocho grupos profesionales, 17 carreras, 42 títulos diferentes. Conviene acotar a la vez que existen en la cobertura real lograda asimetrías que se comentan más abajo y que pueden limitar la posibilidad de generalización. Por su parte la elaborada presentación teórico/conceptual elige partir de la identificación de las características de la organización social y productiva de fines del siglo XX, refiriéndola a la aparición de una sociedad del conocimiento o posindustrial y de servicios, aparentemente global o indiferenciada por regiones; resaltando como su contenido los cambios en el trabajo ("trabajar pasa de ser una intervención directa de transformación de la naturaleza a ser una re-

gulación compleja que vuelva gobernables los sistemas expertos") y el cambio del origen de la ganancia ("de la economía de escala de producción masiva a la ganancia en mercados abiertos, segmentados, por naturaleza turbulentos"); un medio en que los agentes deben adaptarse de forma flexible al entorno, y aumenta la necesidad de formación básica y competencias "genéricas" y "transversales" con consecuencias para los requisitos y contenidos del trabajo profesional. En el proceso de acumulación aumentarían la densidad de capital y tecnología, los requisitos de capacidades cognitivas, la comunicación: "la redefinición de perfiles profesionales tiene una importancia estratégica".

Después de la exposición inicial apenas reseñada en el párrafo anterior, y de algunas consideraciones sobre la relación "compleja y equívoca" entre educación, economía y empleo, se considera lo específico de la coyuntura argentina y la reestructuración de su mercado de trabajo, con énfasis en los instrumentos (reformas promercado, privatizaciones, fuerte apertura comercial) de la transformación estructural de la última década. Se hace referencia al agotamiento del período (modelo) anterior, y parece identificarse como concepto clave del cambio el que la valorización del trabajo y el capital argentinos pasan a ser fijadas por el proceso de acumulación mundial, con los conceptos de competitividad y productividad como corolario de ello. En ese concepto de agotamiento del esquema anterior (que como es sabido era de cierre co-

mercantil y económico respecto del medio internacional), no se deja tan explícito como factor el fin de la viabilidad estructural de seguir creciendo bajo el modelo inter-nista: se destaca el agotamiento de las posibilidades de asistencia (transferencias internas) al capital productivo de aquel país semiindustrializado, con buen mercado interno, urbanizado, con bienestar, cuya educada sociedad habría favorecido la continuidad de dicho esquema. La descripción de la reconversión de los 1990 constata una fuerte inversión en equipos de precios abarataados respecto del salario, baja inversión en actividades de innovación (desarrollo de productos e ingeniería), cambios en la organización productiva, reemplazo de mano de obra por capital, y desempleo. Se presenta además, un cuadro negativo –basado en este primer capítulo en informaciones estadísticas generales– sobre la falta de reformulación del papel de los recursos humanos. Se resalta la pérdida y la descalificación de puestos de contenido científico y profesional.

La encuesta en sí misma genera el aporte original de la investigación al conocimiento de la problemática tratada. Como primer elemento del mismo se destaca un diagnóstico de creciente desocupación de graduados al que se agrega en el desarrollo del tema la referencia a una creciente subcalificación de los puestos o subutilización de niveles de formación. Se destaca para el análisis la desocupación de egresados de Comercio Internacional, Informática e Ingeniería. La desocupación de ingenieros es explicada

como efecto de la desindustrialización pero en los casos de Informática y Comercio Internacional, a los que se agrega Comunicación, se señala una contradicción en relación con cierta creencia de que deberían ser ejes de la modernización. Se menciona que en Informática las calificaciones de quienes compiten con los graduados por los empleos disponibles –y en buena medida los estarían excluyendo– provienen de la formación extraacadémica –y, podemos agregar, de la práctica. Especialidades de ámbito concreto de aplicación, y en que la formación superior se adquiere a menudo estando ya empleado, tienen mucho mejor desempeño en cuanto a colocación laboral. Los contadores, administradores y economistas lograrían ubicarse gracias a ser requeridos en la modernización de la gestión. El estudio de la rotación indica además que la principal problemática de la inserción es la posibilidad de mantener, y no de obtener, el empleo. La búsqueda sostenida de empleo por los ya empleados indica insatisfacción, presumiblemente subutilización de calificaciones. Para muchas profesiones, la perspectiva de mejora no está en la carrera profesional en el mercado interno de trabajo sino en el cambio de empleo; aunque en ingeniería y comercio internacional, tal vez por mayor confianza en su relevancia en tiempos más propicios, se confía a su vez en la carrera, el ascenso, la promoción, en comunicaciones e informática la aspiración es al cambio a un mejor lugar de trabajo. La búsqueda de empleo requeriría más los mecanismos de conocimiento personal que los

métodos abiertos basados en la solvencia profesional. Las especialidades de Comunicación, Comercio Internacional e Informática tienen los niveles más altos de inserción no profesional, la informática e incluso la ingeniería presentan la desocupación entre quienes ya han tenido actividad profesional.

Otros aspectos tratados son la desalarización y la flexibilización laboral, y la presencia de ocupaciones secundarias o adicionales, con un examen crítico de la inserción por ramas de actividad y por niveles reales de complejidad de las tareas encomendadas a los profesionales, en una problemática de subutilización si no de sobrecalificación. Los graduados incluso los muy recientes de carreras además también recientes, consideran que la enseñanza ya conlleva una carga de obsolescencia. Se analizan aspectos del perfil profesional favorecedores o dificultadores de la inserción, y se presentan testimonios de percepciones de sobreaprendizajes (materias o temas supuestamente superfluos) y subaprendizajes, en la formación de grado. Se analizan temas de posgrado en una definición generosa que no se restringe a los posgrados completos de grado superior (maestrías o doctorados) sino a los cursos o cursillos ofrecidos sobre diversos temas y destinados a extender la base obtenida en el primer grado con calificaciones incrementales.

Retomando los diversos temas identificados en su orden, se sugirió más arriba que la cobertura lograda –debe aclararse, más en función de las disparidades en la cooperación de las instituciones

universitarias aportada al estudio en cuanto a respuesta a la encuesta, que de la voluntad de los investigadores— puede limitar las generalizaciones. Algunos aspectos ilustrativos de la conformación de la información son (a) que ni la UBA ni Córdoba (excepto ésta por la alta presencia en una especialidad) dominan, como podría tal vez esperarse, el ámbito de cobertura (es positiva la apertura a otros centros de estudio, a su vez puede limitar el alcance de las conclusiones cuando son generales y no regionales), (b) que (un elemento más del tema anterior) más del 26% de los graduados provienen de la U. del Nordeste, y que si bien por lo indicado (información fuerte sobre una carrera), Córdoba aporta otro 24%, ninguna otra aporta mucho más del 12%), (c) que en algunas especialidades hay una fuerte concentración de origen de los mismos (carrera de contador en Córdoba, comunicación en UBA y Lomas de Zamora, educación en Lomas de Zamora también, comercio internacional en el Nordeste y Quilmes), (d) en una carrera como la de ingeniería, tradicional y que aporta profesionales no sólo a funciones técnicas sino directivas de una diversidad de empresas y funciones, no se obtuvieron respuestas de Buenos Aires o Córdoba, ciudades tal vez las más importantes de localización empresaria y demanda de profesionales y directivos del país, (e), en ningún aspecto hay elementos para comparar datos con observaciones en cuanto a la experiencia de egresados del sector privado de la enseñanza universitaria (¿se ubican mejor o peor, y

por qué o cómo?). Estas acotaciones no constituyen ni un comentario técnico (estadístico) ni un desmerecimiento del trabajo, pero pueden sugerir por ejemplo razones adicionales a las señaladas en el texto para alguna de las tendencias detectadas en cuanto a empleo o falta del mismo para los graduados.

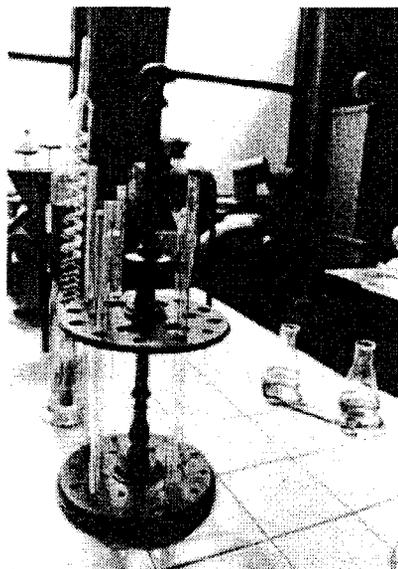
En el tramo conceptual Gómez parece priorizar como detonante de cambios la evolución del mundo como sociedad de conocimiento, de donde se generaría la concepción que juzga como profesiones renovadoras especialmente algunas de las recientes incorporaciones al espectro de la enseñanza terciaria, lo cual a su vez da pie a una expresión de por lo menos desconcierto ante la falta de convocatoria laboral en las mismas. (El autor explora ese aspecto aunque a la vez señala que habrían existido tal vez expectativas sobredimensionadas por una cierta visión de la modernización y de las profesiones que serían sus portadoras.) Una visión alternativa es que lo más importante es la evolución de la economía y sociedad local y las políticas bien o mal aplicadas para su orientación, en un proceso de por lo menos más de un siglo, sucesivamente dominado por lo agroexportador y por lo industrializador —agotado en su etapa de la segunda mitad del siglo xx—, como el autor lo señala, pero ello en mi apreciación por algo más que un debilitamiento de las fuerzas que sostenían el proceso o por el avance oportunista de quienes creían en otra cosa. Más allá de que podamos discrepar y no poco con los contenidos y modalidades de las reformas o

intentos de las mismas iniciados en 1976, parece importante comprender que la necesidad de transformación era estructural. Cumplida tal vez ya en los años 1960, cierta etapa, en ciertas condiciones, era válido mejorar la inserción externa y ello implicaba un tránsito comercial muy importante y de dos vías, aunque ello ciertamente no fuera logrado por el método de la apertura drástica ni en los 1970 ni en los 1990.

Ahora bien, dado que muchas explicaciones enfatizan y valorizan una visión de “modernización” local, se puede analizar qué elementos debería conllevar una reestructuración productiva no basada en el aislamiento económico. Un punto central es el de la asignación eficaz, en lugar de la dispersión, a menudo injustificada, de recursos (trabajo, capital, conocimiento) entre sectores, con la posibilidad de una mayor especialización, incluso en el aprovechamiento de algunos de los aprendizajes realizados en la industrialización introvertida (mejor especialización no significa “sólo agro o agroindustrias”). Aun criticando la apertura vivida en la Argentina, no es apropiado descartar ciertos elementos del análisis económico convencional, aunque más no sea para saber cuáles son los puntos clave para evaluar su validez. La apertura real ocurrida se percibe a menudo en la sociedad como aplicación de un mero dogmatismo económico interesado o como disciplinamiento económico, incluso como instrumento antiinflación. Sin descartar esas tendencias, el tema de fondo a más largo plazo es sin embargo, des-

pués que una excesiva autarquía generó una dispersión de actividades de futuro incierto, si la apertura llevó a prioridades diferentes y con mejores resultados. La productividad que interesa no es la generada por presión sobre las empresas y el trabajo, en el análisis de la economía recibida lo importante es el traslado de recursos a las actividades más apropiadas, sean las que se basan en recursos naturales o en recursos humanos y aprendizajes, dadas ciertas aptitudes e inversiones sociales. Por otra parte el análisis relevante no puede ser estático ni sólo de cortísimo plazo, sino en términos de crecimiento bajo una u otra asignación, en un período de tiempo importante.

Regresando entonces a la encuesta, y dejando de lado algunas cuestiones de cuáles son los valores "normales" o el posible "benchmarking" para evaluar el significado de algunas cifras como las de desocupación profesional, señalemos que en cualquier contexto la modernización de la agricultura o minería o industria exige antes que nada la profundización de la aplicación de las ciencias y técnicas junto con la gestión: en una Argentina en reinserción serían modernizantes la biología, las ciencias duras y las ingenierías, requeridas todas en el núcleo central del aparato productivo a "modernizar". Incluso los servicios modernos transables y los vinculados con el comercio exterior requieren contenidos altamente técnicos, y la "sociedad de servicios" no implica una ruptura con las calificaciones de una sociedad de bienes. La flexibilidad deseable (no la de sobrecarga laboral) depende de la



formación básica que permite nuevos aprendizajes por comprensión de las innovaciones. Por otra parte si el plano general de la producción es de rezago técnico y se desea potenciar desde la inversión sectores determinados, en no poca medida se debe traer tecnología incorporada en los equipos que estén ya disponibles —y que los competidores en todo el planeta ya están usando. Si las máquinas son demasiado baratas pueden ciertamente generarse distorsiones en desmedro del trabajo, y es incorrecto y absolutamente criticable no tomar medidas adecuadas a una transición no traumática, pero la generación de empleo debe depender de la acumulación y el crecimiento, vengan de los recursos naturales, del capital humano, o de donde sea: precisamente la dimensión de reasignación intersectorial de recursos es más importante como efecto deseado que la mecanización o automatización excesiva intrasectorial o intrarama o la expulsión de trabajadores. En cuanto a las profesiones que se consideran en sí a veces como las más modernizantes, eventualmen-

te tendrán su lugar pero su forma de inserción no es automática. Por ejemplo, en una economía algo más abierta "lo que vende" (en el mercado interno competido o en el externo) es la calidad y el precio del producto o servicio, que dependen de las tecnologías y de la gestión y organización productivas, involucrando desde la gerencia y las profesiones técnicas, científicas y administrativas, hasta la capacitación y el saber acumulado e incluso capacidad de innovación, en su ámbito, de los trabajadores directos, y en las empresas el que "sale a vender" es el propietario o algún gerente o asociado, que conoce hasta la última máquina que tiene y qué adaptación de producto o calidad puede ofrecer a qué mercado, en las condiciones de mercados abiertos y segmentados y turbulentos a que se refiere el propio MG en su visión inicial. Respecto de la informática, profesionales y no profesionales de todos los ámbitos han pasado ya masivamente a trabajar directamente ellos con la computadora y conectados en redes. Los profesionales "de comercio" de alguna forma se deberán integrar a las organizaciones y los específicamente "informáticos" tendrán lugares en gestión de sistemas, apoyos a la computación distribuida, programación, adaptación de softwares o su creación, inserción en Internet, pero tal vez no sabemos aún cómo se combinarán estos recientes graduados con los trabajadores y profesionales de otras formaciones. Y respecto de comunicaciones, como elemento de la "modernización" se insinúa que esta va a involucrar medios de comunicación y nuevos

consumos culturales, aspectos en que no estoy especializado, pero intuyo que en esta materia se repite el tema anterior: cuál será la función de ciertos especialistas de nivel instrumental, en apoyo de quienes proveen las capacidades culturales o analíticas sustantivas, formados académicamente o en otros ámbitos de creación o experiencia.

En conclusión, MG realiza un análisis amplio y cuidadoso que se debe leer y consultar, y que él y otros investigadores deben poder seguir desarrollando. Las tendencias negativas principales, una vez detectadas, pueden y deben seguramente analizarse aun más a fondo. El análisis de la pretensión "modernizante" del nuevo modelo de acumulación que él percibe, desde el punto de vista de si lo modernizante está en algunas nuevas profesiones o tiene mayor profundidad, entiendo que puede también extenderse con beneficio. La preocupación sobre el desempleo y el mal empleo de las personas calificadas es igualmente sostenible desde la visión de la reestructuración económica, que tampoco debe verse como obtenida automáticamente a partir de políticas recientes. Las globalizaciones y retrocesos de los dos últimos siglos tienen efectos de crecimiento global pero con aumento de diferencias entre los países beneficiados y el grueso de los restantes (éstos, aunque mejoren y acompañen el progreso global, en términos relativos avanzan menos que el núcleo de países centrales y que los pocos no centrales que se integran al "club de la convergencia"). Suponiendo que en los procesos actuales la Argentina tu-

viera acceso a encontrar su forma de cerrar su brecha con los más avanzados, independientemente del resto de los afectados, para poder creer que ello ocurre deberíamos ver una economía que crezca, que exporte (que supere por ejemplo las barreras al desarrollo creadas por las políticas cambiarias antiinflacionarias y por otros obstáculos externos e internos), y que integre el conocimiento de todas las profesiones, clásicas y recientes, lo que según los datos de MG no está ocurriendo. Su investigación es una contribución importante que aporta elementos y sugiere líneas de cuestionamiento que deberían interesar a los estudiosos de las transformaciones, y en gran parte a los universitarios mismos, en particular los que deben valorar la planificación de la formación, ya que de ninguna manera pueden todos los problemas atribuirse a la intensidad de la demanda, y no a la calidad de la oferta, de saberes profesionales.

Ricardo J. Soifer

G. TIRAMONTI,
C. SUASNÁ BAR y
V. SEOANE, *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), serie: estudios / investigaciones, 38, 1999, 140 páginas.

Este libro reúne seis artículos producidos en el marco de los proyectos de investigación "Docentes universitarios" y "El sistema universitario en los '90: Políticas públicas y cambios en la oferta" que, a partir de 1994, desarrolló la Cátedra de Política y Legislación de la Educación con la dirección de la Lic. Guillermina Tiramonti en la Universidad Nacional de La Plata. Los textos presentados se inscriben en una indagación más amplia que intenta comprender las transformaciones del campo educativo en la Argentina, a partir del cambio en el papel del Estado durante el proceso de modernización de los años '90. La perspectiva elegida considera



que este proceso de reforma impone al sistema educativo la lógica competitiva procedente del campo económico, lo que significa instalar lógicas, criterios y valores que, tradicionalmente, fueron ajenos a la educación. Así, se intenta comprender las consecuencias de este proceso modernizador en el plano de la universidad y las diferentes tensiones producidas hacia adentro de las instituciones académicas. En el conjunto de cuestiones implicadas en este proceso, lo/as autores/as abordaron la investigación respecto del papel de los organismos internacionales y otros actores académicos en la construcción de la agenda pública de cambio universitario; la configuración que adoptan las culturas disciplinares e institucionales y las representaciones de los académicos respecto de las transformaciones que se estaban operando.

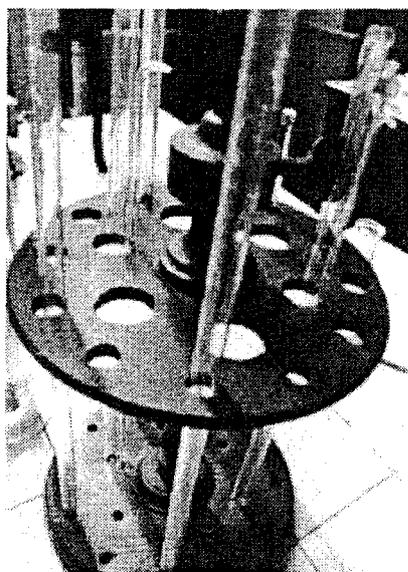
El primer artículo, "Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora", de G. Tirramonti, propone una lectura del campo universitario partiendo de la principal tensión de la modernización en los '90 que se desenvuelve entre la política y el mercado. Este último impone condiciones a la política que modifican el papel que el Estado cumple en el orden social, su accionar se reduce a la producción de un marco normativo para el funcionamiento institucional y a la legitimación de los criterios de eficiencia y competitividad para la distribución de los beneficios sociales. Desde un Estado que se desenvuelve en los límites de la restricción económica, las consecuencias de la aplicación de esos

criterios en materia educativa son múltiples y se imponen a este sector: la regulación de las subjetividades a través de los valores del mercado, la colonización de lo público por lo particular (empresarios, Iglesia, grupo comunitario) y la organización de las agendas institucionales y prácticas cotidianas. El análisis se centra en las implicancias que estos cambios han tenido para el campo universitario y, en particular, el papel de los diferentes actores en el nuevo proceso de diferenciación institucional, en sus dimensiones académica y organizacional y, en la constitución de circuitos de excelencia.

El artículo siguiente, "Las agendas de la globalización para la educación superior en América latina: una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos", de Claudio Suasnábar propone profundizar en las consecuencias de la globalización para la educación superior. Así, se analizan críticamente las agendas para la educación superior en Latinoamérica, tomando como punto de partida los diferentes diagnósticos y propuestas de agencias internacionales y de los actores académicos nacionales que promovieron orientaciones, a veces coincidentes y otras divergentes, respecto de los procesos de reforma. La perspectiva del autor intenta reconstruir un complejo proceso que estableció una nueva configuración de las instituciones universitarias, entendiendo que es un primer paso para promover la posibilidad de que los docentes universitarios intervengan en el contenido y la dirección

del cambio. Este análisis se enriquece con las proposiciones desarrolladas por Suasnábar en otro capítulo del libro bajo el título "Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica", ya que expone la diversa realidad de las universidades nacionales frente a una homogénea acción política desde el Estado que impone cambios al gobierno de las universidades desconociendo las características propias de cada institución. En esta tensión, la comprensión de los problemas de gestión y conducción de las universidades en la Argentina se evidencia como una cuestión crucial en dos sentidos: por ser un tema muy poco abordado por las investigaciones y por la necesidad de proporcionar herramientas de análisis adecuadas a las características del sistema universitario local.

Otro grupo de artículos, "Modelos de articulación académica: cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP" de C. Suasnábar, Viviana Seoane y Vanesa Deldivedro y "Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia" de V. Seoane, desarrolla sus interrogantes alrededor de la profesión académica. El primer trabajo analiza los procesos de configuración de las identidades académicas del cuerpo de docentes-investigadores de las disciplinas de física, economía e historia en la referida universidad. La indagación acerca de la articulación entre la cultura disciplinar y la cultura política con-



tribuye a producir un conocimiento más elaborado respecto de las culturas institucionales y, en consecuencia, a una mejor comprensión de las mismas en el ámbito local. En este mismo sentido se orienta el artículo de Seoane, cuyo objetivo es el de examinar las percepciones de los docentes e investigadores de las carreras de Física e Historia de la UNLP sobre la organización académica, a las posibilidades de cambio institucional (tanto en su unidad académica como en la universidad), a los cambios en el trabajo académico y, respecto de las demandas de la sociedad a la universidad. Estos trabajos inician una lectura de la vida de una institución universitaria partiendo de los modos de producción y de apreciación de los académicos procedentes de campos disciplinares distintos.

En el último trabajo, "Educación superior y empleo en el Gran La Plata (1991-1996): una aproximación a la situación ocupacional de los más educados", de Suasnabar, explora el destino de los estudiantes y egresados universitarios y, de este modo, comple-

ta la descripción de un escenario en proceso de cambio.

Este libro ofrece contribuciones al campo de estudios de la educación superior en dos sentidos: introduce un conjunto de conocimientos y reflexiones relevantes para la discusión respecto de las universidades en la Argentina y, a su vez, propone una indagación acerca de la universidad pública a partir de nuevos abordajes. Un esfuerzo investigativo como éste no sólo favorece la acumulación de conocimiento en el ámbito local sino que también proporciona herramientas para profundizar la interlocución con países como Brasil, en donde la producción académica en este campo se ha consolidado. En este sentido, el análisis de las semejanzas y diferencias en el campo universitario permitirá ir vislumbrando el papel que desempeñarán en el siglo XXI las universidades en la Argentina y en Latinoamérica.

María Elena Martínez



JOSÉ LUIS CORAGGIO
y ADOLFO VISPO (coord.)
Contribución al estudio del sistema argentino de educación superior universitaria, Miño y Dávila Editores/Consejo Interuniversitario Nacional, Buenos Aires, 2001.

Este trabajo analiza datos escasamente difundidos del sistema universitario y confronta las argumentaciones neoliberales en materia educativa, mostrando que, en nombre de la eficiencia y la equidad, proponen el virtual desmantelamiento y privatización de las universidades nacionales, que no tienen fundamento científico ni empírico y que su objetivo es continuar reduciendo al Estado y abrir un mercado educativo.

Muestra las consecuencias de subordinar la política universitaria a la política económica, y concibe a la educación para todos a lo largo de toda la vida como un derecho de la ciudadanía de cuya garantía la universidad pública es agente principal, contribuyendo al desarrollo del conjunto del sistema educativo, siendo exigente pero a la vez facilitando el acceso y esforzándose por reducir la deserción de los estudiantes.

Sostiene que, antes que una defensa corporativa y acrítica del sistema de educación, ciencia e innovación tecnológica, sus actores deben consensuar con la sociedad una estrategia que garantice su rol fundamental en la inversión social para el desarrollo económico, la integración y la democracia.

Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben remitirse al director de la revista, casilla de correo 333, Sucursal 12 (B), C. P. 1412, Buenos Aires, Argentina, Fax. (5411) 4803-7001, observando estas recomendaciones:

1

Deben presentarse dos copias mecanografiadas a doble espacio o, para los trabajos realizados en computadora, una copia impresa y otra en disquette.

2

Considerando páginas de 70 espacios por 30 líneas, los artículos y ensayos deben medir aproximadamente 15 páginas; en reseñas y otras colaboraciones breves la extensión no debe exceder las tres páginas.

3

Los cuadros, gráficos, mapas, etcétera, se presentarán en hojas separadas del texto, numerados y titulados. Los gráficos y mapas se presentarán confeccionados para su reproducción directa.

4

Toda aclaración respecto del trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.

5

Las citas al pie de página se numerarán correlativamente y observarán el siguiente orden:

a) nombre y apellido del autor; b) título de la obra, en bastardilla o subrayado; c) volumen, tomo, etc.; d) editor; e) lugar y fecha de publicación; f) número de página.

Cuando se trate de un artículo se lo mencionará entre comillas, subrayándose el libro, revista o publicación donde haya aparecido.

6

Si se incluyera bibliografía, se la insertará al final del trabajo, ordenada alfabéticamente por autor, colocando primero el apellido y luego la inicial del nombre.

7

Los trabajos son sometidos a evaluación de la dirección y del comité de redacción y de árbitros anónimos.

La revista no se compromete a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.

8

En ningún caso serán devueltos los originales.

SUMARIO

■ **Presentación, Pedro Krotsch**

ARTÍCULOS

Hacer ciencia en la universidad
Mario Albornoz / María Elina Estébanez

Venturas y desventuras de ser “no universitario”: el caso de la formación docente
Gabriela Diker

Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo
Pedro Krotsch / Claudio Suasnábar

ENSAYO

■ **Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980**
Paul Ricoeur

ENTREVISTA

Problemas actuales y futuro de la universidad argentina
Augusto Pérez Lindo

DOSSIER: LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD

■ **Comunidad científica y universidades libres en los comienzos del peronismo**
Diego H. de Mendoza / Analía Busala

RESEÑAS

Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea
Marcelo Daniel Prati

El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes. Resultados de una encuesta de inserción laboral y situación ocupacional de algunas especialidades profesionales
Ricardo Soiffer

Políticas de modernización universitaria y cambio institucional
María Elena Martínez

Contribución al estudio del sistema argentino de educación superior universitaria