

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Alicia de Alba

Construcción del curriculum y Estado evaluador

Alexander W. Astin

La evaluación en la renovación y reforma institucional

Carmen García Guadilla

Posgrados en América latina: elementos de análisis

Guy Neave

Significación actual del vocacionalismo

Dossier: La Reforma

Escriben D.J. Cano, L. Prislei, H. González y M. Mollis

# SUMARIO

■ Presentación. *Pedro Krotsch* 1

## ARTICULOS

- 3 Posgrados en América latina. *Carmen García Guadilla*  
18 Construcción del currículum y Estado evaluador. *Alicia de Alba*  
28 La evaluación en la renovación y reforma institucional. *Alexander W. Astin*

## ENSAYO

■ Significación actual del vocacionalismo. *Guy Neave* 42

## DOSSIER: LA REFORMA

- 64 Rodolfo Rivarola y su "defensa de las universidades nacionales". *Daniel Jorge Cano*  
69 Nosotros y la Reforma universitaria. *Leticia Prislei*  
71 Qué significa el espíritu reformista. *Horacio González*  
73 Los reformistas que cambiaron las universidades argentinas. *Marcela Mollis*

## RESEÑAS

- Compilación caracterizada por su rigurosa actualidad y su pluralismo.  
*Florencia Ruth Carlino* 76  
Un texto copiosamente condensado, que desborda propuestas. *Manuel Argumedo* 78  
Autorregulación de la educación superior. *Pedro Krotsch* 81  
Fase de concentración del poder, del capital y de los conocimientos. *Andrea Alliaud* 86  
Una propuesta de lectura. *Lucas Rubinich* 88  
Ensayo y compilación sobre la crisis de la universidad en la crisis del capitalismo.  
*Alfonso Buch* 91  
Sobre el complejo mundo del académico. *Pablo Tovillas* 92

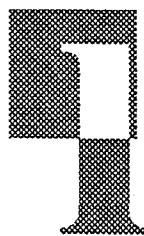
## BREVES

- 95 La revista del Instituto de Ciencias de la Educación. *Ovide Menin*

## NOVEDADES

- Datos 97  
Eventos 100  
Informaciones 103

# presentación

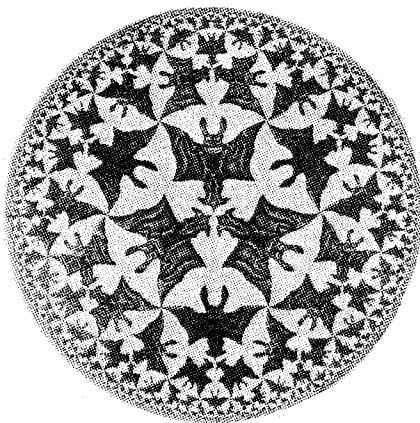


La recepción y reconocimiento que ha tenido el primer número de PENSAMIENTO UNIVERSITARIO entre todos aquellos comprometidos con la vida universitaria, ha confirmado la pertinencia de la iniciativa. Se trata ahora de profundizar en lo que fue motivo inicial de su existencia: la promoción de la investigación sobre la problemática universitaria, la vinculación con quienes, en la región y fuera de ella, trabajan estos problemas, la divulgación de eventos, la difusión de información y conocimiento nacional e internacional que permita incorporarnos a los grandes debates contemporáneos sobre la universidad. La revista pretende construir una mirada respetuosa de la multiplicidad institucional y regional del sistema: finalmente la universidad no es ni más ni menos que la potencialidad que las diversas y múltiples unidades tienen de constituirse en un entramado complejo de vínculos, iniciativas y proyectos compartidos.

Estimular el desarrollo de una comunidad de trabajo que promueva la creación de nuevos saberes no es tarea sencilla. La fragmentación y aislamiento de los espacios académicos es aún un rasgo de nuestra vida y cultura e intelectual, en un contexto en el que las endeble tradiciones institucionales no constituyen un referente certero para la construcción de identidades colectivas.

Paulatinamente la reflexión sobre la universidad comienza a tomar forma y delinear sus contornos. Se observa ya un creciente interés y necesidad por ir más allá de las nociones y perspectivas de sentido común en la medida que la agenda de la educación superior se complejiza rápidamente sumándose problemas, preguntas, incertidumbres y esbozos de respuestas que en la mayoría de los casos se apoyan en un reconocimiento todavía superficial de los modos de hacer y proceder peculiares a la universidad. Es evidente que la falta de información y formación en este nuevo campo de reflexión y saber impide y dificulta aun profundizar adecuadamente en las distintas cuestiones que hoy están en juego. Problemas como el del carácter habilitante de los títulos, la creación de nuevos sectores universitarios, el desarrollo de los posgrados, la actualización de los currícula a las nuevas realidades del desarrollo científico y tecnológico, la pertinencia de los distintos modos de evaluación, la relación con la empresa y la sociedad o la autonomía y autorregulación del sistema así como la relación entre el Estado y las universidades son sólo algunos de los temas y cuestiones que están en discusión.

Tiempo de presentación de proyectos de ley, por un lado, y aceleración de innovaciones, no siempre visibles, en la base del sistema, por el otro, caracterizan a la presente coyuntura histórica. Luego de diez años de go-



## presentación

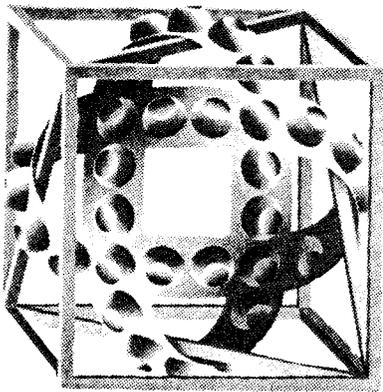
bierno democrático de las instituciones se trata ahora de pensar el cambio en el sistema. No es éste un reto fácil pues supone modificar las reglas y recursos conceptuales así como las nociones desde donde se pensó tradicionalmente la vida universitaria. Epoca de incertidumbre respecto del estilo de desarrollo de nuestras sociedades, pero también de certezas en cuanto al desafío que impone la ampliación de los espacios y ámbitos de interacción regional e internacional. Por ello, necesidad también, de apelar a la memoria y a la tradición acumulada por la universidad argentina para así poder construir identidades colectivas y fundar un nuevo imaginario educativo desde el cual transitar el fin de siglo.

En el presente número hemos incluido dos artículos sobre la temática de la evaluación que pensamos pueden contribuir a enriquecer el debate sobre este tema tan controvertido. Asimismo el trabajo sobre la evolución de los posgrados contribuye a subsanar en parte la falta de información sobre una cuestión que preocupa a los universitario. Motivo del ensayo central son las carreras cortas o la problemática de los sectores, cuestión sobre la que también hoy comienza nuevamente a discutirse. Un estudio sobre la situación laboral de los investigadores completa el núcleo de este número.

Asimismo, en consonancia con lo observado más arriba diseñamos un dossier en el que viejos textos de la

Reforma son objeto de una mirada actual, con la esperanza de incluirlos en el debate actual. Esta será también una tarea colectiva como lo es la de la revista, que existe gracias a la colaboración que han prestado distintas instituciones, en especial las universidades mismas de las que dependemos para la continuidad de este proyecto. Así, testimoniamos un reconocimiento especial a la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, por el apoyo permanente que nos brinda, así como a la Universidad Nacional de Quilmes y a la Universidad Nacional de Rosario -ésta a través de su Fundación y del Centro de Estudios Interdisciplinarios-, por haberse asociado al auspicio de la presente edición.

PEDRO KROTSCH



# Posgrados en América latina

Algunos elementos de análisis

---

Carmen García Guadilla\*

---

**E**n otras oportunidades se ha venido planteando las distintas formas que están tomando las relaciones educación/sociedad a propósito de los cambios en todas las esferas de la vida social.<sup>1</sup> El nuevo discurs-

so se fundamenta esencialmente en considerar el papel protagónico del conocimiento en los nuevos procesos tanto económicos y científico-tecnológicos, como sociales y culturales. Este nuevo protagonismo incide en aspectos

---

\* Investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela y Consultora de CRESALC/UNESCO.

<sup>1</sup> Véase García Guadilla, 1992, 1993.

como: a) presencia de nuevos actores interesados en tener una mayor injerencia en las instituciones de las cuales depende una alta proporción de producción y distribución del conocimiento; b) presiones de la sociedad por elevar la eficiencia, la calidad, la pertinencia y la actualización del conocimiento en las instituciones educativas. Las presiones por mayor eficiencia y calidad inciden a su vez en la búsqueda de mejores sistemas de organización, gestión y evaluación institucional; las presiones por mayor pertinencia y actualización del conocimiento inciden en la necesidad por lograr mejores articulaciones de los sistemas educativos con el mundo del trabajo y con las redes internacionales de distribución de conocimientos.

También hemos señalado en otras oportunidades la repercusión que puede tener el predominio del valor económico del conocimiento en el aumento de las diferencias entre las personas y entre los países. En el nuevo contexto de sociedad basada en el conocimiento, la redistribución de la riqueza implica más que nunca redistribución del conocimiento.

En el actual cuadro de cambios que se están sucediendo a nivel planetario, el conocimiento y el "capital humano" constituyen elementos fundamentales en la configuración de las nuevas coordenadas que definen el nuevo orden competitivo mundial. La transición de un sistema de producción en masa a otro de producción flexible y adaptable, requiere ahora más que nunca un uso intensivo de información y de materia gris.

Las transformaciones en el patrón tecnológico (nuevas tecnologías y nuevas formas de organización), junto con -en algunos casos- las exigencias de integraciones regionales, reformas del Estado, etc. están cambiando el panorama de las exigencias que se le hacen a los sistemas de educación superior, a nivel mundial. En el caso de los países **desarrollados**, existen desafíos generales, que también estarían planteados para los países subdesarrollados<sup>2</sup> y desafíos para cada país en particular.<sup>3</sup>

En el caso específico de América latina la situación es más compleja, pues, por un lado, la región tiene que hacer frente a la globalización cada vez más inclusiva de

la economía, que obliga a priorizar la inserción selectiva y competitiva en mercados mundiales y, por el otro, debe tomar en cuenta la presencia de un gran contingente de población con niveles significativos de pobreza extrema y de economía informal, caracterizados por una importante diversidad en productividad e ingresos.

Existen, por tanto, en América latina **necesidades que se superponen**: a) crecimiento económico, modernización productiva, competitividad internacional; b) al mismo tiempo que crecimiento de la equidad, integración social, articulación interna, respeto por las particularidades culturales, profundización de la verdadera democracia.<sup>4</sup>

Las características de los cambios en las relaciones educación/sociedad han incidido en propuestas de transformación educativa de nivel regional latinoamericano (véase CEPAL/UNESCO, 1992), habiéndose logrado -para algunas de estas propuestas- acuerdos básicos en diferentes países de la región. Estos acuerdos básicos se identifican por tener un componente elevado de voluntarismo, como una manera de buscar un mayor protagonismo de todos los sectores sociales. Algunos de los acuerdos son:

- Frente a la deseabilidad (y/o inevitabilidad) de un mercado de globalización económica, se asume el modelo de competitividad, lo cual implica apostar al progreso técnico para lograr un crecimiento económico sustentable. La competitividad implica contar con ventajas comparativas dinámicas, esto es, "materia gris" como agregado a lo que en el modelo anterior fueron las ventajas comparativas de los recur-

<sup>2</sup> Entre los desafíos que se están señalando para los sistemas de educación superior de los países **desarrollados** (Japón, USA, Europa, Canadá, algunos de la NIC) se encuentran algunos como los siguientes: asimilar los cambios de la ciencia y la tecnología; reestructurar las relaciones con la industria; asimilar los cambios y el papel protagónico que el conocimiento va a tener en todas las áreas de la vida económica y social y especialmente en los procesos de producción y circulación del propio conocimiento; identificar los cambios que deben hacerse en la estructura legal, organizativa y de gestión, de las instituciones de educación superior; organizar el conocimiento con enfoques más interdisciplinarios; diversificar las fuentes de distribución y legitimación del conocimiento.

<sup>3</sup> Por ejemplo, en el caso de USA la presión hacia las universidades está puesta en dar mayor apoyo a la industria, haciendo más relevante la investigación aplicada (Dertouzos y otros 1989, Fairweather, 1989); en el caso de Europa el énfasis se pone en desarrollar relaciones más estrechas entre la industria y la universidad, a la vez que se hacen esfuerzos por responder al reto de la integración regional, no solamente del área occidental sino de toda Europa (Ceriych, 1986 y 1990; Neave, 1990). Por su parte el Japón se plantea el reto del aumento de la creatividad y el desarrollo de los posgrados (Shimizu, 1990; Sekimoto, 1990; Tanaka, 1990).

<sup>4</sup> Véase CEPAL 1989.

tos naturales.

- Se asume la equidad social como condición -y no como resultado- del éxito de los procesos de competitividad.<sup>5</sup> En este sentido, el progreso técnico es visualizado como la variable más idónea para la necesaria articulación de la competitividad con la equidad.

- Como condiciones para lograr una nueva relación entre la competitividad y la democracia, se propone la necesidad de gestar una ciudadanía moderna. Este nuevo tipo de ciudadanía implica mayores niveles de autonomía, de información y de responsabilidad.

La capacidad de llevar a cabo una estrategia de transformación productiva con equidad, tomando en cuenta las condiciones de vida de sus pueblos depende mucho de la disponibilidad de **recursos humanos calificados**, no solamente para la modernización productiva y competitividad internacional, sino también para la modernización del Estado y para los cambios que deben hacerse en todas las instancias de la sociedad. Dentro de la necesidad de recursos humanos calificados, el nivel del posgrado está llamado a cumplir un rol de suma relevancia en la formación de **recursos humanos de alto nivel**.

## **ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL IMPACTO DE LOS POSGRADOS EN LA REGION**

Para nadie es desconocido que durante los últimos treinta años, la expansión del sistema universitario a nivel mundial ha tenido las tasas de crecimiento más altas de la historia. También es bien sabido que las tasas de crecimen-

to de América latina han sido más importantes incluso que las de los países desarrollados.

En efecto, la matrícula de estudiantes ha pasado de alrededor de quinientos mil, en 1960, a cerca de seis millones de acuerdo a los últimos datos disponibles. Este proceso de expansión ha sido analizado en repetidas ocasiones por los analistas de este período.<sup>6</sup> También han sido analizados, en diversas ocasiones, los aspectos que caracterizaron esa expansión, como fueron, para mencionar los más importantes, los diferenciación/segmentación<sup>7</sup> y los de privatización.<sup>8</sup>

Sin embargo, a pesar de que es cierto el hecho de que no todos los sectores sociales se beneficiaron en la misma manera de la gran expansión de la educación superior, sin embargo, también es cierto que el capital educativo

fue el capital mejor y mayormente distribuido en la región, si pudiera compararse con el capital económico y con el poder político.

En cuanto a los estudios que se han realizado en América latina sobre el cuarto nivel de educación superior, esto es, los posgrados, coinciden en señalar algunos aspectos que presentamos a continuación y que dan cuenta de algunas de las características que ha tenido este nivel educativo en la región.

**Un crecimiento importante de los programas de maestría y doctorado, crecimiento que no ha disminuido durante la "década difícil" de los 80. Al mismo tiempo se cuenta con una capacidad institucional endógena de formación a través de los posgrados que permite me-**

<sup>5</sup> Más bien se podría decir que ambos -crecimiento y equidad- deben ir al unísono. "Del condicionamiento recíproco entre crecimiento y equidad se desprende la necesidad de avanzar hacia ambos objetivos en forma simultánea antes que secuencial, lo que constituye un desafío histórico" (CEPAL, 1992: 16).

<sup>6</sup> La expansión del sistema de educación superior durante los últimos treinta años ha sido muy elevada a nivel mundial, en relación con cualquier otro período de la historia. En el caso de América latina las tasas de crecimiento de este nivel educativo fueron incluso más altas que las de los países desarrollados. Esta expansión, que en un primer momento (años 60) estuvo asociada a proyectos políticos identificados con estrategias de democratización educativa, se vinculó a su vez con concepciones que consideraban la formación de recursos humanos como una inversión (capital humano) para enfrentar los estilos de desarrollo vigentes. A su vez el Estado jugó un papel crucial en la demanda de recursos calificados, a través de la expansión del sector Servicios (Véase Rama, 1982).

<sup>7</sup> La gran expansión de la matrícula ocurrida después de los años 70, si bien logró incorporar a sectores tradicionalmente excluidos (especialmente mujeres y estratos bajos de las capas medias), produjo una segmentación de las instituciones de educación superior en términos de calidad. Estos nuevos sectores sociales que acceden al sistema de educación superior se insertan siguiendo los patrones básicos de estratificación que refleja su origen social, ya que estos sectores en general sólo logran incorporarse en el segmento de instituciones menos valoradas o de menor calidad.

<sup>8</sup> La situación de diferenciación institucional, caracterizada por la coexistencia de diversos tipos de instituciones con elementos y propuestas de variada significación y calidad, atañe a las instituciones públicas (a través de la creación de instituciones alternativas a las universidades públicas centrales), así como a las privadas. En efecto, no se puede hablar de educación privada en términos generales. Diversos modelos coexisten con diferentes calidades, modos de gobierno y finalidades. Véase Levy (1986) para cerciorarse de que el sector privado de educación superior en América latina puede clasificarse, por lo menos, en tres modelos: a) el modelo católico, b) el modelo secular de elite y c) el modelo de absorción de demanda. (Sobre la evolución del sector privado de la educación superior en América latina, véase también García Guadilla, 1988).

**nores niveles de dependencia del exterior.**

La formación de recursos humanos de alto nivel en las últimas décadas ha sido en una buena parte responsabilidad de los programas de posgrado.<sup>9</sup> Aunque el impacto que han tenido en la región no ha sido muy grande en términos de la cantidad y calidad de los conocimientos producidos, así como del provecho hacia la sociedad,<sup>10</sup> sin embargo, en los actuales momentos el acervo de personal calificado que existe constituye una plataforma de primordial relevancia para responder a los retos de los nuevos contextos, si se tiene éxito en establecer políticas para el aprovechamiento de este contingente de personas preparadas.

Existe también actualmente una estructura de posgrados surgida durante las últimas décadas la cual ha avanzado en forma significativa -especialmente en países como Brasil, México, Venezuela, Colombia, Chile- en la construcción de una capacidad institucional endógena. En efecto, como puede observarse en el Cuadro 1, existen países como Brasil con 325 programas de doctorado y 787 programas de maestría, seguido por México con 130 programas de doctorado y más de

CUADRO 1

AMERICA LATINA. DISTRIBUCION DE PROGRAMAS DE DOCTORADOS, MAESTRIAS Y ESPECIALIZACIONES EN CINCO DE LOS PAISES DE AMERICA LATINA CON MAYOR IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE LOS POSGRADOS (Ultima fecha disponible)

	TOTAL	DOCT.	MAEST.	ESPEC.
Argentina (1986)	173	135	38	-
Brasil (1990)	1112	325	787	-
Colombia (1988)	454	-	-	-
México (1990)	1500	130	860	500
Venezuela (1991)	782	74	358	350

Fuentes: Argentina (Krotsch 1990); Brasil (Durham 1990); Colombia (ICFES 1990); México (Gómez 1990); Venezuela (García Guadilla, 1993)

800 programas en maestría.

Resulta importante señalar que una parte considerable de la investigación científica y tecnológica de la región se lleva a cabo en las universidades, especialmente a través de los posgrados.<sup>11</sup> Asimismo, la matrícula de posgrado (y por tanto las actividades de investigación) se condensa fundamentalmente en las universidades públicas. Esto es sumamente importante de tomar en consideración por cuanto en estos momentos las universidades públicas están sufriendo graves restricciones, tanto externas<sup>12</sup> como internas.<sup>13</sup>

Los posgrados -que nacieron discretamente en los años 50, alrededor de las facultades de

Medicina- aumentaron lentamente en la década siguiente y se afirmaron en los años 70 y 80. Incluso, en la difícil década de los 80, se puede constatar (véase Cuadro 2) que el promedio de matrícula para toda la región aumentó el doble, pasando de aproximadamente 74000 estudiantes que había a comienzo de la década, a aproximadamente 150000 a finales de la década.

También se pueden observar en el Cuadro 2 las grandes diferencias entre los distintos países de América latina. De acuerdo con el número de matrícula es posible identificar cuatro grupos de países: 1) aquellos como Brasil y México que cuentan con una población de posgrado de más de 50000; 2) Venezuela, Colombia, Chile y Argentina, con una población de posgrado de entre 6000 y 12000; 3) Perú, Cuba, Costa Rica y Uruguay, con población de posgrado entre 500 y 2300; y 4) por último, el resto de los países con población de posgrado de menos de 500.

**Poca relevancia en términos de áreas prioritarias.**

En gran parte de los estudios

<sup>9</sup> Los posgrados comprenden los cursos de especialización, las maestrías y los doctorados, siendo las maestrías las que más presencia han tenido en este así llamado "cuarto nivel" educativo, para diferenciarlo del "tercer nivel", el nivel de pregrado. (Algunos autores consideran a los doctorados como educación de "quinto nivel").

<sup>10</sup> Aunque América latina duplicó el número de científicos e ingenieros de I & D durante la pasada década (de 38411 en 1970, pasó a 90936 en 1980), esto apenas significó que su participación en el total mundial aumentara de 1,4% al 2,4%, mientras que su participación en el gasto de I & D aumentaba de 0,87% a 1,8% entre 1970 y 1980. (Véase Brunner 1990).

<sup>11</sup> Algunos estudios indican cifras de hasta 80%.

<sup>12</sup> Limitaciones presupuestarias, falta de credibilidad sobre la pertinencia de sus contenidos, poca vinculación con el sector productivo y con la sociedad en general.

<sup>13</sup> Aumento de demandas gremiales y sindicales, ineficiencia y rigidez administrativa, calidad insuficiente, falta de liderazgo adecuado para abordar con pasión las grandes tareas que requiere este fin de siglo, etc.

CUADRO 2

AMERICA LATINA. MATRICULA DE POSGRADOS POR PAISES  
(1980 y última fecha disponible)

	1980	Ultima fecha disponible
Brasil	36608	62000 (1988)
México	24167	54000 (1988)
Venezuela	6200	11200 (1988)
Colombia	2303	9941 (1989)
Chile	1800	7532 (1988)
Argentina		2201 (1987)
Perú	700	2300 (1988)
Cuba	700	850 (1988)
Costa Rica	600	730 (1988)
Uruguay	350	500 (1988)
Total países con matrícula menor a 500 (Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, R. Domin., El Salvador)	600	1049 (1988)
<b>TOTALES</b>	<b>74028</b>	<b>156622</b>

Fuentes:1) 1980: Brasil, Colombia, y México (Zamora, 1888); resto de los países (Morles 1981).

2) Para última fecha disponible: Argentina (Krotsch 1990), Colombia (ICFES 1990), resto de los países (Morles 1989).

sobre los posgrados se alude a la débil vinculación de éstos con el mercado de trabajo y por el contrario se afirma que la expansión de los mismos respondió a una demanda proveniente de mercados institucionales, particularmente de las propias universidades, ello debido al requisito del posgrado -maestría y/o doctorado- como requerimiento para ascender en la carrera académica.<sup>14</sup>

Por otro lado, en muchos casos, la matrícula de los posgrados se concentra en áreas no consideradas prioritarias. En efecto, como puede observarse en el Cuadro 3, llama la atención, por ejemplo, la matrícula insuficiente en el área de la agroindustria, siendo tan graves las necesidades alimentarias en todos los países de la región.

En el Cuadro 3 se puede obser-

var que la distribución del número de estudiantes en las distintas áreas de los posgrados se encuentra fundamentalmente en la categoría que cubre "Ciencias Sociales, Humanidades, Educación, Derecho" y, por el contrario, el área agrícola es la que menor porcentaje tiene. Las "Ciencias Médicas y de Salud" así como la "Enseñanza Comercial y Administración de Empresas" ocupan lugares intermedios. La misma tendencia se da para el caso de los egresados de los posgrados.

Aun cuando resulta arriesgado sacar conclusiones con los datos presentes pues ellos son muy dis-

pares y las fuentes muy dispersas, en forma global vale la pena hacer algunas observaciones tentativas. Por ejemplo, se observa un aumento de la categoría "Ciencias Sociales, Humanidades, Educación y Derecho" así como en las ingenierías y las Ciencias Exactas y Naturales; sin embargo, se observa una disminución en la enseñanza Comercial y Administración de Empresas, así como en las Ciencias Médicas y el área agropecuaria.

**Una parte importante de personal profesional formó parte del fenómeno *brain drain* y *brain loss*.**

Los pocos trabajos que existen al respecto coinciden en señalar que ha habido una tendencia del personal calificado a irse hacia proyectos individuales ligados a intereses personales o demandas de la comunidad científica internacional, formando parte del fenómeno de la "pérdida de cerebros" (*brain loss*), en los casos que se vincularon a proyectos diferentes al área para la que fueron formados, o "fuga de cerebros" (*brain drain*) en los casos que salieron del país que costeó su formación. Al respecto, algunos estudios señalan que sólo una quinta parte de los posgraduados<sup>15</sup> se incorporaron como investigadores activos a las actividades de ciencia y tecnología.

Durante el año 1986 se tienen datos de que entró a Estados Unidos como inmigrantes el siguiente número de profesionales y ge-

<sup>14</sup> Algunos autores han interpretado explícitamente que el fenómeno de la difusión de los posgrados en la región ha estado estrechamente asociado a la profesionalización de la carrera académica. (Véase Brunner, 1990).

<sup>15</sup> Aquí se están considerando tanto el posgraduado formado en la región como aquel formado fuera, a veces en los mejores centros de excelencia del mundo.

rentes: Argentina 359, Brasil 338, Colombia 698, Ecuador 257, Venezuela 293. (Véase Malave, 1991).

Este problema del éxodo de profesionales hacia ciertos países desarrollados no es sólo problema de América latina. En un estudio del Congreso de los Estados Unidos, realizado en 1974, se estimaba que dicho país había ahorrado en 1971 unos 835,5 millones de dólares por concepto de gastos de educación de los emigrantes que se habían dirigido a ese país, mientras que los países en desarrollo habían perdido ese mismo año 326,3 millones de dólares por ese mismo concepto. (Véase Sánchez-Arnau & Hermida, 1988). Son los países de Estados Unidos, el Reino Unido y Canadá quienes absorben el mayor número de diplomados emigrantes de los países en desarrollo. Según cifras dadas por la UNCTAD en 1977 estos países han absorbido el 75 por ciento de los diplomados.

Parte importante de las migraciones de diplomados hacia los países desarrollados está formada por individuos que han realizado sus estudios en dichos países y que permanecen en ellos al terminar sus estudios o que regresan a los mismos algunos años más tarde.<sup>16</sup> Cerca de la mitad de los estudiantes de primer año en Física y Matemáticas a nivel de graduados en los Estados Unidos

<sup>16</sup> Este fenómeno también preocupa a los países europeos, ya que cerca de 700 científicos europeos emigraron a los Estados Unidos entre 1982 y 1985. (Véase Dillemans, 1989). Por otro lado, se presume que estas migraciones podrían intensificarse en el futuro, pues países como los Estados Unidos necesitarán mayor número de personal calificado (nivel doctorado) de lo que son capaces de proporcionar sus sistemas académicos: *There is an increasing demand for Ph.Ds. that will no be met by the supply. If corrective actions are not taken immediately, by the early years of the next century, the annual supply of Ph.Ds. available to the nation's workforce will be about 10.000 versus a demand for about 18.000* (CERI, *Human Resources and New Technology: Main Trends and Issues*, USA, 1989).

<sup>17</sup> Véase Kitamura, 1991.

CUADRO 3

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE EGRESADOS Y ESTUDIANTES DE POSGRADO CLASIFICADOS POR CAMPO DE ESTUDIO (1988)

	EGRESADOS(*)	ESTUDIANTES(**)
Ciencias Sociales Humanidades, Educación, Derecho	28,4%	32,6%
Enseñanza Comercial y Administración de Empresas	24,1%	17,1%
Ciencias Médicas y de Salud	23,9%	21,0%
Ingenierías y Tecnología	8,8%	12,1%
Ciencias Exactas y Naturales	9,7%	11,5%
Area Agropecuaria y Pesquera	4,8%	4,6%
TOTALES	99,7%	98,9%
	(N = 24,486)	(N = 93,104)

Fuentes: (\*) Cuadro 24, CRESALC/UNESCO, 1991. Países que incluyen esta categoría: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú, R.Dominicana, Uruguay, Venezuela.

(\*\*) Cuadro 16, CRESALC/UNESCO, 1991. Países que incluyen esta categoría: Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Perú, Venezuela.

no son norteamericanos y cerca de la mitad de los graduados extranjeros en ciencias permanecen en los Estados Unidos después de obtener sus doctorados.

Un concepto que comienza a tener una importancia cada vez mayor dentro del fenómeno de transferencia de inteligencia es el de "mercado internacional del conocimiento". En este "merca-

do educativo internacional" se busca el perfil de profesional que mayores competencias tiene para los objetivos de las industrias de punta, independientemente de la nacionalidad del profesional. Incluso en Japón, donde debido a las prácticas de "antigüedad", del "empleo de por vida", se contrataba a los jóvenes que salían de instituciones japonesas, esto está empezando a cambiar. Ahora, cada vez más se busca en el mercado educativo internacional a los individuos más brillantes y creativos para ubicarlos en las tareas más competitivas.<sup>17</sup> Este es un aspecto que los países subdesarrollados deben tomar muy en cuenta pues, en las perspectivas que existen, los países desarrolla-

dos necesitarán mayor cantidad de recursos humanos de alto nivel de la que sus sistemas educativos tienen previsto otorgar en el mediano plazo. Este fenómeno está siendo amenazante en países europeos y más especialmente en Estados Unidos.<sup>18</sup>

## ALGUNAS TAREAS URGENTES

Ciertos especialistas han tratado de explicar el fenómeno de la no utilización de personal altamente calificado ("pérdida de cerebros") que los países de América latina han formado (bien dentro de la región o en los centros de excelencia mundiales) refiriéndose a la poca vinculación que hubo entre el sistema de ciencia y tecnología y el sector industrial en los distintos países de la región, a partir de las características del modelo de sustitución de importaciones. En este modelo, la tecnología era una mercancía que se compraba a las empresas que la habían desarrollado. Los contratos incluían, además del producto, aspectos como el diseño de planta, asistencia técnica, entrenamiento, etc. y, por lo tanto, no había demandas hacia la capacidad tecnológica local.<sup>19</sup>

Sin embargo, en los nuevos contextos, en la medida que los países latinoamericanos tengan que buscar ventajas comparativas para poder ser competitivos a nivel internacional, esto es, en la medida que se escojan determinadas ventajas comparativas estáticas<sup>20</sup> y se decida transformarlas en ventajas comparativas dinámicas, a las cuales se han añadido "conocimiento",<sup>21</sup> el recurso humano calificado se hace imprescindible para el éxito de este tipo de estrategia. Por otro lado, la crisis financiera dificulta

el pago de consultores y asesores externos a los cuales hay que pagar en dólares.

Las formas en que tradicionalmente la periferia ha tenido acceso al conocimiento universal ha sido fundamentalmente a través de dos mecanismos: a) el más directo, el envío de estudiantes a las universidades de los países centrales; b) el indirecto, a través de circuitos de distribución de material especializado (libros, revistas, periódicos, etc.).

En la actualidad la formación de personal calificado de alto nivel a través de posgrados realizados en centros de excelencia de países desarrollados se está haciendo cada vez más difícil para la mayoría de los países de la región. Además es evidente que con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el segundo mecanismo señalado para la obtención de conocimiento producido fuera pasa a tener una importancia mayor que en el pasado.

Un aspecto importante que deriva de los anteriores planteamientos es la importancia de que los países latinoamericanos tengan cada vez mayor capacidad de formar sus recursos humanos de alto nivel. Los estudios en el extranjero deberían dejarse para la formación de los doctorados o

posdoctorados, de manera que las personas involucradas sean ya profesionales con compromisos institucionales en sus países. Además, se debería enviar a formar "formadores" en las áreas prioritarias, esto es, no formar "ingenieros, gerentes, etc." sino a "formadores de ingenieros, formadores de gerentes, formadores de...", etc.". Esta estrategia ayudaría al desarrollo institucional y a la construcción de las bases de una capacidad sólida en nuestros países.

También están teniendo mucho éxito los programas con acuerdos institucionales para establecer programas de doctorado y posdoctorado en forma conjunta entre dos o tres centros académicos. En este tipo de programas, los estudiantes pueden tener tutores en diferentes ambientes intelectuales. Estos programas conjuntos tienen enormes ventajas, ya que por un lado reducen el tiempo en el extranjero (y por lo tanto los costos) y por otro lado permiten la posibilidad de establecer redes intelectuales entre instituciones a partir del trabajo de los propios estudiantes.

**Tareas dirigidas a establecer mayores niveles de articulación con el campo internacional, regional y con cada sociedad en**

<sup>18</sup> *As it is, without the large fraction of foreign students who remain following their graduation to pursue careers in the US, the shortages that we foresee in many of our science and technology fields would be vastly worse than is now the case. The US economy already depends on the influx of bright young people from ABROAD for its wealth and vitality.* (Declaración hecha por Allan Bromley, Asistente del Presidente para Ciencia y Tecnología, en un reciente foro preparado en conjunto por Europa y Estados Unidos. Citado en Contzen, 1991).

<sup>19</sup> *Con limitaciones, frustraciones y privaciones, pero con un alto sentido del valor de su esfuerzo para el futuro del país, trabajaron centenares de investigadores y planificadores en labores con escasa posibilidad de inserción inmediata en el aparato productivo. (...) De hecho, en muchos casos se veía mayor conexión entre ciencia, tecnología y cultura, que entre aquellas y la producción.* (Pérez, 1990: 7).

<sup>20</sup> Las ventajas en materias primas o principales productos.

<sup>21</sup> Tecnología, nuevas formas de organización, recursos humanos calificados.

particular.

Estrechar relaciones más significativas con el campo internacional.

Una de las limitaciones que ha tenido América latina en la década de los 80 ha sido una disminución en los intercambios y acceso al conocimiento internacional.<sup>22</sup> Nadie puede dudar de la gravedad que esto representa en los actuales momentos en que la velocidad con que se crean nuevos conocimientos es tal que en una década de aislamiento un país puede quedar al margen de lo que acontece a nivel internacional.<sup>23</sup> Resulta una prioridad indiscutible reforzar los acuerdos de cooperación entre los centros académicos de la región y aquellos de los países desarrollados. En este sentido, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cumplen un papel de suma importancia en tanto facilitan las posibilidades de transferencias internacionales de nuevos conocimientos útiles a las estrategias de desarrollo sustentable.

Entre los proyectos ya existentes que tienen como objetivo estrechar la vinculación internacional de los países subdesarrollados con los desarrollados, pueden mencionarse: a) el Programa UNITWIN (Universidades gemelas), auspiciado por UNESCO;<sup>24</sup> b) el programa de acceso al conocimiento y a la información en ciencia y tecnología de ONUDI,<sup>25</sup> entre otros.<sup>26</sup> Sin embargo, es obvia la necesidad de que a nivel de cada institución, facultad, investigador, estén articulados directamente a redes internacionales especializadas para no quedar rezagados de los últimos conocimientos en su especialidad.

Resulta oportuno plantear en esta ocasión la importancia que tiene el acceso al conocimiento internacional en los momentos actuales.

Hace poco más de una década, se señaló que en los países no avanzados, el campo científico y técnico, en tanto que dimensión del capital cultural, expresaba una dependencia más acentuada que las otras dimensiones de ese campo, puesto que eran los países desarrollados los que tenían el

control de la ciencia y la técnica y, siguiendo la tesis de algunos filósofos,<sup>27</sup> eran la ciencia y la técnica las instancias que asumían en esos momentos la función legitimadora de la dominación.

Actualmente -y aún dentro de esta preocupación- son importantes los planteamientos que llaman la atención sobre los peligros que las nuevas condiciones de producción de conocimientos a nivel internacional, especialmente el conocimiento de algunas áreas estratégicas, podrían acarrear en perjuicio de los países subdesarrollados.<sup>28</sup>

Pero paralelamente a este planteamiento (y sin entrar en contradicción con él) existe otro tipo de señalamientos que llaman la atención sobre la urgencia en aprovechar -mucho más que en el pasado- conocimientos disponibles internacionalmente en todas las áreas, especialmente en las estratégicas de ciencia y tecnología. Esto se basa en considerar que la disponibilidad de acceso al conocimiento que abre la actual transición de paradigmas tecnoeconómicos, permite -mientras continúe la transición- tener acceso a nuevos conocimientos que más adelante serán muy costosos para nuestros países.

Los autores que llaman la atención sobre esta oportunidad que parece existir actualmente,<sup>29</sup> consideran que para los países subdesarrollados es sumamente importante la superposición que ocurre, durante la transición, entre la fase de madurez del antiguo patrón tecnoeconómico y la fase inicial del nuevo, porque ello da pleno acceso a la competitividad. Esto se debe a una excepcional combinación de **fuentes de conocimiento** que se tornan accesibles al mismo tiempo.<sup>30</sup>

<sup>22</sup> Véase Aráoz 1990.

<sup>23</sup> Se calcula por ejemplo, que cada año los estudios médicos adquieren un 10% de conocimientos nuevos, lo cual significa que en diez años, prácticamente, un médico que no volviera a entrenarse de los avances de su profesión, se convertiría en un curandero. (Véase Escotet, 1991).

<sup>24</sup> Este proyecto, que tiene como objetivo reforzar la cooperación interuniversitaria y movilidad académica a nivel internacional, está orientado al mejoramiento de la educación superior en los países en desarrollo por intermedio de un plan internacional de acción concertada para reforzar la colaboración entre las universidades.

<sup>25</sup> La Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial lleva a cabo programas de cooperación en áreas como: a) creación de redes regionales en biotecnología, microelectrónica e informática, nuevos materiales, tecnología industrial marina; b) centros internacionales de entrenamiento e investigación con la participación de científicos y tecnólogos de países subdesarrollados; c) cooperación directa en R&D entre instituciones y firmas de países del norte y del sur. Véase Aráoz, 1990.

<sup>26</sup> Una lista de Redes y Programas Académicos de orden regional e internacional, se encuentra en García Guadilla, 1993.

<sup>27</sup> Entre ellos, Marcuse y Habermas.

<sup>28</sup> A este respecto, véase Weiller, 1991.

<sup>29</sup> Fundamentalmente se va a hacer referencia a los planteamientos de Pérez, 1989.

Si la hipótesis de "conocimientos disponibles" por efecto del cambio de estilo tecnoeconómico es cierta, resultaría de **suma urgencia aprovechar este período de "menor control"** en las fuentes de producción de conocimientos nuevos para que los países no avanzados incorporen los conocimientos científicos y tecnológicos disponibles.

Mayores niveles de integración de los posgrados a nivel latinoamericano.

Actividades conjuntas entre los países de América latina permitiría el desarrollo de centros asociados, para lo cual se deben identificar las áreas y los países donde resultaría más conveniente crear determinado tipo de posgrados.<sup>31</sup> Especialmente este aspecto de posgrados integrados es importante también si se piensan en términos de las futuras economías de escala que probablemente tendrán que formular los países de la región en un futuro próximo.

También es importante crear y reforzar las redes de intercambio de investigadores y científicos. En este sentido cabe mencionar la recientemente creada Red de Intercambio de Investigadores para el desarrollo de América Latina y el Caribe -RIDALC (con apoyo PNUD/IDRC/OEA); el recién creado Programa Cooperativo Regional - ACAL (Academia de Ciencias de América Latina), la Red de Estudios de Postgrado en Planificación, Gestión y Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Oficina Regional de Ciencia y Tecnología de la UNESCO), el proyecto regional SALUDUAL orientado a aprovechar el potencial de las universidades de

la región en la meta social de salud para todos, el programa (PROGRAMAZ) de la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), el Programa Simón Bolívar (con apoyo de BID/SELA/UNESCO).

En ciencias sociales son importantes de mencionar las redes de investigación y docencia de CLACSO y FLACSO. Especialmente cabe señalar el programa de doctorado, creado conjuntamente por FLACSO/Universidad de Brasilia, dentro de cuyas áreas temáticas de especialización se encuentra "Universidad y Sociedad".

#### **Mayores y mejores relaciones de los posgrados con la sociedad.**

La calidad y pertinencia de los posgrados, así como la construcción de capacidades endógenas de entrenamiento de personal calificado de alto nivel, debe hacerse vinculando los posgrados con distintos sectores de la sociedad, dependiendo del área de que se trate. En el caso de la ciencia y la

tecnología, se debe favorecer la relación con el sector productivo, tanto privado como público. En el caso de las ciencias sociales esta relación con la sociedad debe significar la identificación de los problemas que son prioritarios para una estrategia integrada de desarrollo social, así como la elevación de la capacidad de intervención en políticas sociales, sobre todo públicas. En el caso de la educación, debe fortalecerse la relación de los posgrados con las necesidades de los otros niveles educativos.

Programas de posgrados de áreas científicas y tecnológicas.

Deben propiciar mayores relaciones con el sector productivo, para lo cual es preciso crear mecanismos adecuados que optimicen las formas de vinculación. Estas relaciones deben orientarse a dar mayor importancia a la investigación aplicada para ayudar a incrementar la competitividad del sector productivo nacional en el mercado mundial, sin perder de vista la máxima utiliza-

<sup>30</sup> El viejo paradigma hace posible el acceso a los conocimientos específicos requeridos para muchos productos, procesos, tecnologías e industrias enteras que han llegado a la madurez. Estos conocimientos pueden adquirirse por contrato; a veces han llegado al dominio público o, aun mejor, se encuentran ya en el país asociados a inversiones anteriores. En cuanto al nuevo paradigma, a medida que éste comienza a desplegar su potencial, se puede obtener, durante un lapso limitado, acceso directo al saber científico pertinente y a la experiencia gerencial que normalmente constituyen barreras de ingreso para los rezagados.

El acceso se da tanto a los elementos técnicos específicos como a los genéricos de la nueva ola tecnológica. De hecho, en la primera fase de un paradigma, gran parte de los principios científicos y técnicos necesarios para la innovación de productos y procesos en las nuevas esferas puede aprenderse en universidades e institutos de investigación. Tal ha sido el caso de la electrónica, la ingeniería en computación, la biotecnología, etc., y eso explica por qué tantos ingenieros y científicos sin experiencia gerencial han tenido éxito en montar empresas innovadoras en estas esferas en los últimos decenios, principalmente en países desarrollados pero también en países en desarrollo. Pérez, 1989: 14.

<sup>31</sup> Ejemplo de este tipo de esfuerzo está siendo llevado a cabo por los europeos con el recién creado programa FOR SEAT (Formación de Estudios Avanzados en Ciencia y Tecnología), dirigido a la formación de profesionales de los países del Este y concebido de manera muy flexible y dinámica: fundamentalmente se basa en cursos intensivos especializados de nivel posuniversitario con pasantías en universidades, industrias, gobierno y centros de investigación de los distintos países europeos, dependiendo la especialidad de que se trate el programa de posgrado.

ción de las potencialidades que la investigación ofrece para el mejoramiento social.<sup>32</sup>

Los beneficios que puede lograr la universidad en una relación más estrecha con el sector productivo son, entre otros, la aplicación práctica del conocimiento teórico, el contacto con la industria local, la actualización del conocimiento, mejoras en las facilidades de investigación, ubicación más rápida de los profesionales que forma, posibilidad de captar mejor los cambios que deben hacerse en las disciplinas, de acuerdo con la presencia de nuevas profesiones.

No solamente en América latina sino también en otras partes del mundo, los vínculos entre la industria y el sistema educativo evocan imágenes negativas. El sistema educativo percibe este fenómeno como una intromisión de los industriales decidiendo en

los asuntos académicos.

Sin embargo, es perentoria la necesidad de establecer relaciones entre industria y universidad, concertando y negociando de manera que ambas partes se beneficien. Es obvio que la participación de ambas en la creación de conocimientos debe ser complementaria, de acuerdo con la misión, racionalidad, objetivos, tipo de reconocimiento, valores, etc. diferentes que tienen, respectivamente, en la marcha de la sociedad.<sup>33</sup>

La universidad tiene como misión formar profesionales capaces de dominar intelectualmente el sistema productivo, a la vez que no debe perder de vista el hacer esfuerzos para humanizar la tecnología, lo cual implica mayores relaciones con las culturas regionales. Los posgrados deben participar plenamente en la interacción cultura-desarrollo de

manera que asuman su doble función de creación de conocimientos y de servicio a la sociedad.

Posgrados en ciencias sociales.

Aparecen con un buen porcentaje con relación a las otras áreas del conocimiento, como se pudo observar en el Cuadro 3; sin embargo, desde el punto de vista de la orientación, existe carencia de posgrados de ciencias sociales que tengan como objetivo la formación para el desarrollo de políticas sociales. En efecto, la formulación, ejecución, evaluación y seguimiento de programas y proyectos sociales del Estado y de las organizaciones no gubernamentales están requiriendo recursos humanos idóneos y capacitados del más alto nivel. La relevancia que la política social adquiere en el cuadro de la actual coyuntura influenciada por el cruce de las políticas de ajuste y los problemas sociales acumulados históricamente, ha generado una ampliación de la demanda, tanto de los gobiernos como de los organismos no gubernamentales.

Sin embargo, los posgrados en ciencias sociales de la región -en términos generales- no están orientados a satisfacer esta necesidad, razón por la cual algunos gobiernos se han visto obligados a crear otro tipo de instituciones que cubran esas necesidades. Ejemplos de esta situación son los programas de investigación y formación de especialistas de alto nivel que han tenido que ser desarrollados por los gobiernos de Venezuela y Ecuador para responder a las necesidades de formación e investigación en los proyectos sociales que están implementando estos gobiernos frente a las políticas de ajuste.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Existen en la región algunas iniciativas en este campo. Una de ellas es el Proyecto Columbus, integrado por el Consejo de Rectores Europeos y Rectores Latinoamericanos. Este es un programa que agrupa universidades latinoamericanas con el objetivo de apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior y en especial buscar formas de mejorar las relaciones entre la universidad y el sector productivo. (Véase Samoilovich, 1990).

<sup>33</sup> En este sentido es muy interesante la comparación hecha por un especialista en este campo (Blais, 1990) acerca de las diferencias en los aspectos básicos que identifican a la industria y la universidad. Entre estos aspectos se señala: a) mientras el foco de la R&D en la universidad es hacer investigación básica orientada por la curiosidad, en la industria es investigación aplicada con énfasis en el desarrollo experimental; b) mientras la racionalidad básica de la universidad es aumentar el conocimiento, en la industria es aumentar la eficiencia; c) mientras en la universidad el objetivo es crear nuevas ideas, en la industria es producir ganancias; d) mientras las características relevantes de la investigación en la universidad son generalmente teóricas, a veces individualistas, y centradas en alguna idea, en la industria son la mayoría de las veces muy prácticas, a menudo llevadas a cabo por equipos, centradas en la producción; e) mientras el contexto en la universidad es abierto, en la industria es cerrado y confidencial; f) mientras la evaluación en la universidad se hace por científicos pares, en la industria se hace por el jefe, el gerente; g) mientras el horario en la universidad es abierto, en la industria es bastante rígido; h) mientras en la universidad el reconocimiento se hace a través de honores científicos, en la industria se hace a través de beneficios económicos extra; i) mientras en las universidades los resultados de la R&D pertenecen al investigador, en la industria pertenecen exclusivamente a la compañía.

<sup>34</sup> En el caso de Venezuela, se creó la Fundación de Gerencia Social adscripta al ministerio que coordina la política social de este país (Ministerio de la Familia), con el objetivo de elaborar las investigaciones requeridas y formar personal calificado en alta gerencia en el campo de lo social. Ya ha habido un primer Seminario Regional (con participantes de varios países de América latina, en febrero de 1990). En el caso de Ecuador, la experiencia de un proyecto en Apoyo a la Planificación del Desarrollo Social del Ecuador con participación de cuatro agencias del sistema de Naciones Unidas, PNUD/UNICEF/CEPAL/UNESCO, plantea la necesidad de una estrategia en materia de formación de recursos humanos de alto nivel en

Junto con temas como "políticas sociales integradas", existen otros que son importantes de identificar para cada caso específico, como por ejemplo: posgrados en reforma del Estado, políticas de población, ambiente y calidad de vida, etc.

Por otro lado, los desafíos que supone esta área para la región requiere fundamentalmente respuestas autóctonas. Si bien para enfrentar estos desafíos ante, por ejemplo, las nuevas tecnologías, las relaciones "universidad-industria", nos pueden servir de ejemplo las respuestas que se están dando en otros países fuera de la región, en el caso de los desafíos que plantean los problemas sociales latinoamericanos exigen respuestas **propias**. Es precisamente en esta área donde la intervención social junto con la producción de conocimientos representa un reto para los posgrados en la región.

Posgrados en el área de la formación de formadores.

Son precisamente los que pueden ayudar a crear las articulaciones con el resto del sistema educativo.

Para lograr cambios sustantivos en las estrategias que se definan para mejorar el nivel de los posgrados, resulta imprescindible no dejar de lado los niveles educativos que lo abastecen, pues es a partir de una formación que comienza en la base del sistema educativo, como se podrá garantizar la producción de una cúpula de talentos creativos. Cualquier política científica, tecnológica, social o educativa no tendrá éxito si la misma se desarrolla en un ambiente social de atraso cultural. Por lo tanto, las **acciones de**

**transformación deben programarse para todo el conjunto del sistema educativo** y no sólo para determinados niveles.

Los científicos y tecnólogos de la región tienen una responsabilidad de suma importancia en ayudar a incorporar la ciencia y la tecnología en la educación de base, a partir de enfoques "amenos", más "cautivantes", más acordes con las motivaciones del mundo de los niños.<sup>35</sup> Posgrados en esta área -con la participación de especialistas en psicología evolutiva, así como científicos y tecnólogos- resultarían de gran utilidad para lograr la implantación y distribución de conocimientos científicos y tecnológicos en todos los niveles educativos, lo cual produciría efectos acumulativos que redundarían en beneficios para el nivel de la cúpula del sistema educativo, pero también para la formación más adecuada de los que no llegarán al nivel superior.<sup>36</sup>

Tomar en cuenta todo el conjunto educativo, comenzando desde la base, implica pensar en una organización del sistema educativo que se adecue a los cambios de la nueva estructura tecnocómica, la cual se orienta hacia una reunificación del trabajo intelectual con el manual. Se requiere asimismo de individuos formados para ejercer mayor autonomía, capacidad de participar en procesos de concertación, en condiciones de responder creativamente en todos los escenarios.

Las transformaciones de los posgrados en el área de la formación de formadores no deben pa-

sar por alto los cambios que están surgiendo con las **nuevas formas de transmisión, circulación y apropiación del conocimiento**. Hasta hace poco la transmisión, circulación y apropiación del conocimiento tenía como únicos protagonistas los docentes, los estudiantes y los materiales didácticos (esencialmente libros). Actualmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han entrado en escena ocupando espacios cada vez más importantes, lo cual ha llevado a algunos autores a pregonar que la circulación del conocimiento (con tecnologías nuevas) desplazará poco a poco a la simple transmisión (docencia), especialmente en los niveles más altos del sistema educativo.

**Modernización de la gestión, organización y legislación de los sistemas de posgrados.**

La presente configuración de los sistemas de posgrado y la capacidad de investigación y desarrollo es el resultado de decisiones tomadas hace muchos años (alrededor de tres décadas ha llevado a América latina construir las actuales comunidades científicas). Por lo tanto, el esfuerzo innovador de hoy no debe estar solamente en la solución de los problemas actuales, sino también, y sobre todo, en manejar los problemas que van a resultar centrales en el futuro.

Aunque todavía no se ha trabajado con la debida y urgente dedicación sobre el sentido de transformaciones que deberán

el área social, para lo cual se están considerando algunas propuestas muy preliminares sobre la posibilidad de crear un posgrado regional o subregional en políticas sociales integradas.

<sup>35</sup> Sobre las necesarias articulaciones entre cultura, educación y ciencia y tecnología para los niveles básicos y para la población en general, véase Brunner, 1988.

<sup>36</sup> Véase a este respecto OREAL/UNESCO/CEPAL 1987.

hacerse para modernizar los posgrados, sin embargo, los países están comenzando a tomar ciertas iniciativas desde la perspectiva de sus propias necesidades.<sup>37</sup>

Ahora bien, para acompañar los cambios necesarios se hace indispensable definir nuevas estrategias de funcionamiento para los posgrados de la región. Resulta urgente diseñar **legislaciones educativas más acordes con los cambios en el conocimiento y con urgentes necesidades de formación que demandan los nuevos contextos**. Se hace cada vez más necesario desburocratizar la acción educativa para liberarla de las cargas formales y facilitar la flexibilidad y la creatividad. Las legislaciones anteriores deben ser cambiadas porque se crearon para procesos educativos de diferente naturaleza, por lo cual pueden convertirse en un obstáculo a los cambios y a las transformaciones radicales que están experimentando los conocimientos.

Esas necesidades son más prementorias en el caso de los posgrados que en cualquier otro nivel del sistema educativo, puesto que en sus nuevas tareas y relaciones con los otros sectores de la socie-

dad, los posgrados deben funcionar con un gran dinamismo y flexibilidad. A su vez resulta indispensable explorar nuevas formas de legitimación y acceso al conocimiento de alto nivel, diferentes a las formas institucionales conocidas hasta el momento.

### **Identificación de áreas de formación prioritarias.**

Las estrategias educativas para enfrentar los desafíos de las nuevas exigencias del mundo del trabajo todavía no están definidas. Y en verdad, ello no es fácil, pues hay que tomar en cuenta tanto el surgimiento de nuevas profesiones como también las nuevas formas de organización en el trabajo. En efecto, el nuevo modelo de organización en el trabajo que integra las nuevas tecnologías, con particular énfasis sobre la flexibilidad y los recursos humanos, reemplaza gradualmente el anterior principio taylorista de organización de empresas y de lugares de trabajo.

Algunos análisis realizados en países desarrollados se han abocado a describir las transformaciones que están tomando forma por el lado de la demanda, y las

características que debería tener la oferta educativa no solamente por el lado del sistema formal sino también del papel preponderante que comienza a tener el sector informal. Sin embargo, en términos de recursos humanos de alto nivel, poco se ha escrito al respecto. Solamente se menciona con mucho énfasis la importancia de la producción de nuevos conocimientos en áreas estratégicas y por lo tanto el papel fundamental que tendrá la formación de personal calificado de alto nivel.

En la actualidad en América latina no existe claridad sobre cómo abordar el problema en términos de las especializaciones que se requieren. Lo que sí se intuye es que los estudios tradicionales que consisten en ir al mercado de empleo para definir las estrategias de recursos humanos no son muy orientadores. No solamente porque todavía no han sido definidas las estrategias que cada país seguirá para adecuarse a los nuevos requerimientos, sino también por la velocidad de cambios asociados a las profesiones y a los nuevos conocimientos.

Los trabajos de investigación deberán por tanto estar orientados a aproximarse hacia temas que es preciso dar respuesta en el **período de la transición**, entre ellos:

1. Identificar las necesidades inmediatas y de largo plazo en disciplinas cruciales para la transformación de los nuevos contextos, como las ingenierías y las ciencias duras, así como la gestión en todos los campos. Otro aspecto importante para trabajar en el período de la transición es el concerniente al "nuevo perfil que deberá tener el profesional" en los nuevos cambios para respon-

<sup>37</sup> Con el objetivo de constituir un sistema eficiente y pertinente a nivel de doctorado, Colombia celebró en mayo de 1990 un Seminario Internacional de Políticas Doctorales (ICFES/IDRC) para aprender de la experiencia de países con mayor tradición de estudios de alto nivel. Algunas de las conclusiones fueron las siguientes: regular de manera cuidadosa la creación de los posgrados; aceptar la necesidad del apoyo del Estado y tener sensibilidad de las leyes del mercado, pero sometido todo esto al escrutinio de los académicos; establecer sistemas diferenciados de financiamiento para establecer autonomía; tener presente las leyes de regulación con prudencia (productividad es orden y desorden...); desarrollar la idea de doctorados cooperativos (tanto internacionales como nacionales) para disminuir costos, sobre todo en el mantenimiento de equipos, pero tratando de mantener la necesaria identidad institucional; promover cambios radicales en el manejo de la educación superior, especialmente en las reglamentaciones, de manera de hacerlas más flexibles de acuerdo con las nuevas necesidades; crear instituciones que puedan estar dentro de la universidad pero que tengan estatutos especiales para la investigación; establecer estrategias diferenciadas para las distintas disciplinas; tratar de instituir canales de negociación, cuando no es posible el consenso para establecer políticas concertadas; identificar países y centros de excelencia para la cooperación y el intercambio, distintos a los Estados Unidos y Europa, como es el caso de Canadá y Japón.

der a los desafíos, no sólo científicos sino también sociales, culturales y educativos.<sup>38</sup>

2. Identificar las nuevas necesidades de interdisciplinariedad a través, por ejemplo, de la fusión o hibridación de determinadas carreras. En los momentos actuales, no solamente se habla de nuevas profesiones interdisciplinarias, sino también de otras nuevas variantes de profesiones, producto de fusiones como el ingeniero mecatónico, capaz de integrar la mecánica, la electrónica y la hidráulica, o el ingeniero plasturgista, que aplica la técnica metalúrgica a nuevos y múltiples plásticos. En el caso de las ramas de las ciencias humanas ello aparece en áreas como la información o la ludicología, que integra la pedagogía, la psicología y la tecnología de programas de juego y ocio.<sup>39</sup>

Tomando en cuenta la nueva configuración de las profesiones, los posgrados deberán servir para formar especialistas "puente" entre las diversas disciplinas. Especialmente esto es cierto en la demanda de recursos humanos de doble especialización, por ejemplo, médicos, abogados, banqueros, administradores, documentalistas, etc. que tienen que tener capacitación adicional en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).<sup>40</sup>

3. Explorar formas para conocer las nuevas profesiones, así como la transformación de las actuales a través de métodos diferentes a la extrapolación.

Existe el ejemplo de lo poco efectivo que fueron los estudios proyectivos de Recursos Humanos que se hicieron tanto en Europa como en Estados Unidos al comienzo de la reconversión in-

dustrial. En efecto, una buena parte de las previsiones que se hicieron en esos estudios,<sup>41</sup> en poco más de tres años se modificaron tanto en cantidad como en áreas del conocimiento.<sup>42</sup>

Por lo tanto, las nuevas opciones para conocer las necesidades futuras de profesionales podrían ser: a) identificar dónde están las líneas más avanzadas en cada ventaja comparativa, b) basarse en las opciones que cada país identifique en cuanto a sus necesidades en todos los campos del desarrollo, incluido el social, el Estado, lo educativo; c) conocer las experiencias registradas en los países que están más avanzados en esta tarea, especialmente aquellos que pasaron del subdesarrollo al desarrollo (como el caso de Corea); c) utilizar métodos prospectivos, ya que en períodos de transición como el actual, la investigación sobre "aspectos normales"<sup>43</sup> tiende a tener menor importancia,

mientras que se hacen más necesarios estudios prospectivos que tomen en cuenta las revoluciones y cambios de paradigmas que se están produciendo en todos los ámbitos de la sociedad, sus implicancias en el futuro, así como el diseño de propuestas deseables para enfrentar los desafíos.

Por último, es preciso señalar que existen en América latina -y quizás existirán por un buen tiempo- diferencias muy grandes entre los países -y dentro de cada país en particular- en relación con las demandas del mundo del trabajo. Múltiples yuxtaposiciones pueden necesitarse para alcanzar una educación de alto nivel adecuada a cada país. En particular, una combinación deseable puede ser surtida por arreglos a nivel de la región latinoamericana para asociarse en una tarea tan costosa como es la formación de personal calificado de alto nivel. □

<sup>38</sup> Sobre este particular existe una aproximación al problema. Véase al respecto el aporte de C. Pérez, 1991.

<sup>39</sup> Véase Escotet, 1991.

<sup>40</sup> Las NTIC cubren todos los campos directamente relacionados con la producción, tratamiento, almacenamiento y distribución de información a través de equipos electrónicos y microelectrónicos, así como la telecomunicación.

<sup>41</sup> Para el caso de la CEE se mencionaba que antes del año 2000 existirán en Europa más de cien nuevas profesiones en áreas como: electrónica de oficinas, automatización de fábricas, electrónica de automóviles, sistemas y servicios de dirección de empresas, bancos de datos (profesionales especializados en una rama de la informática, adiestramiento y readiestramiento profesional, servicio de asesoramiento e información a las familias, nuevo equipo de vídeo familiar, nuevos medios para la diversión y la información en general, productos artísticos y culturales, sistemas de alarma y seguridad, monitorización de la salud a nivel doméstico, sistemas de control para acondicionamiento de la temperatura. En Estados Unidos, para esas mismas fechas se estimaron las siguientes áreas: ciencias de la computación, física del plasma y del estado sólido, óptica, química analítica y de polímeros, ingeniería, toxicología y servicios de gestión.

<sup>42</sup> Profesiones relacionadas con la agricultura, la agroenergética, la física de altas energías y el aprovechamiento energético de la biomasa, la biotecnología, etc., entran a jugar un papel de mayor prioridad. (Véase Escotet, 1991).

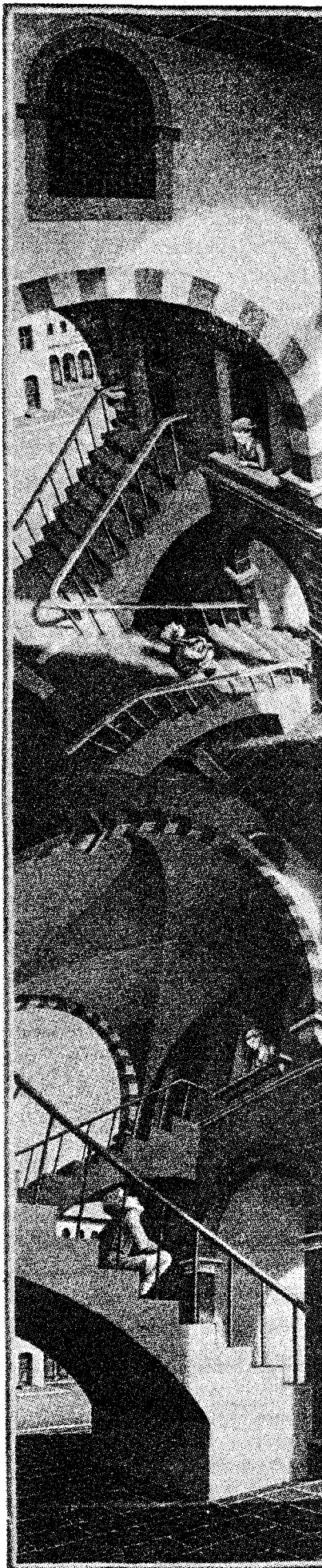
<sup>43</sup> El período llamado de "ciencia normal" en términos de Kuhn (1968).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P., 1989, "Higher Education and Scientific Development of Newly Industrializing Countries". CERAS, Center for Educational Research at Stanford, USA.

ARÁOZ, A., 1990, "The Access to Information and Frontier Technologies in the Nineties: the Role of UNIDO", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre el Nuevo

## artículos



Contexto de las Políticas de Desarrollo Científico y Tecnológico. Montevideo, diciembre.

BLAIS, R., 1990, "From research to production: reflections on technological development strategies and relationships between university and industry". Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Nuevo Contexto de las Políticas de Desarrollo Científico y Tecnológico. Montevideo, diciembre.

BRUNNER, J.J., 1990, *Investigación Científica y Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile.

BRUNNER, J.J., 1989, "Recursos Humanos para la Investigación en América Latina", FLACSO/IDRC, Canadá.

CASANOVA, R., 1986, "Postgrado en América Latina: El Caso de Venezuela". CRESALC/UNESCO, Caracas.

CEPAL, 1990, "Transformación Productiva con Equidad". Santiago, Chile.

CERYCH, L., 1986, "Nuevos enfoques sobre la calidad y cantidad en la educación superior europea: el reto de las nuevas tecnologías en información", en *Crisis de la Educación Superior*, Bogotá.

CERYCH, L., 1990, "Renewal of Central European Higher Education: issues and challenges", en *European Journal of Education*, vol. 25, N° 4.

CRESALC/UNESCO, 1991, "Visión Cuantitativa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe".

CRESALC/UNESCO, 1990, Estudios registrados por el Servicio de Información y Documentación (SID). sobre Postgrados en América Latina y el Caribe.

DETOUZOS, M., LESTER, R., SOLOW, R. & MIT, Comisión on Industrial Productivity, 1989 *Made in America. Regaining the Productivity Edge. The MIT Press*, Cambridge.

DILLEMANS, R., 1989, "Autonomy, Responsibility and Responsiveness of Higher Education Institutions after 1992", en *European Journal of Education*, vol. 24, N° 4.

DURHAM, E., 1990, "A Política de Pos-Graduação". Comissão de Pos-Graduação da Anpós. Brasil.

ESCOTET, M., 1991, "Visión de la Universidad del Siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios", *La Universidad del Siglo XX*, Universidad Pedagógica Libertador, Caracas.

FAIRWEATHER, J., 1989, "Academic Research and Instruction. The Industrial Connection", en *The Journal of Higher Education*, Julio/agosto.

FAJNZYLBER, F., 1988, "Competitividad internacional: evolución y lecciones", en *Revista de la CEPAL*, N° 36, diciembre.

FREEMAN, C., 1987, *Technology Policy and Economic Performance, Lessons from Japan*. Pinter Publishers Londres and N.Y.

GARCÍA GUADILLA, C., 1989, "Educación Superior en América Latina: Areas Críticas y Desafíos Conceptuales", en Franco & Zibas, *Final do Seculo. Desafios da Educaçao na América Latina*. Cortez Editora, São Paulo.

GARCÍA GUADILLA, C., 1990, "Nuevas Exigencias a la Educación Superior en América Latina", en *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 1, N° 1, CRESALC/UNESCO, Caracas.

GARCÍA GUADILLA, C., 1992, "Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la Universidad Latinoamericana", *Revista Cuadernos del CENDES*, N° 20.

GARCÍA GUADILLA, C., 1993, "Integración Académica y Nuevo Valor del Conocimiento", *Nueva Sociedad*, N° 126.

GARCÍA GUADILLA, C., 1993, "La Educación Superior en Venezuela: la difícil búsqueda hacia un nuevo perfil de prioridades", *Revista Cuadernos del CENDES*, N° 22.

GODET, M., 1988, "Déficit et crise mondiale des systèmes éducatifs", en *Futuribles*, Février, Paris.

GÓMEZ, V., 1987, "Propuestas para la elaboración de un marco teórico sobre prospectiva en educación superior", Cooperación centro Regional de Población, Bogotá.

HERRERA, A., s.f., "Prospectiva Científica y Tecnológica: un marco de referencia", *Cuadernos para Discussao Prospectiva y Tecnológica na America Latina, Núcleo de Política Científica e Tecnológica*, UNICAP, Campinas, Brasil.

ICFES, 1990, "Estadísticas de la Educación Post-secundaria", en *Revista del ICFES*, vol.

1, N° 1, Bogotá.

ISHIKAWA, T., 1990, "La Educación Superior en Japón: Status y Tareas", en *Universitas 2000*, vol. 14, N° 4.

KLUBITSCHKO, D., 1986, "Postgrado en América Latina. Investigación Comparativa: Brasil-Colombia-México-Venezuela". CRESALC/UNESCO, Caracas.

KROTSCH, C.P., 1990, "La problemática del postgrado en la Argentina y en América Latina", en *Formación Docente e Innovación Educativa*, Colección Cuadernos, Argentina. (Cuadro V, elaboración sobre la base del documento "Relevamiento de los postgrados en curso en las Universidades Nacionales", Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, 1987, Mimeo).

LINTON, E., & ELMAN, S., 1987, *New Priorities for the University*. Jossey-Bass Pu. San Francisco, London.

MALAVE, J., 1991, "La Fuga de Talentos en Venezuela: Tendencias y perspectivas para su estudio", en Garbí (E. (Comp.) *La Fuga de Talentos en Venezuela*, Ediciones IESA, Caracas.

MORLES, V., 1981, *La Educación de Postgrado en el Mundo*. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.

1982, *Los estudios de Postgrado en América Latina*, Vicerrectorado Académico, UCV, Caracas.

1989, "Los Estudios de Postgrado en América Latina: ¿Para qué?", *Interciencia*, setiembre-octubre, vol.14, N° 5., Caracas.

NEAVE, G., 1990, "On Preparing for Markets: trends in Higher education in Western Europe 1988-1990", en *European Journal of Education*, vol. 25, N° 2.

OREALC/UNESCO/CEPAL, 1987, "La educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico. Especialmente del desarrollo científico y tecnológico, en el contexto de la situación económica actual", MINEDLAC, Bogotá.

PÉREZ, C., 1985, "Microelectrónica, ondas largas y cambio estructural mundial. Nuevas perspectivas para los países en desarrollo", en *World Development*, vol. 13, N° 3.

1986, "Las nuevas tecnologías: Una visión de conjunto", en Ominami (Edit.) *La Tercera Revolución Industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico*. RIAL.

1989, *Cambio Técnico, Reestructuración Competitiva y Reforma Institucional en los países en desarrollo*. Banco Mundial.

SAGASTI, F., 1987, "Perspectivas futuras de la ciencia y la tecnología en América Latina", en Martner G., *América Latina en el mundo del mañana*. Edit. Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL.

SÁNCHEZ-ARNAU, J.C. & HERMIDA CALVO, E., 1988, "El Exodo Intelectual hacia los países desarrollados", en *Revista de Educación Superior*, N° 23-25, CRESALC/UNESCO, Caracas.

SEKIMOTO, T., 1990, "Qué esperan las empresas de las universidades" en *Universitas 2000*, vol. 14, N° 4.

TEDESCO, J.C., 1989, Prólogo al libro de Brunner (op.cit.).

TOVAR, I., 1988, "El Postgrado en México, Brasil, Colombia y Venezuela. Un análisis comparativo de su matrícula", en *Universitas 2000*, vol. 12, N° 2.

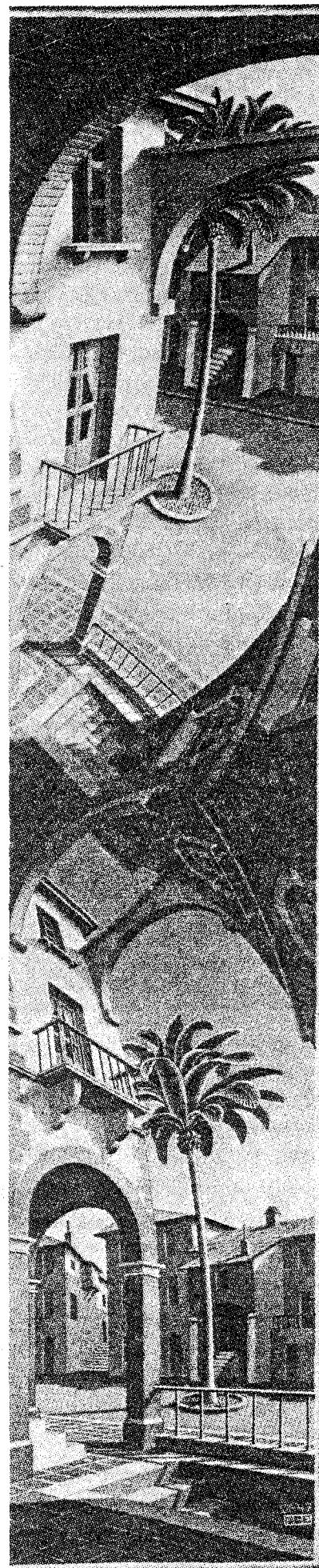
URSHSLAC (Unidad Regional de Ciencias Humanas y Sociales para América Latina) 1990 *Políticas Sociales Integradas: Elementos para un marco conceptual inter-agencial*. Series Estudios y Documentos URSHSLAC, Caracas.

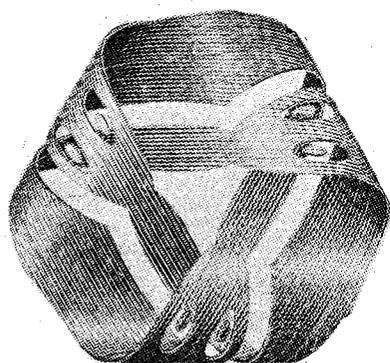
VÉLEZ BUSTILLO, E. & CARO, B., 1986, *Postgrado en América Latina: El caso de Colombia*, CRESALC/UNESCO, Caracas

WEILER, H., 1984, "The Political Dilemmas of Foreign Study", en *Comparative Education Review*, vol.28, N° 2.

WEILER, H., 1991, "The International Politics of Knowledge Production and the Future of Higher Education", ponencia presentada en la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial, el caso de América Latina. Caracas 2-3 de Mayo.

WUEST, T., et al., 1986, *Postgrado en América Latina: El caso de México*. CRESALC/UNESCO, Caracas.





# Construcción del currículum y Estado evaluador

Alicia de Alba\*

**P**arto de asumir, con algunas modificaciones, el supuesto hipotético general con el cual se inició en 1990 el proyecto de investigación **El currículum universi-**

**tario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas de México-Argentina:**<sup>1</sup> “La universidad es parte del entramado social, el proceso de determinación curricular se desarrolla en tal entra-

\* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<sup>1</sup> En principio también se encontraba en el proyecto Ecuador, pero el equipo responsable se retiró, debido a causas que no han sido suficientemente aclaradas por parte de los responsables de la investigación de aquel país, pertenecientes al Centro de Estudios de Postgrado (CEPOSTG) de la Universidad de Loja.

mado y en ningún otro lado, por lo que existe una compleja e inextricable relación entre proyecto social amplio y currículum.

En el momento actual los proyectos sociales se encuentran en crisis y nos encontramos ante la ausencia de horizontes utópicos<sup>2</sup> sociales deseables y viables y presionados por el Estado evaluador. Esta situación está afectando y

fungiendo como obstáculo en los procesos de transformación curricular en nuestras universidades públicas, tanto en lo que se refiere a procesos de determinación curricular como a modos de construcción del currículum en nuestras universidades.”

La universidad pública en nuestros países latinoamericanos se ubica hoy en día en el contexto de la tensión generada por la crisis entre esfera pública y esfera privada<sup>3</sup> y ante una situación mundial y generalizada de ausencia de horizontes utópicos de los cuales se deriven proyectos político-sociales acordes tanto con la búsqueda y propuesta de solución de los graves y algunos inéditos problemas que hoy vivimos como con los más genuinos intereses de la esfera pública. Por otro lado encontramos un discurso neoliberal que se autoconcibe y autopercibe como suficiente y poderoso y que sin embargo muestra por muchos flancos insuficiencias y severas limitaciones.

Es en el marco de esta política neoliberal donde se gesta, desarrolla e impone el Estado evaluador, el cual ha afectado de múlti-

ES EN EL MARCO DE ESTA POLÍTICA NEOLIBERAL DONDE SE GESTA, DESARROLLA E IMPONE EL ESTADO EVALUADOR, EL CUAL HA AFECTADO DE MÚLTIPLES MANERAS LA VIDA UNIVERSITARIA DE NUESTRAS CASAS DE ESTUDIO Y DE MANERA ESPECÍFICA A LOS MODOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.

ples maneras la vida universitaria de nuestras casas de estudio y de manera específica a los modos de construcción del currículum universitario, asunto al que le dedicaremos especial atención en este trabajo. No obstante esta

situación de ausencia de horizontes utópicos, el mundo sigue moviéndose en múltiples direcciones y los esfuerzos emancipatorios son cada día más claros.<sup>4</sup> Podría pensarse, y de hecho se piensa por parte de algunos sectores, que la situación actual es catastrófica; sin embargo y desde nuestro punto de vista lo que hoy se vive es un cambio radical en los múltiples planos y niveles de la realidad social y de las formas que dan cuenta de ésta, que aún estamos esforzándonos por comprender. En vinculación con esto, Laclau y Mouffe señalan: “Aquí no hay lugar para la decepción [...] La desesperanza en esta materia es propia solamente de aque-

llos que [...] han vivido por años en un paraíso de tontos y repentinamente pasan a inventarse un infierno de tontos. Estamos viviendo, por el contrario, uno de los momentos más revigorizantes del siglo veinte: un momento en el que las nuevas generaciones, sin los prejuicios del pasado, sin teorías que se presenten a sí mismas como ‘verdades absolutas’ de la Historia, están construyendo nuevos discursos emancipatorios, más humanos, diversos y democráticos. Las ambiciones [teleológicas] y epistemológicas son más modestas, pero las aspiraciones liberadoras son más amplias y profundas” (1987:1-2).

Es en este contexto y en esta línea de trabajo donde intento exponer algunas reflexiones sobre la problemática de la construcción de los currícula universitarios en el marco del Estado evaluador. Para ello he organizado el tema de la siguiente manera. En un primer punto abordo la posibilidad de la articulación posmodernidad y emancipación, como un punto de partida para hacer frente a la tarea de construcción de currícula universitarios en el contexto del Estado evaluador y ante las nuevas condiciones que estamos viviendo. Luego esbozo algunas nociones sobre la evaluación y el Estado evaluador para posteriormente exponer algunas cuestiones en torno a la problemática de la construcción de los currícula univer-

<sup>2</sup> Estoy en deuda con Pedro Krotzsch en relación con la incorporación de la noción de horizontes utópicos en el contexto de la investigación que realizo, noción que supera con mucho a la que trabajé en años pasados: utopía (en singular y con cierto carácter cerrado y universalizante). La observación al respecto me la hizo Pedro en el evento organizado por la UNER-Paraná, sobre Currículum universitario, en octubre de 1992.

<sup>3</sup> Sobre esta temática consultar Giroux & Aronowitz:1985.

<sup>4</sup> Baste recordar la significación de las recientes elecciones en Sudáfrica, donde resultó vencedor Nelson Mandela, después de toda una vida de lucha contra la injusticia, la opresión y el racismo.

sitarios en el contexto del Estado evaluador.

## HORIZONTES POSMODERNOS Y CURRICULUM UNIVERSITARIO

Refuncionalización  
neoconservadora o alternativas  
emancipatorias

Posmodernidad y emancipación: un punto de partida

Aún es común, tanto en nuestro país como en otros y en los ámbitos educativos, realizar un símil entre neoconservadurismo y ópticas posmodernas. Esto ha ocasionado que se cierren muchas puertas a acuciosos análisis y posibilidades de articulación propositivas que permitan tanto la distinta lectura de nuevos y viejos problemas educativos como la incursión novedosa y comprometida en búsqueda de soluciones, alternativas y prácticas acordes con los requerimientos de la compleja situación educativa que hoy vivimos.

En el centro de la postura señalada se encuentra la afirmación, explícita o no, de la imposibilidad de la articulación entre ópticas posmodernas y emancipación. Nuestra intención es mostrar lo contrario, para lo cual, inicialmente señalaremos algunos aspectos nodales de los planteamientos posmodernos y posteriormente algunos puntos de tal posible articulación.

### Planteamientos posmodernos

De acuerdo con Ferraris, la posmodernidad es el síntoma (consciente o no) sobre la insuficiencia del debate filosófico sobre la modernidad. Cesáreo Mo-

rales (1988) considera que la posmodernidad es un cambio en la racionalidad. Para Carmen Calderón (1994) es no sólo un cambio de racionalidad, sino de formas de ver la vida y de vida misma.

La posmodernidad como conjunto de condiciones de vida actual implica el planteamiento y el replanteamiento de cuestiones como: *¿Qué somos? ¿Qué es el hombre como diferencia radical? ¿Cómo gobernarse ante una economía mundializada y desigual? ¿Cuáles son los nuevos horizontes de la política una vez que ésta ha dejado de ser monopolio del Estado? ¿Cómo puede legitimarse el conocimiento? ¿Es necesaria la legitimación? ¿Cuáles son las posibilidades de los metarrelatos y las alternativas a ellos? ¿Cómo puede darse respuesta a la crítica a la centralidad y al eurocentrismo en particular?*

En 1988 Cesáreo Morales consideró a la posmodernidad como horizonte de una cultura y señaló lo siguiente como características principales de ésta: resistencia a integrarse en un cuadro conceptual sistemático y coherente; red de mundos heterogéneos; redescubrimiento de la contingencia y la diferencia: el fin de los grandes horizontes, la historia como acontecer teleológicamente ordena-

do, la universalidad etnocéntrica; oleada de indiferencia ante los poderes: político y del Estado; fin de la racionalidad fincada en los terrenos de la verdad definitiva; apertura a nuevas corrientes sociales, políticas y culturales, distintas de las que precedieron la modernidad; recuperación de los ideales de la modernidad en niveles superiores de exigencia (Kant: *ten el valor de servirte de tu propio entendimiento*).

Por otro lado, Buenfil Burgos después de un cuidadoso y profundo análisis plantea los siguientes equivalentes entre distintos autores, que nos permitirían una

QUISIERA DESTACAR COMO  
ASPECTO BÁSICO DE LA  
POSMODERNIDAD UN PUNTO NODAL  
DE SIGNIFICACIÓN QUE TRASTOCA  
NUESTRAS VISIONES SOCIALES DEL  
PRESENTE Y DEL FUTURO,  
CONSTITUIDO POR LA  
ARTICULACIÓN ENTRE LA NOCIÓN  
DE JUEGOS DE LENGUAJE DE  
WITTGENSTEIN Y EL TRIÁNGULO  
LACANIANO DE LO REAL, LO  
SIMBÓLICO Y LO IMAGINARIO.

cierta configuración de rasgos conceptuales de la posmodernidad: el relacionismo; el carácter flotante del signo; el carácter flotante o deslizante de las fronteras; el carácter abierto de las configuraciones; la imposibilidad de establecer un fundamento último a pro-

puestas epistemológicas, ontológicas, políticas, éticas y estéticas; la crítica a los centros fijos; la crítica a las teorías y estrategias políticas globalizantes, universalizantes; la crítica al sujeto trascendental, unidimensional, teleológico, universal, suturado y centrado; la imposibilidad de aprehender lo real por la forma, el pensamiento o la razón; la imposibilidad de aprehender la totali-

dad del ser mediante el pensamiento; el carácter incompleto de toda configuración y el carácter constitutivo de la contingencia en la formación de procesos.

Por último quisiera destacar como aspecto básico de la posmodernidad un punto nodal de significación que trastoca nuestras visiones sociales del presente y del futuro, constituido por la articulación entre la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein y el triángulo lacaniano de lo real, lo simbólico y lo imaginario. A esta articulación la denominaré condición de existencia- lidad posmoderna caracterizada por la precariedad, la posicionalidad, la espacialidad, la temporalidad y la finitud.<sup>5</sup> Esta condición nos permite y en cierto modo nos obliga a asumir visiones y compromisos sociales y personales en términos de nuestra posicionalidad y finitud generacional y nuestras posibilidades y límites espaciales, sin negar la impronta que tenemos en las nuevas generaciones y las relaciones y compromisos con las generaciones contemporáneas, al tiempo que en la pragmática existencial posmoderna reconocemos la imposibilidad y el no derecho de pretender determinar las direccionalidades que otras generaciones contemporáneas o las generaciones futuras decidan construir y transitar y por tanto se asume la renuncia a ello (a determinar universalmente) en nuestras visiones de futuro y en nuestras construcciones de horizontes utópicos.

#### Articulación posmodernidad y emancipación

A partir de esta condición de existencia- lidad posmoderna se

leen de distinta manera tanto los graves problemas sociales de hoy en día como las posibilidades de intervenir en su solución a través de posturas emancipatorias. Lo que pretendo seguidamente es mostrar algunos elementos que nos permiten asumir la posibilidad de la articulación emancipación-posmodernidad y por lo tanto enfatizar otra posible lectura desde la posmodernidad no neoconservadora en el plano político.

Precariedad, posicionalidad, temporalidad, espacialidad y finitud nos permiten dimensionar coordenadas de posibilidades y de límites en la tarea de ubicarnos en posturas emancipatorias. En seguida sólo señalaré algunos rasgos de estas características de la condición de existencia- lidad posmoderna en su relación con la articulación posmodernidad-emancipación.

La precariedad, posicionalidad y espacialidad nos remite tanto al carácter relacional y abierto de toda conformación social como a la posición que nosotros ocupamos en las diversas conformaciones sociales a las cuales pertenecemos y la ubicación espacial de dichas conformaciones, y por tanto nos ubica, como dirían Laclau y Mouffe, en cuanto ambiciones teleológicas y epistemológicas más modestas pero en relación con aspiraciones liberadoras más amplias y profundas (Laclau &

Mouffe:1987;1-2). Eso, en la medida en que se parte de posibilidades y límites establecidos por la propia posicionalidad y espacialidad, lo cual significa implicación, conocimiento y cercanía. Esto no quiere decir que no me importen los problemas de Sudáfrica, sino que mi posicionalidad y espacialidad social me remite de manera más directa a las elecciones del 21 de agosto en México, al conflicto armado de Chiapas, a la problemática de la relación que se está construyendo con Estados Unidos y Canadá a raíz del Tratado de Libre Comercio y a los problemas de diversa índole que se viven en los otros países hermanos latinoamericanos y del Caribe, así como a la responsabilidad que tengo, a través de mi práctica profesional, con relación a las posibilidades de contribuir, de cara al futuro, a la construcción de alternativas curriculares para las universidades mexicanas, y probablemente para algunas latinoamericanas, tanto acerca de la determinación de los grandes rasgos que han de tener las nuevas propuestas curriculares como en relación con los modos de construir éstas.

La temporalidad y la finitud nos plantea la exigencia de pautar nuestras expectativas, inquietudes y propuestas en términos de las posibilidades y límites que nos marca nuestra finitud generacional.<sup>6</sup>

<sup>5</sup>Desarrollaré con mayor precisión conceptual esta condición de existencia- lidad posmoderna y sus características en el volumen que me encuentro preparando sobre "Posmodernidad y pedagogía del contacto cultural".

<sup>6</sup>La condición de existencia- lidad posmoderna no garantiza la articulación posmodernidad-emancipación pero aporta elementos para pensar en ésta, ya que las posturas posmodernas al sostener "precisamente el carácter abierto, incompleto, precario, la tensión entre necesidad y contingencia [...] son condiciones para la articulación de diversas posiciones y discursos críticos emancipadores, liberales y hasta conservadores [...]. La diferencia que quiero marcar aquí es que este carácter abierto de una configuración social es incongruente con cualquier intento de establecer un vínculo necesario con una posición política específica -que a gusto de algunos colegas mexicanos es neoconservadora de suyo. [...] la pluralidad, la

El currículum universitario en los horizontes sociales de la posmodernidad

Se parte de la paradoja actual entre posmodernismo, ausencia de horizontes utópicos y proceso de determinación curricular. Paradoja que se constituye a través de las siguientes afirmaciones o tesis:

a) el proceso de determinación curricular, el cual consiste en la definición de las rasgos centrales y estructurantes de un currículum, se genera y desarrolla en el ámbito social amplio y se articula con los proyectos político-sociales que en éste contienden (De Alba:1991).

b) en el momento actual estamos ante una situación de crisis en los distintos ámbitos de la vida social y de ausencia de horizontes

utópicos, en el sentido de ideas generales y directrices que imaginan un mundo mejor, con mejores niveles de bienestar para todos los seres humanos, pero tomando en cuenta la condición de existencialidad posmoderna. Esto es, capaz de concebir la solución de los graves problemas que se viven a nivel mundial-planetario, a partir de las configuraciones sociales a las cuales pertenecemos como sujetos sociales, y en particular en las conformaciones sociales institucionales y de nuestros países, llamados del Tercer Mundo.

Vale decir, horizontes utópicos capaces de permitir el tránsito de los grandes deseos, aspiraciones e ideas a proyectos político-sociales específicos.<sup>7</sup>

c) en este contexto de crisis y ausencia de horizontes utópicos destacan:

---

diferencia, el carácter abierto e incompleto, precario e inestable de las identidades, la diseminación y otros valores conceptuales [...] no garantizan de suyo la emancipación, pero conllevan la asunción no de la muerte, fin y abandono sino de la inagotabilidad y la necesidad siempre renovada del pensar, del hacer política y del imaginar nuevas utopías". (Buenfil Burgos:1993; 39 y 43).

<sup>7</sup> Si se parte de considerar que el desarrollo sustentable tiende a constituirse en la base económica de nuevos proyectos políticos sociales es importante reconocer que en este momento "no existen modelos de sustentabilidad. Durante las últimas décadas, el modelo de la mayoría de los países en desarrollo han sido las economías industrializadas de Occidente, centradas en el automóvil e impulsadas por combustibles fósiles... Todos sabemos que de continuar apoyándonos sobre todo en combustibles fósiles, habrá cambios catastróficos en el clima" (Worldwatch Institute:1990; 250).

<sup>8</sup> Por sujeto social se entiende al individuo, grupo, sector, etc. que tiene de manera compleja y contradictoria una direccionalidad, que tiene proyecto o bien que sustenta elementos centrales y constitutivos de un posible proyecto y a partir de esto orienta su práctica. En esta línea los sujetos sociales en la educación son aquellos que luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada a sus intereses (De Alba:1991;53).

<sup>9</sup> "Cuando nos referimos a la historia posible estamos pensando en un engarce entre pasado con futuro: esto es, el presente social, escenario propio exigido por la construcción [...] si el presente es producto cristalizado de carácter histórico y genético y de apertura potencial (por cuanto es un producto de procesos anteriores, que, junto con reconocer una lógica objetiva, también es una construcción por constituir un objeto moldeador por proyectos que luchan por imprimirle una direccionalidad a los procesos concretos), el carácter de su apropiación debe ser examinado desde el ángulo de estas mismas complejidades" (Zemelman:1987; 32-33).

<sup>10</sup> "El futuro como proyecto se incorpora al presente y determina el modo y contenido de su apropiación [...] la política deviene en el elemento constructor de la posibilidad como historia concreta, constituyendo la apropiación de lo real en base a una apropiación de todo lo histórico que se sintetiza en un proyecto de futuro" (Zemelman:1987; 32-33).

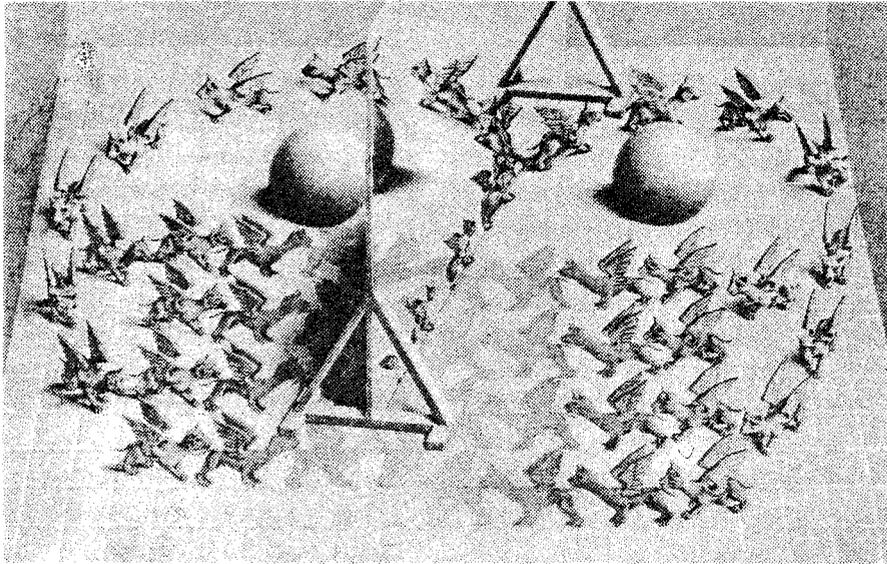
la problemática de la esfera pública en relación con la esfera privada y por tanto la dificultad de los académicos de universidades públicas para constituirse en el momento actual como sujetos sociales de la determinación curricular.<sup>8</sup>

- la puesta en tela de juicio de algunos de los paradigmas fundantes de la cultura occidental a partir del trabajo realizado por los teóricos posmodernos.

Es difícil ahora, en mayo de 1994, intentar atrapar la realidad en las categorías y concepciones existentes. Cuando se tiene la ilusión de haberlo logrado, la realidad misma se encarga de desmentirlo con sus inesperados movimientos y giros hacia direcciones que en muchas ocasiones no podemos ver con claridad y que nos exigen un esfuerzo inédito de apertura para ser capaces de analizar estos movimientos y giros sin caer en espejismos que nos impidan comprender nuestras diferencias, particularidades, potencialidades, interrelaciones, posibilidades y límites.

No obstante la dificultad señalada, el esfuerzo por conocer el presente<sup>9</sup> es una tarea ineludible en el campo del currículum, para comprender las tendencias actuales y potenciar hacia el futuro<sup>10</sup> aquellas que como sujetos sociales decidamos potenciar. Esto es, para ser capaces de captar los rasgos de la realidad que apunten hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, antesala de un nuevo proyecto político social y comprometernos con tales rasgos a partir de la especificidad del currículum universitario.

En tal sentido, el currículum universitario debe constituirse en este momento histórico y recupe-



rando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, en una posibilidad para desarrollar una de las capacidades humanas de mayor complejidad e importancia: la capacidad de pensar (De Alba:1991), la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida.

En este esfuerzo por comprender el presente puede caracterizarse al momento actual por la interrelación de una situación generalizada de crisis en los distintos ámbitos, nacional, regional, internacional y planetario, y por la sucesión vertiginosa de acontecimientos que en este contexto de crisis están desarrollándose.

De estos acontecimientos vertiginosos destacan, entre otros, en los últimos cuatro o cinco años: el derrumbe del socialismo real y, en su contexto, la caída del Muro de Berlín, las guerras étnicas, la lucha por la democracia en los más distintos puntos del orbe, entre los cuales cobran especial relieve los acontecimientos que se han suscitado en México de enero a marzo del presente año (1994) y, más recientemente, el triunfo de Nelson Mandela en las elecciones celebradas el 26 y el

27 de abril de 1994.

En cuanto a la situación generalizada de crisis podemos observar viejos y nuevos problemas, entre los cuales aparecen como algunos de los más importantes: a) la pervivencia de la pobreza, en cuyo seno están manifestándose problemas que ya habían sido superados, como la epidemia del cólera en los países latinoamericanos y en otras regiones pobres; b) el agravamiento de los problemas ambientales, los cuales tienen diferentes causas y manifestaciones en los países ricos y en los pobres; en los primeros, asociados a los excesos de consumo y en los segundos, a las carencias (CEPAL:1991), y c) la agudización misma de la crisis económica y financiera en el mundo occidental, extensiva a todo el orbe, lo que nos permite dudar con fundamento de la invulnerabilidad del sistema social, económico y político que en este momento se erige como único y hegemónico,

con base en un pensamiento de corte neoliberal.

En cuanto al plano de los paradigmas fundantes y estructurantes del mundo occidental, del conocimiento y la cultura, los teóricos posmodernos han intentado conceptualizarlo. Las ópticas posmodernas, desde nuestro punto de vista, se encuentran más allá de la propia voluntad y deseo y se instauran en el ámbito de lo real; a éstas ya les hemos dedicado espacio en este trabajo.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, horizontes posmodernos y posmodernidad se perfilan para nosotros como una forma de expresar la síntesis<sup>11</sup> de múltiples retos que enfrenta hoy en día el currículum universitario de cara al siglo XXI y que nos permiten comprender algunos de los rasgos determinantes del momento actual y pensar en posibles y deseables contornos o perspectivas para un nuevo currículum.<sup>12</sup>

Entre los retos más importantes reconocemos: la pobreza, la crisis ambiental, el contacto cultural, los avances de la ciencia y la tecnología, medios de comunicación e informática, minorías, Mayorías, la democracia.

Algunos de los rasgos que hasta el momento hemos identificados son: la interdependencia y la escala planetaria: bloques y mundialización; desarrollo sustentable y sustentabilidad ambiental; cambios vertiginosos: la instauración de las nuevas rutinas o la nueva "normalidad" y el nuevo orden mundial; los dere-

<sup>11</sup> Cuando decimos que utopía y posmodernidad se constituyen como una síntesis de los múltiples retos que hoy se enfrentan nos referimos a la forma que estamos privilegiando para abordar esta problemática, así como a la conciencia de que existen otras múltiples posibilidades de hacerlo.

<sup>12</sup> Un desarrollo amplio de estos retos y rasgos se encuentra en otro trabajo de De Alba:1993.

chos humanos<sup>13</sup> y la imperiosa necesidad de incorporar los avances de la ciencia y la tecnología en un pensamiento que mire hacia el futuro.

## ESTADO EVALUADOR Y CONSTRUCCION DE CURRICULA UNIVERSITARIOS

Hace algunos años, cuando realicé un trabajo sobre la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular, señalé que se observaba una relación constante de incremento en cuanto a la presencia de la evaluación, en la relación evaluación-curriculum (De Alba:1991b). En aquel momento, si bien es cierto tenía conciencia de la importancia que iba adquiriendo la evaluación en el campo de la educación, no imaginé que iba a llegarse a un estado tal de cosas como el actual, el cual puede denominarse y reconocerse con el término de Estado evaluador.

El Estado evaluador se refiere a uno de los pilares de la política neoliberal dominante en el mundo actual, que basa la asignación de su presupuesto en ejercicios de evaluación. El campo de la educación en general y el de la educación superior en particular no se encuentran al margen de esta política, por el contrario, se han visto atravesados sensiblemente por ella.

Son muchos los aspectos que preocupan al sector académico en cuanto a la crisis de la esfera pública y la esfera privada y, en su seno, a la cuestión de la evaluación. Sin embargo en este mo-

mento me centraré en dos cuestiones. La primera, dedicada al concepto de evaluación en términos generales y al que se ha incorporado en el contexto del Estado evaluador. La segunda de ellas referida a las nociones de evaluación y autoevaluación institucional como elementos centrales para trabajar la problemática actual de la evaluación en las universidades públicas mexicanas en términos generales y en particular en su relación con los modos de construcción del curriculum universitario.

La noción de evaluación y el Estado evaluador

Son muchos los significados que se le han asignado al término evaluación. En los siguientes puntos sólo se pretende la exposición de algunos aspectos que parecen centrales, desde un punto de vista conceptual, como también acercarnos al problema de la evaluación, hoy.

Elementos conceptuales de la evaluación desde la perspectiva de Ardoino

Ardoino parte de señalar que existe una severa confusión entre las nociones de control y evaluación en la actualmente denominada evaluación de las universidades. Con relación al control señala dos características básicas: es unireferencial y su objetivo es lograr un comportamiento determinado, que se encuentre dentro de los parámetros previamente establecidos en un modelo. Como ejemplos de control

cita al control fiscal, al aduanero, al control de la calidad en los procesos industriales, a los controles de seguridad, a las medidas de control mercantiles, al control de la presión de los neumáticos de un vehículo, etc. El control, en el plano epistemológico, se refiere a una posición esencialista, ya que depende del modelo o paradigma a partir del cual se establece ese control. Se vincula con una cuestión cuantitativa, de medida.

Por otro lado, Ardoino señala que la evaluación es cualitativa e implica una postura filosófica y epistemológica no esencialista, en la medida en que se refiere al valor o a la valoración de un proceso o un acto, de acuerdo con los sentidos y significados que se le otorguen.

La constitución de dichos sentidos y significados responde a un sistema referencial que se elabora o construye a través del intercambio humano de significaciones multireferenciales; de ahí su carácter antiesencialista.

Elementos conceptuales de la evaluación desde la perspectiva de McDonald

McDonald plantea una clasificación política de los estudios de evaluación y los concibe de la siguiente manera: Evaluación burocrática. Se constituye como un servicio incondicional hacia la agencia que solicita los servicios de la instancia evaluadora, a la cual le proporciona información para que pueda tomar decisiones que le permitan alcanzar sus objetivos. Los informes son confidenciales y propiedad de la burocracia. Conceptos clave de este tipo de evaluación son "servicio",<sup>14</sup> "utilidad" y "eficacia". Su

<sup>13</sup> En diversas sesiones de trabajo sostenidas entre 1990 y 1992 con la doctora Adriana Puiggrós en Paraná y Buenos Aires, así como en la Ciudad de México, se ha destacado la importancia de incorporar la relación curriculum universitario-derechos humanos.

<sup>14</sup> Entendido como servicio a la agencia contratadora.

justificación gira en torno de la idea de la "realidad del poder".

Evaluación autocrática. Este es un servicio condicional a las agencias que contratan a la instancia evaluadora. "El evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo y actúa como un consejero experto" (McDonald: 1976;475). La autoridad del investigador descansa

en la comunidad científica o académica. Conceptos claves de este tipo de evaluación son "los principios" y la "objetividad". Su justificación se centra en la "responsabilidad profesional".

La evaluación democrática "... es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. El patrocinio de evaluación en sí no concede un derecho especial sobre este servicio" (McDonald:1976;475). El criterio de éxito es la comunidad académica a la cual se puede ayudar. Algunos conceptos claves de este tipo de evaluación son "secreto",<sup>15</sup> "negociación" y "accesibilidad". La justificación de este tipo de estudios se centra en "el derecho de saber".

Elementos conceptuales de la evaluación desde la perspectiva de la comprensión-valoración (De Alba)

Desde esta perspectiva la evaluación se sintetiza en la interrelación entre comprensión y valoración. La evaluación es "un proceso complejo de reflexión y aná-

lisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora:

a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social;

b) su conformación estructural, y

c) la interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y su devenir.

Dicho proceso permite, a partir de la interrelación

de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico-cultural), apuntalar la importancia:

a) de su consolidación, o

b) de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular" (De Alba:1991; 94-5).

De la evaluación institucional a la autoevaluación institucional: la paradoja de la universidad pública ante el Estado evaluador

El primer espacio significativo y prioritario de la evaluación en el terreno de la educación se produce con la evaluación institucional. La evaluación institucional cuenta entre sus orígenes con la influencia del movimiento estudiantil francés de 1968 y los avances de la psicología francesa. Su desarrollo ha implicado su

propia diversificación en distintas corrientes, algunas de las cuales se caracterizan por su directividad y otras por propiciar la participación de los distintos sectores en los procesos de evaluación institucional.

La evaluación institucional es el antecedente más cercano de la actual "autoevaluación institucional", la cual se concibe como el primer nivel de la evaluación universitaria. Sería necesario un análisis más acucioso sobre las implicaciones conceptuales de la "autoevaluación institucional",<sup>16</sup> pero, sin embargo, en este momento me limitaré a señalar la ambigüedad del término "autoevaluación", cuando criterios, normas, estrategias, metodologías, procedimientos y técnicas son definidos al margen de aquellos que serán evaluados y éstos sólo se limitan a una tarea "aplicativa".

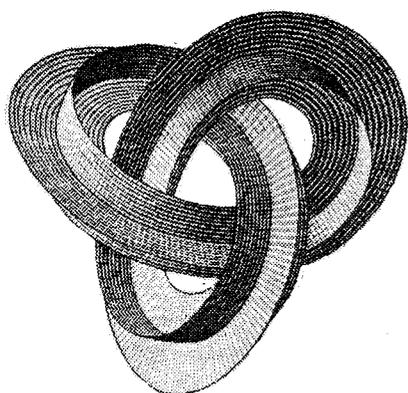
Esta confusión encuentra su fundamento en los mismos documentos oficiales que en los últimos años han proliferado. Por ejemplo en *Evaluación de la Educación Superior* se afirma que la naturaleza de la evaluación depende de quien la realice y justamente se concibe como "autoevaluación" a aquella que realizan los responsables del programa,<sup>17</sup> y desde mi punto de vista no se lleva a cabo una especificación conceptual suficiente sobre estos conceptos.

Como ya se señaló, la evaluación institucional y la autoevaluación institucional se constitu-

<sup>15</sup> En el sentido de guardar el anonimato de quienes aporten información para el proceso de evaluación.

<sup>16</sup> Análisis que realizaré próximamente para un trabajo comprometido con la UNESCO.

<sup>17</sup> "La naturaleza de la evaluación depende de quien la realice. Puede ser emprendida por los propios responsables del programa (autoevaluación), por otros miembros del programa o institución a ser evaluada (evaluación interna), o por personal ajeno a la institución (evaluación externa) (CONAEVA/Evaluación de la Educación Superior:1990;67).



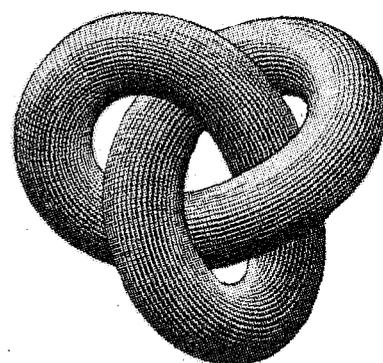
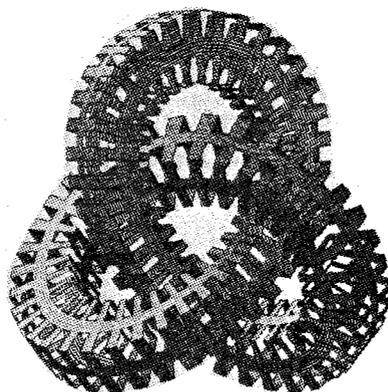
yen hoy en día en uno de los eslabones<sup>18</sup> de un sofisticado sistema de evaluación, que tiene como función nodal, en realidad, la de servir como informador al Estado al tiempo de mediar entre el Estado y las universidades, con el fin de distribuir los subsidios que éste otorga a las universidades. De ahí que se sostenga que de la evaluación institucional a la autoevaluación institucional se construye una relación entre Estado y universidades que se caracteriza por ser paradójica, en la medida en que aunque se llegue a su comprensión crítica se depende de ella para la supervivencia de las propias universidades. Esta relación paradójica es un asunto nodal y constitutivo del Estado evaluador.

Los modos de construcción del currículum universitario en el marco del Estado evaluador

La situación que se ha trabajado hasta este punto, nos presenta una compleja situación de cara a la construcción de nuestros currícula universitarios, tanto en la participación en los procesos de determinación curricular como

en las formas o modos específicos de traducir tal determinación en una propuesta específica en nuestras universidades. Retomando la dificultad que se observa para participar como sujetos sociales, en el sentido de ser capaces de determinar y no sólo de ser determinados, y ante la aplastante fuerza del Estado evaluador, la situación se presenta poco optimista para los grupos académicos de nuestras universidades que tienen a su cargo tareas curriculares. Lejos se está de pensar en propuestas concretas; el esfuerzo máximo al que se ha podido llegar en este ejercicio de análisis y reflexión es el del señalamiento de algunos tópicos posibles de construcción de espacios que permitan la participación aun en el marco del Estado evaluador, retomando intereses genuinos de la universidad en el marco de la esfera pública, con el señalamiento de éstos se cierra este trabajo.

Consideraciones sobre la construcción de currícula universitarios en el contexto del Estado evaluador



1. Existe una severa confusión, como lo señala Ardoino, con relación al concepto evaluación y se lo asimila al de control. Esta confusión opera como obstáculo para la reflexión académica colegiada de quienes nos vemos afectados por los actuales procesos de evaluación, lo cual se suma a la confusión generalizada por la situación del contexto social amplio y ante la dificultad de ubicarnos en él como sujetos capaces de determinar y no sólo de ser determinados. En un primer momento y ante toda tarea de cualquier orden académico, y de manera especial ante las que se refieren a la construcción de nuestros currícula, se impone el estudio y análisis tanto del campo de la evaluación y del currículum como de lo que en este trabajo hemos llamado retos y contornos que enfrenta el currículum universitario de cara al siglo XXI. Las formas de llevar a cabo dicho estudio y análisis son múltiples y sugerimos establecer de manera estratégica las vías amplias de su difusión y socialización. Para ello son importantes los distintos tipos de seminarios y los eventos académicos como foros, coloquios, simposios, congresos, mesas redondas, etc., además, desde luego, del trabajo en la cátedra universitaria. Es importante tener presente que en la medida en

<sup>18</sup> No me atrevería a afirmar que es la primera fase, después de la experiencia con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, durante 1993 en relación con la evaluación "externa" que realizara Philippe Coombs, sin una "autoevaluación" previa.

que estas tareas se realicen de manera colegiada y en grupos, las posibilidades de su incidencia en el contexto social y de manera especial en los espacios universitarios penetrados por la política del Estado evaluador, serán de mayor impacto y eficacia.

2. La relación entre evaluación institucional o autoevaluación institucional referida a las universidades y el Estado es una relación paradójica y constitutiva en la medida en que de ésta depende la subsistencia de las universidades a través de la asignación presupuestaria de los subsidios estatales. Es importante tener presente que en una situación como en la que nos encontramos actualmente los universitarios pertenecientes a la esfera pública, los espacios de negociación juegan un papel nodal en la tarea de hacer valer nuestras posturas. Tales espacios de negociación se han de construir y para tal tarea se requiere de la amplia participación de los sectores académico, estudiantil y de las autoridades universitarias.

3. La evaluación de las universidades las coloca en una situación precaria a partir de la cual es difícil predecir un posible desarrollo y aumento de la calidad académica o bien un mayor desgaste que las ubique definitivamente como instituciones de segunda clase en el concierto institucional nacional; así, los currículos universitarios están destinados a jugar un papel protagónico, en la medida en que pueden fortalecer a nuestras universidades. La articulación en torno de ellos no es sólo necesaria sino estratégica, en esta línea y para lograr una mayor incidencia en la lucha contra la lógica del Estado evaluador, es importante en el

momento actual mantener posturas de apertura, antidogmáticas y antiesencialistas, que permitan la articulación, la discusión, el diálogo y, por tanto, la incidencia de posturas acordes con la universidad pública en los modos de construcción de nuestros currí-

cula, en los cuales seamos capaces de sostener altos niveles de calidad académica que a su vez mantengan un fuerte y decidido compromiso social con la realidad, abordada como retos y contornos en este trabajo. □

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. y G. BERGER, 1989, *D'une évaluation en miettes. Une Evaluation en Actes. Les cas des universités*. France, MATRICE-ANSHA, p. 9-31.
- ARONOWITZ, ST. AND GIROUX, H.A., 1985, *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, 1985, 233 p. (Critical Studies in Education Series).
- BUENFIL BURGOS, R.N., 1993, *Horizonte postmoderno y configuración social*, México, 48 p. (en prensa).
- CEPAL, 1991, *El desarrollo sustentable: transformación productiva, equidad y medio ambiente*. Santiago, Chile, CEPAL-ONU. 146 p.
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CONAEVA), 1990, *Evaluación de la educación superior*. México, CONAEVA, 163 p.
- DE ALBA, A., 1994, *Postmodernidad y currículum universitario desde la perspectiva del contacto cultural*. CESU-UNAM, México, 25 p. (primera versión inédita, sujeta a modificaciones).
- DE ALBA, A., 1993, "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular" en *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM, 273 p., p. 29-45.
- DE ALBA, A., 1993 "Posmodernidad y educación. Consideraciones sobre las perspectivas postmodernas en los discursos educativos" en *Perspectivas docentes*, N° 8, mayo-agosto, UJAT, p. 18-36.
- DE ALBA, Alicia, 1991a, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 1991, 106 p.
- DE ALBA, A., 1991, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM, 182 p.
- DÍAZBARRIGA, A., 1986, "Los orígenes de la problemática curricular" en *Seis estudios sobre la educación superior*. México, CESU-UNAM, 1986. (Cuadernos del CESU N° 4).
- DÍAZ BARRIGA, A., 1982, "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivados para la docencia" en *Perfiles Educativos* N° 15, 1982, CISE-UNAM, México.
- DÍAZBARRIGA, A., MARTÍNEZ, D.D., REYGADAS, R. y VILLASENOR, G., 1989, *Práctica docente y diseño curricular*. (Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco). México, CESU-UNAM-UAM-Xochimilco, 1989, 231 p.
- FERRARIS, M., 1989, "Problemas de lo posmoderno" Tr. por Esther Cohen en *Utopías* N° 2. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México, mayo-junio 1989, 75 p., p.58-64.
- FOUCAULT, M., 1978, *Microfísica del poder*, 2ª ed. Tr. por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid, La Piqueta, 1979, 189 p. (Genealogía del poder). Primera edición en La Piqueta, Madrid: 1978.
- FOUCAULT, M., 1965-1979, *El discurso del poder*, 2ª ed. Presentación y selección de Oscar Terán. México, Folios, 1984. 245 p. Primera edición en Folios: 1983. Este volumen recoge una selección de once trabajos de Foucault escritos entre 1965 y 1979.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., 1983, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª ed. Madrid, Akal, 1985, 478 p. (Akal Universitaria/Serie: Pedagogía).
- KAUFMAN, STAKENAS, WAGNER Y MEYER, 1983, "La relación entre la evaluación de necesidades y el desarrollo de implementación y evaluación de programas" en *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 8, N° 1, 1983, Santiago, Chile.
- KROTZ, E., 1980, *Utopía*. 2ª ed. corregida y ampliada. México, UAM-Iztapalapa, 1988, 298 p.
- LACAN, J., 1966, "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" Tr. por Tomás Segovia en *Escritos I*, 6ª ed., México, Siglo XXI, 1978, 374 p., p. 11-18.

LACLAU, E./CHANTAL, M., 1987, "Post-marxismo sin disculpas" en *New Left Review*. Tr. por Oscar J. Guerra, revisado por Rosa Nidia Buenfil, febrero de 1993, 35 p. (mecanograma inédito).

LINDVALL, C.M. y COX, R.C., 1970, *Cómo evaluar el currículo. Un programa práctico de educación individualizada*, Buenos Aires, El Ateneo, 1975, 119 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

LEWY, A., 1976a, *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*, Tr. por María Palavicino V. Colombia, Voluntad Editores/Editorial de la UNESCO, 1976, 298 p.

LEWY, A., 1976b, "Naturaleza de la evaluación del currículo" en Lewy (1976a), *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*. Tr. por María Palavicino V. Colombia, Voluntad Editores/Editorial de la UNESCO, 1976, 298 p., p. 17-47.

LOBROT, M., 1966, *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Tr. por Rubén Masera, prefacio de J. Ardoino. Buenos Aires, Humanitas, 1974, 354 p. (Colección Guidance).

LYOTARD, J.F., 1979, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. 3ª ed. Tr. por Mariano Antolín Rato, Madrid, Cátedra, 1987, 119 p. (Colección Teorema. Serie Mayor).

LYOTARD, J.F., 1983, *La diferencia*. Tr. por Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1988, 223 p. (Serie CLA.DE.MA./Filosofía).

LYOTARD, J.F., 1986a, *El entusiasmo. Crítica kantiana de la historia*, Tr. por Alberto L. Bixio. Barcelona, Gedisa, 1987, 131 p. (Colección Hombre y Sociedad. Filosofía).

LYOTARD, J.F., 1986b, *El posmodernismo (explicada a los niños)*, Tr. por Enrique Lynch, Barcelona, Gedisa, 1987, 23 p. (Colección Hombre y Sociedad. Serie Mediaciones).

MCDONALD, B., 1976, "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno Sacristán (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985, 478 p., p. 467-478. Primera edición: 1976, London, MacMillan.

NEAVE, G., 1991, "Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa occidental, 1986-1988" en de Miguel, Mario y otros, *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.

NILO, S., 1981, "El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa" en *Educación*, OEA, vol. 25, N° 86, mayo-agosto, EU.

PARLETT, M. y HAMILTON, D., 1976, "La evaluación como iluminación" en Gimeno Sacristán (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 2ª ed., Madrid, Akal, 1985, 478 p., p. 450-66. Primera edición: 1976 London, Macmillan.

PÉREZ GÓMEZ, A., 1983, "Modelos contemporáneos de evaluación" en Gimeno Sacristán, (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 2ª ed., Madrid, Akal, 1985, 478 p., p. 426-49.

PUIGGRÓS, A., 1990, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 190 p. (Los Noventa).

RODRÍGUEZ ESPINAR, S., 1991, "Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional" en Miguel, Mario y otros, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., 1988, Conferencia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, octubre. Publicada en "Radiografía del posmodernismo", Sábado, suplemento de *unomásuno*, 18 de febrero de 1989.

SEGUIER, M., 1976, *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación*, Tr. por Manuel Rodríguez Aguirre, México, FACEAC, 1976, 160 p.

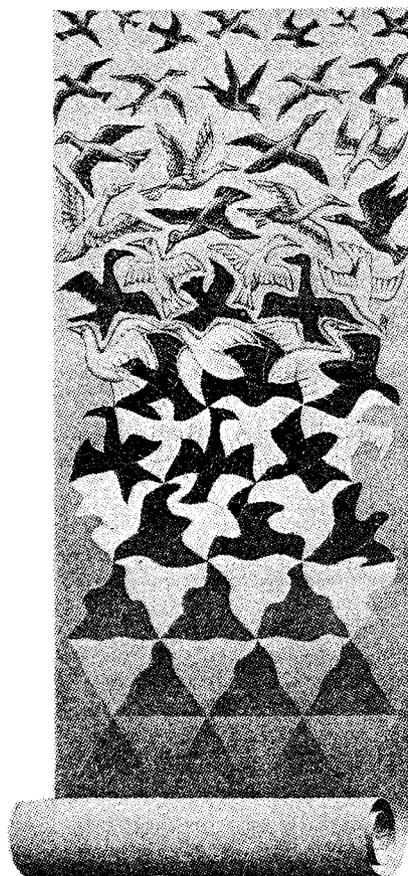
STENHOUSE, L., 1981, *Investigación y desarrollo del currículum*. Tr. por Alfredo Guerra Miralles, revisión de Javier Maestro Bäcksbäck, prólogo de José Gimeno Sacristán, Madrid, Morata, 1984.

WESTERHEIJDEN, D.F., 1991, "La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior" en Miguel, Mario y otros, *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.

WORLDWATCH INSTITUTE, 1990, *El Mundo. Medio Ambiente 1990*. Un reporte del Worldwatch Institute sobre el avance hacia una sociedad sustentable. Tr. por Traducciones MB, SC. México, Fundación Universo Veintiuno, A.C., 285 p.

ZEMELMAN, H., 1987a, *Uso crítico de la teoría*. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 229 p.

ZEMELMAN, H., 1987b, *Conocimiento y sujetos sociales: contribuciones al estudio del presente*. México, El Colegio de México, 1987.





# La evaluación en la renovación y reforma institucional\*

Alexander W. Astin\*\*

**U**n observador casual del actual "movimiento de evaluación" en educación superior podría sentirse tentado a concluir que nuestras facultades y universidades no se han interesado, particularmente, por la evaluación hasta

hace muy poco tiempo. El hecho es que la educación superior norteamericana siempre ha sido afectada a la evaluación: desde hace muchos años, prácticamente todo, en el nivel superior, ha sido regularmente evaluado, y prácticamente todos han participado

\* Tradujo Florencia Carlino.

\*\* Director del Centro de Estudios sobre Educación Superior de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA).

evaluando a otros. Después de aproximadamente treinta años de trabajo en este campo, me he convencido, cada vez más, de que las prácticas de evaluación tradicional en la educación superior norteamericana están en un estado generalmente pésimo. Nuestros esfuerzos de evaluación se han obstaculizado, en parte, porque no tenemos realmente muy en claro qué estamos intentando lograr y, en parte, porque perpetuamos -inercialmente- prácticas cuestionables, por conveniencia o para alcanzar propósitos que no están vinculados o, en el mejor de los casos, son tangenciales respecto de la misión básica de nuestras facultades y universidades.

El hecho de que los líderes de las "nuevas" aproximaciones a la evaluación hayan vacilado en criticar las prácticas tradicionales de evaluación fue una de las razones que me impulsó a decidirme, en 1988, a escribir un libro sobre el tema. Este proyecto de dos años, el cual ha sido ya completado, me ha guiado a tres de las mayores realizaciones sobre evaluación. Primero, las cuestiones de evaluación son básicas para casi todo lo que hacemos en la educación superior: admisiones, enseñanza, tutorías, calificaciones, certificaciones, investigación y becas, contratación y promoción, evaluación, gobierno, administración, acreditación y re-

colección de fondos. Segundo, muchos de nuestros más serios problemas en educación superior son, en su raíz, problemas relativos tanto a qué elegimos evaluar (o no evaluar), a cómo elegimos evaluarlo, cuanto a con qué decidimos hacer con la información resultante. Tercero, la evaluación es un poderoso -pero muy mal empleado, ignorado y poco usado- instrumento para reformar la

política y la práctica de la educación superior.

Como todos sabemos, la educación superior norteamericana, durante los últimos años, ha estado sujeta a una serie de estudios dirigidos a la reforma de nuestras

instituciones (especialmente, programas y prácticas de grado).

La reforma en educación superior es algo sobre lo cual a todos nos gusta hablar, de tanto en tanto, pero cuando corresponde implementar lo que parecen ser reformas muy lógicas, a menudo nos vemos incapacitados de avanzar demasiado. El hecho es que muchos de nosotros fallamos en darnos cuenta de que estas dificultades en reformar nuestras instituciones reflejan, por lo general, un fundamental conflicto de valores; esto es, los valores que subyacen a nuestras recomendaciones de reforma frecuentemente entran en conflicto con los valores que han gobernado muchas de nuestras prácticas en educación superior, aplicadas

durante largo tiempo.

## LOS FINES Y VALORES DE LA EDUCACION SUPERIOR

Una premisa básica de este artículo es que las prácticas de evaluación de una institución son el reflejo de sus valores. En otras palabras, los valores de una institución se revelan en la información que sobre sí misma ella recaba y hacia la cual presta atención. Una segunda premisa, y quizá más fundamental, es que las prácticas de evaluación deben promover la orientación básica y el propósito de nuestras instituciones de educación superior. Estas dos premisas pueden ser consideradas, respectivamente, como el "ser" y el "deber ser" de la evaluación en educación superior.

¿Cuáles son, entonces, las metas y las orientaciones de la educación superior? A pesar de la enorme diversidad de las instituciones norteamericanas de educación superior, la mayoría de nosotros suscribe la idea de que el sistema tiene tres metas básicas: educación, investigación y servicio público o comunitario. Me gusta llamar a éstos "propósitos sociales" de la educación superior, en el sentido de que, ante todo, es para esos propósitos que fueron creadas nuestras tres mil instituciones y que la sociedad y el público continúan sosteniéndolas. Es verdad que las instituciones individuales ahora persiguen muchos otros fines - para crecer, para alcanzar la "excelencia" o tan sólo para sobrevivir-, pero educación, investigación y servicio público siguen siendo las razones fundamentales de su existencia.

Mientras diferentes tipos de instituciones asignan diferentes prioridades a estos tres propósitos -las universidades más grandes ponen mayor énfasis en la investigación; los *community colleges*<sup>1</sup> lo ponen en servir a la comunidad-, todos los tipos de instituciones comparten un compromiso común en lo que hace a la función educativa. En efecto, el solo hecho de que llamemos a nuestras facultades y universidades instituciones "educacionales" se refiere a esta responsabilidad compartida de educar a nuestros estudiantes. Vale la pena, también, notar que gran parte del actual debate sobre evaluación y "reforma" en educación superior se focaliza en el proceso educacional. Las universidades que investigan han sido criticadas por enfatizar la investigación al punto de descuidar la educación de grado y los *community colleges* han sido criticados por poner el énfasis en cosas tales como la recaudación de fondos, el crecimiento de la matrícula por encima de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Del mismo modo, las presiones públicas para usar más "tests de competencia" o "evaluación de resultados" reflejan un interés acerca de cuánto los estudiantes están realmente aprendiendo en nuestras facultades y universidades.

Mientras las tres funciones básicas de las instituciones de educación superior son frecuentemente vistas como en competencia con las de las otras, hay muchas maneras en las cuales pueden ser complementarias y, aun, mutuamente reforzadoras. Así, la educación efectiva y la investigación efectiva son, claramente, importantes formas de "servicio público". Y conducir investiga-

ción sobre enseñanza, aprendizaje y proceso educacional es, ciertamente, una manera de mejorar la enseñanza. Al mismo tiempo, la enseñanza efectiva puede, obviamente, contribuir al desarrollo de investigadores más hábiles.

Desde que la mayor parte del interés actual sobre evaluación en educación superior se vincula con la evaluación de los estudiantes, mis palabras estarán referidas, sobre todo, a la que se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, argumentaré que el propósito básico de la evaluación de estudiantes es mejorar el desarrollo educacional. Otra manera de expresar esto es que la evaluación de los estudiantes, más que nada, debe superar la misión educativa de nuestras facultades y universidades.

Con el mismo espíritu sostendré que la evaluación del cuerpo de profesores universitarios debe potenciar su rendimiento, en tanto docentes y tutores de estudiantes y en tanto contribuyentes al crecimiento del conocimiento. Nuevamente, ésta es otra manera de decir que la evaluación de los docentes debe potenciar las funciones de enseñanza y de investigación de la institución.

Estas proposiciones sobre la verdadera función de la evaluación en educación superior pueden aparecer, por lo menos en la superficie, como inmediata y su-

ficientemente razonables, quizás, hasta autoevidentes. Todavía, la mayoría de nuestras prácticas tradicionales de evaluación no están a la altura de los propósitos básicos de la educación superior y algunas de estas prácticas podrán aparecer aun para socavar estos propósitos. ¿Cómo alcanzamos tal estado? Y ¿qué es lo que podemos hacer?

## EVALUACION Y "EXCELENCIA" DE LA EDUCACION

La mayoría de los que trabajamos en lo académico acordaríamos en que estamos comprometidos en la promoción de la "excelencia" de nuestras instituciones. Si insistiéramos algo más en la materia, podríamos decir que por "excelencia" entendemos excelencia en la enseñanza y excelencia en la investigación (la tercera función básica de la educación superior, servir a la comunidad, generalmente no es mencionada, especialmente en las instituciones de cuatro años<sup>2</sup>, pero para el resto de esta discusión podemos asumir que la comunidad está siendo bien servida si la institución es capaz de desarrollar excelente enseñanza y excelente investigación). Hasta acá, todo bien. Estamos comprometidos para la excelencia y por ella

<sup>1</sup> Los *community colleges*, a diferencia de los *colleges*, constituyen una opción de educación superior, existente en el sistema de educación superior norteamericano, de prestación pública local, de corta duración (dos años); si bien no son terminales (sus egresados pueden continuar estudiando en los *colleges*), de hecho funcionan como si lo fueran. Para establecer una comparación con el funcionamiento de los *colleges*, consultar nota 2. (N.T.)

<sup>2</sup> Las instituciones de cuatro años corresponden a los *colleges*, que son una oferta de educación superior de carácter no terminal (respecto de ofertas de posgrado), que otorgan el título de *bachelor* en artes (humanidades y ciencias sociales) o en ciencias (disciplinas formales y fácticas). Pueden ser de gestión pública o privada. Las universidades de reputación a las que se refiere el autor representan a este tipo de oferta universitaria. (N.T.)

entendemos excelente enseñanza y excelente investigación.

Hasta ahora he estado abordando el concepto de excelencia en un nivel puramente verbal y en ese nivel parece que estamos, efectivamente, promoviendo propósitos básicos para los cuales nuestras instituciones han sido establecidas. Sin embargo, está claro que la acción habla más alto que las palabras y es en las cosas que hacemos realmente para promover la excelencia donde comienzan a surgir las dificultades. La evaluación, por supuesto, es uno de los significados a través del cual intentamos operacionalizar nuestras nociones sobre la excelencia.

## LAS VISIONES TRADICIONALES DE LA EXCELENCIA

¿Qué política y práctica específica en educación superior justifican sobre el terreno que promueven la excelencia? ¿Qué nos importa a nosotros realmente? ¿A dónde dirigimos nuestra atención y hacia qué fin dirigimos nuestras energías? ¿A qué prestamos atención? ¿Cuáles -en otras palabras- son los valores que gobiernan nuestros esfuerzos para alcanzar la excelencia? A pesar de que existen muchas respuestas posibles a tales pregun-

tas, durante las pasadas décadas me he dado cuenta de que hay dos concepciones de excelencia - el recurso y las aproximaciones a la reputación- que gobiernan mucho de lo que hacemos. Lo que es especialmente importante de estas dos ópticas es que son raramente explicitadas, más bien están implícitas en nuestras políticas y prácticas. El problema aquí es que perseguir la excelencia en términos de recursos y reputación está sólo tangencialmente relacionado con nuestros más básicos propósitos sociales y especialmente con nuestra función educativa elemental.

La concepción de los recursos está apoyada en la idea de que la excelencia depende, primeramente, de la posesión de muchos recursos: cuantos más recursos tenemos, más excelente es nuestra institución. Los recursos que se necesitan para lograr la excelencia son de tres tipos: dinero, profesores de alta calidad y estudiantes de alta calidad. El dinero

puede ser medido en términos de nuestra dotación, ingreso de fuentes públicas y privadas, cuánto efectivamente gastamos y las cosas que el dinero puede comprar: bibliotecas, laboratorios, planta física, facultad y es-

tudiantes. El cuerpo docente puede ser de "alta calidad" de acuerdo con varias definiciones diferentes, tales como el más alto título académico adquirido o la

reputación (véase más adelante) de la institución donde lo hayan recibido, pero los profesores de "la más alta calidad" (por ejemplo, los más demandados y los que cobran los mejores salarios) son, casi siempre, ampliamente conocidos por sus investigaciones y publicaciones. Los estudiantes de "alta calidad" son aquellos que tenían buenas notas en la escuela media y los que sacan altos puntajes en los exámenes de admisión a la facultad.

La visión de la excelencia como reputación está basada en la idea de que la mayoría de las instituciones de excelencia son aquellas que gozan de las mejores reputaciones académicas. En la educación superior norteamericana hay un "folklore" que se ha venido construyendo desde hace años para el cual implícitamente nuestras instituciones se ordenan en una especie de jerarquía con forma de pirámide o según la ley del más fuerte. Un puñado de instituciones prestigiosas tales como Harvard, Yale, Berkeley y Stanford ocupan la cúspide en la jerarquía, mientras las capas de abajo incluyen la mayoría de las facultades que ofrecen estudios que duran dos años y una gran cantidad de pequeñas facultades que ofrecen estudios de cuatro años de duración que son desconocidas fuera de la comunidad local. Me refiero a la ley del más fuerte como un folklore sobre todo porque es parte de nuestro sistemas de creencias más que el producto de algo establecido independientemente, a través de estudios y análisis sistemáticos. Es posible, debo agregar, determinar la posición de las instituciones en términos de la ley del más fuerte por medio del voto reputacional, en el cual se inte-

rroga a la gente para que clasifique la "excelencia" o la calidad de facultades y universidades (Astin & Solmon, 1981; Solmon & Astin, 1981). Bajo la mirada de la reputación, entonces, la excelencia de una institución está determinada por su posición en esta jerarquía reputacional o ley del más fuerte.

Estas dos perspectivas de la excelencia producen muy similares clasificaciones de las instituciones. Esto quiere decir que las instituciones que ocupan las posiciones más altas en la jerarquía reputacional tienden a ser las mismas que aquellas que tienen la mayor cantidad de recursos de dinero, un prestigioso cuerpo docente y estudiantes de alto rendimiento (Astin, 1985 a). De acuerdo con esta reflexión, tan directa correspondencia no es realmente sorprendente, dado que el tener muchos recursos pueda ayudar a mejorar la reputación y el tener una sobresaliente reputación puede ayudar a atraer dinero, profesores prestigiosos y estudiantes brillantes. La reputación y los recursos, en síntesis, tienden a reforzarse mutuamente.

## LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DEL TALENTO

En los últimos años, he sido muy crítico de esas concepciones tradicionales de la excelencia (Astin, 1985a), primeramente porque no se orientan directamente a los propósitos básicos de las instituciones: la educación de los estudiantes y el cultivo del conocimiento. Para focalizar nuestras energías institucionales más directamente en esas misiones fundamentales he propuesto la adopción de una aproximación

alternativa, llamada concepción de la excelencia como desarrollo del talento. Bajo la perspectiva del desarrollo del talento la excelencia está determinada por nuestra habilidad de desarrollar los talentos de nuestros estudiantes y facultad lo más extensamente posible.

La premisa básica subyacente al concepto de desarrollo del talento es que la verdadera excelencia radica en la habilidad de la institución de incidir sobre sus estudiantes y profesores favorablemente para

incrementar su desarrollo intelectual y escolar, para establecer un cambio positivo en sus vidas. Mientras la excelencia educacional es relativa, las instituciones de mayor excelencia son, desde esta perspectiva, aquellas que tienen el impacto más grande -"agregan el mayor valor", como dirían los economistas- al conocimiento de los estudiantes y al desarrollo personal.

## EXCELENCIA Y EVALUACION

Estas concepciones diferentes de excelencia tienen obvias implicancias para las actividades de evaluación. Por ejemplo, si operamos de acuerdo con las perspectivas de la excelencia como recursos y reputación, podríamos

tender a focalizar nuestras actividades de evaluación de los estudiantes en los ingresantes, ya que la excelencia, en estos términos, depende de la matriculación del cuerpo de estudiantes con el mayor puntaje posible en los exámenes.

Por otra parte, si creemos que nuestra excelencia depende de de cuán bien eduquemos a nuestros estudiantes, por ejemplo, si adoptamos una aproximación al desarrollo del talento, estaríamos más inclinados a evaluar cambios o incrementos o

SI CREEMOS QUE NUESTRA EXCELENCIA DEPENDE DE CUÁN BIEN EDUQUEMOS A NUESTROS ESTUDIANTES, POR EJEMPLO, SI ADOPTAMOS UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL TALENTO, ESTARÍAMOS MÁS INCLINADOS A EVALUAR CAMBIOS O INCREMENTOS O CRECIMIENTOS EN NUESTROS ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL TIEMPO.

crecimientos en nuestros estudiantes a través del tiempo. Bajo la perspectiva del desarrollo del talento, entonces, la "excelencia" está determinada por la calidad y la cantidad de aprendizaje y desarrollo de estudiantes y profesores.

Entre las "evaluaciones" que más tradicionalmente han atraído la atención de profesores y administradores de las facultades, la mayoría de ellas, si no todas parecen reflejar adhesión hacia la óptica de la excelencia como reputación y como recursos: el promedio de las notas de los tests y del GPA de los ingresantes al primer ciclo universitario se ordena jerárquicamente según el nivel de su reputación, los salarios docentes, el tamaño de las donaciones, la cantidad de dólares asignados anualmente, el

ingreso anual de las asignaciones estatales y del tamaño de la matrícula (la cual, para el grueso de las instituciones se traslada directamente sobre el ingreso). Esta tradicional falta de interés institucional en evaluaciones que se relacionan con la misión educativa o del desarrollo del talento es probablemente la causa, en parte, del crecimiento del interés de los funcionarios públicos en la "evaluación de resultados" y en hacer a nuestras instituciones públicas "más responsables". Efectivamente, el mayor avance del actual "movimiento de evaluación" es focalizar más directamente en el proceso de aprendizaje.

Esta breve crítica de nuestras ópticas tradicionales sobre la excelencia en la educación superior no intenta sugerir que los recursos y la reputación no son importantes. Las instituciones, por supuesto, necesitan recursos para funcionar y necesitan reputación

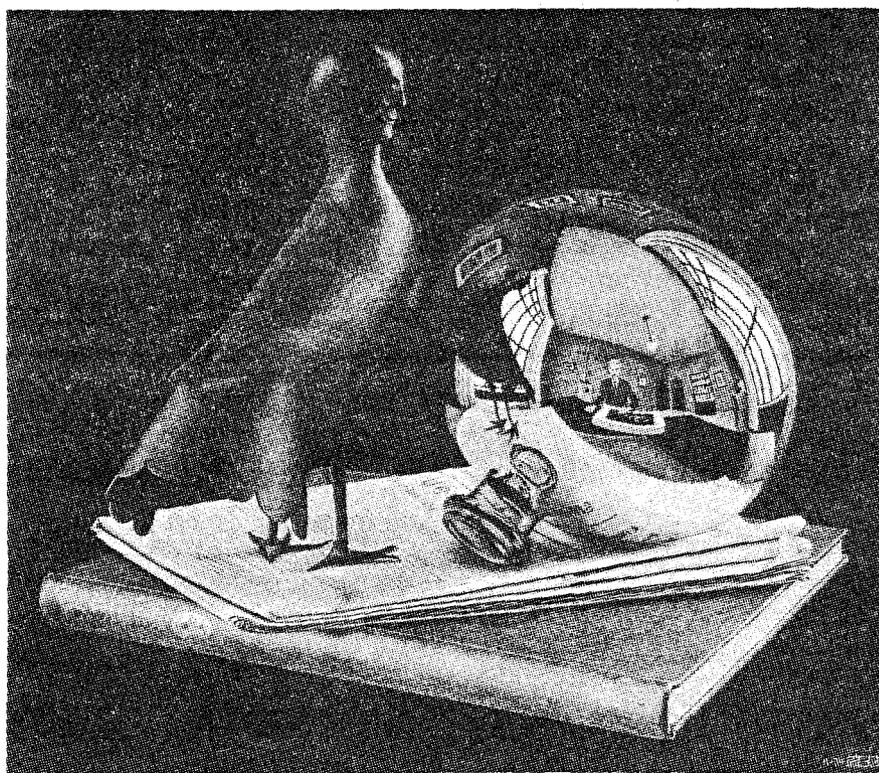
para atraer estudiantes y recursos. De lo que se trata aquí es de si abundantes recursos y reputación excelente son vistos primeramente como fines en sí mismos, más que como medios para alcanzar excelentes fines educacionales (desarrollo del talento). En conexión con esto, la investigación ha mostrado que la calidad y cantidad de desarrollo del talento de los estudiantes que una institución es capaz de alcanzar mantiene sólo una débil relación -si es que la mantiene- hacia su nivel de recursos o su reputación (Astin, 1986b; Bowen, 1980, 1981). Esto sugeriría que aquellas instituciones con mayores recursos no necesariamente usan sus recursos adicionales para potenciar el proceso de desarrollo del talento.

Consideremos ahora cómo la evaluación puede ser usada para promover el desarrollo del talento. Hay, básicamente, dos modos diferentes en los cuales las activi-

dades de evaluación pueden contribuir al desarrollo del talento entre los estudiantes a través de efectos directos en el aprendizaje e indirectamente capacitando al educador. La evaluación puede directamente afectar al aprendizaje, por ejemplo, cuando los estudiantes están motivados a aprender porque saben que van a ser examinados o cuando mejoran su conocimiento o competencia como resultado de la retroalimentación que reciben de un test o de algún otro tipo de evaluación. Ocurren efectos directos similares cuando los profesores procuran ser docentes más efectivos porque saben que serán evaluados por sus estudiantes o cuando mejoran su enseñanza como resultado de la retroalimentación que reciben de dichas evaluaciones o de sus evaluaciones de los estudiantes.

La evaluación promueve el desarrollo del talento más indirectamente cuando esclarece o informa al educador sobre la efectividad de una variedad de prácticas y políticas educativas. Suficientemente interesante, la mayor parte del actual movimiento de evaluación se vincula con este uso indirecto de la evaluación más que con la evaluación, que es designada para influenciar al aprendizaje directamente. Por tal razón, el resto de este artículo estará dedicado a considerar cómo la evaluación puede ser utilizada para informar a los educadores sobre aquellas políticas y prácticas educacionales más propensas a ser efectivas en potenciar el desarrollo del talento.

El modo principal a través del cual los resultados de evaluación pueden contribuir a esclarecer a profesores y administradores es cuando son usados como una ayu-



da en la toma de decisiones. Los educadores están continuamente confrontados con las decisiones que pueden afectar el proceso de desarrollo del talento: cómo

asignar los recursos, qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo orientar a los estudiantes, cómo estructurar la vida residencial y social de los estudiantes, cómo encargarse de la diversidad de los asuntos de los estudiantes, cómo testear y evaluar el rendimiento de los estu-

diantes, etc. En efecto, estas decisiones involucran optar entre un curso de alternativas de acción: este requerimiento más que aquel otro, este método de enseñanza más que esos otros, y así sucesivamente.

Los resultados de la evaluación pueden ser de considerable valor en la toma de esas decisiones porque proveen información sobre el probable impacto de cursos alternativos de acción.

## UN MODELO CONCEPTUAL PARA LA EVALUACION

¿Cómo puede la evaluación ser usada para aclarar e informar a los profesores universitarios y a los administradores? Si un educador está interesado en aprender cuán efectivas son las prácticas o programas de educación particular en el desarrollo del ta-

lento de los estudiantes, no es suficiente salir y recolectar algunas "evaluaciones de resultado". Desafortunadamente, una buena cantidad de "evaluación" edu-

**SI ESTA PODEROSA HERRAMIENTA LLAMADA EVALUACIÓN VA REALMENTE A SERVIR COMO UN ARMA SIGNIFICATIVA PARA LA REFORMA INSTITUCIONAL, NECESITAMOS CONTINUAMENTE DESAFIAR ESTA EMERGENTE SABIDURÍA CONVENCIONAL Y ESTIMULAR LA MÁS GRANDE VARIEDAD DE APROXIMACIONES INNOVADORAS Y EXPERIMENTALES.**

cacional sigue esta moda y, como consecuencia, termina proporcionando muy poca luz a las cuestiones educativas investigadas.

En las pasadas dos décadas he estado usando lo que yo llamo el modelo "insumo-medio-producto" (Astin,

1990) como una guía conceptual para las actividades de evaluación en educación superior. El modelo IMP es básicamente muy simple, todavía provee un poderoso esquema para diseñar las actividades de evaluación y para hacerse cargo aun de los asuntos más complejos y sofisticados en evaluación. Los productos se refieren a aquellos aspectos de la experiencia de los estudiantes que la institución o bien influyó o bien intentó influir. Los insumos se refieren al estado de la persona en el momento inicial de ingreso al programa y los medios se refieren al programa en sí mismo, los cursos, profesores, orientadores, pares, programas especiales y otras cosas que suceden a los estudiantes y que pueden influir sobre el producto que se estudia.

Necesitamos información de ambos, insumos y productos, para evaluar el desarrollo del talento

(por ejemplo, cómo los estudiantes han cambiado y crecido realmente a lo largo del tiempo) y necesitamos información acerca de las experiencias del medio estudiantil para ser capaces de comprender por qué algunos estudiantes desarrollan su talento más efectivamente que otros. Al ser capaces de ver cómo los estudiantes desarrollan su talento bajo diferentes circunstancias del medio, estamos en una posición mucho mejor para elegir aquellas experiencias ambientales que maximicen el desarrollo del talento.

El actual movimiento de evaluación está dedicando una gran cuota de atención a la evaluación de los resultados educacionales, pero se invierte muy poca energía en el tema, mucho más difícil, de cómo medir las experiencias del medio de cada estudiante. Los datos del medio cubren un mapa extremadamente variado de fenómenos: cursos tomados, participación en programas especiales, participación extra-curricular, experiencias residenciales, ayuda financiera, trabajo, hábitos de estudio, etc. Hasta que seamos capaces de comprender mejor los enlaces entre tales experiencias educacionales (medio) y los productos, no seremos capaces de hacer el uso más efectivo de los resultados de la evaluación. En efecto, las evaluaciones del producto hechas en ausencia de los datos del medio con frecuencia no producen la reacción "¿entonces qué?" (Astin, 1991).

## LA NUEVA "SABIDURIA CONVENCIONAL"

El "movimiento" de evaluación actual es, creo, un desarrollo generalmente saludable que puede

servir como un estímulo para una reforma significativa en la educación superior americana. Una cosa que me concierne sobre ello, sin embargo, es que estamos desarrollando rápidamente una suerte de "sabiduría convencional" que, si se acepta acríticamente, bien puede congelarnos en lo que pienso que es nuestra temprana infancia y, de ese modo, suprimir la innovación. Si esta poderosa herramienta llamada evaluación va realmente a servir como un arma significativa para la reforma institucional, necesitamos continuamente desafiar esta emergente sabiduría convencional y estimular la más grande variedad de aproximaciones innovadoras y experimentales.

Por ejemplo, uno de los principales mandatos procedentes de la Biblia de hoy de sabiduría convencional sobre la evaluación es la necesidad de que el cuerpo de

profesores se comprometa con ella y se apropie de sus resultados. Esa aproximación por parte de los profesores no hay duda de que constituye un fin laudable y mientras éste pueda ser un requerimien-

to necesario en ciertas situaciones, hay muchas maneras en las cuales la evaluación puede ser usada para estimular una reforma significativa sin un compromiso significativo de los docentes. Para los administradores o para el equipo de asuntos estudiantiles existe uno de los usos más potentes de la evaluación

para sobrellevar un estudio de la "satisfacción de los estudiantes". Dichos estudios pueden ser implementados con poco o nada de involucramiento por parte de los profesores. Los resultados pueden ser de valor significativo, por ejemplo, en la identificación de áreas de la vida del estudiante - situación de vivienda, ayuda financiera, actividades extracurriculares, servicios de salud, etc., donde los problemas significativos existen y donde las reformas son necesarias. Muchas de tales reformas pueden ser sobrellevadas sin el compromiso de los profesores. Al mismo tiempo, estos mismos estudios pueden ayudar a fijar con exactitud áreas de potenciales problemas que involucran a los docentes, tales como la calidad de la instrucción en clase y la orientación académica o a la accesibilidad del cuerpo de profesores. Cuando tales re-

sultados son agregados al nivel departamental y son acompañados por las "normas" a lo largo de la institución, el potencial para estimular acciones significativas del cuerpo de profesores es

bueno, especialmente si cada departamento puede ser persuadido para preparar sus propios análisis y respuestas hacia los resultados.

No quiero sugerir que no debemos pugnar, finalmente, por conseguir el compromiso del cuerpo docente y sostener tales esfuerzos de evaluación. Mi propuesta

es más que la iniciación de tales estudios, la necesidad de no requerir la difundida inclusión del cuerpo de profesores. Efectivamente, muchos programas nuevos de evaluación nunca podrán desmontar la base si primero insistimos en que los profesores den su aprobación formal al esfuerzo. Los profesores están por naturaleza inclinados a ser altamente críticos de casi toda idea nueva en su germen, especialmente si esto pudiera requerir algo de su tiempo o si es visto como una actividad que puede finalmente requerirlos para cambiar algo (véase Astin, 1985). Quizás el modo más seguro de alcanzar el mentado compromiso de los profesores y sostener al comienzo de todo nuevo esfuerzo de evaluación es tener incentivos sustantivos tales como el programa de inversión en rendimiento de Tennessee o el desafiante programa de subvención Nueva Jersey. Sin tales incentivos, obtener dicho involucramiento de los profesores y sostenerlo será casi seguramente un proceso lento y difícil.

Otro punto cuestionable de la actual sabiduría convencional que he escuchado repetirse con demasiada frecuencia últimamente, concierne al análisis de los resultados de la evaluación: nos han dicho que debemos evitar usar procedimientos estadísticos sofisticados y que debemos erradicar todos los "detalles técnicos" de los escritos o presentaciones de los resultados de evaluación. Para empezar, esta recomendación parece incongruente con la creencia de que los profesores pueden venir a "apropiarse" de los hallazgos de la evaluación. Dadas las considerables habilidades críticas y analíticas de la

mayoría de los miembros del cuerpo de profesores universitarios, es difícil imaginar cómo pueden, alguna vez, venir a "apropiarse" de los hallazgos de la evaluación basados en simples análisis o sin ser provistos de una buena cantidad de deta-

lles técnicos. Si dichos detalles son negados, los docentes pueden empezar a sentir que están siendo protegidos o simplemente rechazar los hallazgos ne-

gados caracterizándolos de triviales. Si se necesitan mayores explicaciones, podemos decir que usamos sofisticados procedimientos estadísticos para "hacer corresponder" a los estudiantes a sus características de ingreso.

Los investigadores usualmente encuentran difícil trasladar la jerga técnica de la disciplina en un inglés inteligible por el tipo de entrenamiento como graduados que ellos han recibido y por el sistema de recompensas que encuentran una vez que entran en la fuerza de trabajo académico. Los científicos sociales son entrenados y evaluados por pares. Bajo estas circunstancias, se espera que usemos terminología técnica precisa y jerga disciplinaria, no sólo en nuestros escritos profesionales sino también en nuestras presentaciones en conferencias, encuentros y simposios. En efecto, aquellos de nosotros tan audaces como para exponer nuestros procedimientos de investigación y descubrimientos en términos legos corren un considerable riesgo de rechazo y de hacer el ridículo

ante los colegas. No cabe duda, pues, que los científicos sociales y los investigadores educacionales han desarrollado hábitos de comunicación que se ven sumamente pobres cuando deben enfrentar a profesionales de otras disciplinas.

A pesar de este condicionamiento pesado y de largo plazo, creo que la mayoría de nosotros somos capaces de mejorar mucho nuestro

uso del lenguaje, cuando nos comunicamos con los no especialistas. Daré sólo unos pocos ejemplos usando el modelo IMP. En vez de hablar de las "variables dependientes", podemos hablar de los "resultados de los estudiantes" o de la "medida de los resultados de los estudiantes". En vez de hablar de "variables intervinientes" podemos hablar de "programas", "prácticas educacionales", "factores del medio universitario", etc. En vez de hablar de "variables independientes", "variables de control" o "variables insumo", podemos decir "características de entrada del alumno". Estas alternativas más familiares de ninguna manera distorsionan lo que está siendo comunicado.

El actual movimiento de evaluación también ha adquirido algunos principios cuestionables de nuestras prácticas tradicionales de evaluación, la más importante de las cuales quizá sea la propensión hacia lo que se llama resultados "cognitivos". La mayoría de nosotros nos inclinamos por

escapar de evaluar resultados afectivos porque pensamos que son demasiado "cargados de valores". Nos sentimos mucho más cómodos limitando nuestras evaluaciones hacia los resultados cognitivos. La universidad -argumentamos- se supone que desarrolla el intelecto de los alumnos, entonces ¿cómo podemos equivocarnos si hacemos hincapié en las variables cognitivas? Sin embargo, si se leen algunos pocos catálogos universitarios, uno comienza a darse cuenta de que ese argumento es realmente incompatible con el estado de fines y metas de la mayoría de las instituciones de grado. La mayor parte de las universidades piden intervenir sobre cosas "afectivas" como buen juicio, ciudadanía, responsabilidad social, carácter y similares. Así, la mayoría de las descripciones de la persona "educada liberalmente" suenan, por lo menos, tan afectivas como cognitivas (Grandy, 1988). Bajo estas condiciones, ningún programa de evaluación de los resultados de los alumnos parecería completo sin la debida consideración por la evaluación de los resultados afectivos.

Finalmente, el movimiento actual de evaluación parece estar dando muy poca atención a otros dos temas: cómo analizar los datos de la evaluación y el problema de la experticia en evaluación.

Miremos, primero, el problema del análisis. Los datos de la evaluación pueden ser analizados básicamente de dos maneras diferentes. Los análisis descriptivos son diseñados simplemente para representar el estado actual de los asuntos con respecto a alguna medida (o a un conjunto de medidas) de las variables de entrada, del medio o de salida,

mientras que los análisis casuales son planeados específicamente para estimar los efectos comparativos de los diferentes medios sobre las variables de salida de los alumnos. Un análisis descriptivo típico puede dar cuenta del promedio de notas de nuestros jóvenes en el ACT-COMP. Podemos hacer tal análisis un poco más interesante por medio de informes separados que discriminen el promedio por género, raza o especialización. Sin embargo, en cuanto procuremos explicar por qué diferentes personas o diferentes grupos de personas alcanzan distintas notas, ingresamos dentro del reino del análisis causal. En otras palabras, mientras el análisis descriptivo apunta sólo sobre la pregunta "¿qué?", el análisis causal se vincula con las cuestiones "¿por qué?" y "¿cómo?". Los dos tipos de análisis están cercanamente relacionados, en el sentido de que el análisis descriptivo a menudo suscita

cuestiones causales y el análisis causal presupone un conocimiento descriptivo del fenómeno que se investiga.

Una aproximación al problema del "demasiado detalle" es informar resultados con di-

ferente nivel de detalle y complejidad. El primer nivel puede consistir en un "sumario ejecutivo", el cual presenta en lenguaje no técnico sólo los puntos más salientes de los resultados en, digamos, una o dos páginas como

máximo. El próximo nivel de detalle puede consistir en algo más parecido a un breve artículo de diario, donde mayor cantidad de detalles son presentados a través de tablas seleccionadas de datos y algunas discusiones extendidas de interpretaciones e implicancias. El nivel final y más elaborado de detalle puede consistir en un apéndice conteniendo detalles mucho más cuantitativos y posiblemente discusiones técnicas de mayor complejidad de materia estadística y metodológica. Un informe de los hallazgos que contenga los tres niveles de detalles puede ser usado de distintas maneras. Los profesionales que quieren simplemente familiarizarse ellos mismos con los hallazgos básicos pueden hacerlo invirtiendo sólo pocos minutos de tiempo y esfuerzo requeridos para leer el sumario ejecutivo. Los profesionales que deseen más detalles pueden consultar las otras dos secciones del

informe en el grado de especificidad que deseen.

Otro tema concerniente a la advertencia sobre "detalles técnicos" se vincula con el lenguaje. Un problemacrónico en las ciencias sociales es la inhabilidad o

renuencia de los investigadores profesionales para comunicar sus ideas en términos que sean inteligibles a los no especialistas. Creo que muchas de estas dificultades son autocausadas y que aun los conceptos técnicos más

complicados pueden ser comunicados a una audiencia de legos sin distorsionar sustancialmente los hechos. Aun cuando estemos intentando comunicar un mensaje puramente técnico, tenemos una considerable amplitud en el lenguaje que elegimos. Por ejemplo, en el uso de análisis multivariado para un control diferencial de las condiciones de entrada de los estudiantes, hay un continuo en el lenguaje que podemos usar para comunicar cuál es básicamente el mismo concepto. En el extremo técnico de este continuo podemos decir, por ejemplo, que *partialled out* los efectos de las características de entrada de los estudiantes, usando un gradual análisis múltiple de regresión o análisis LISREL o LOGIT. Un informe como éste puede ser interpretado, por los no especialistas, como puro lenguaje profesional. Una versión apenas menos técnica de este informe podría ser que "controláramos" los efectos de las características de ingreso de los estudiantes. Una forma mucho más inteligible de decir lo mismo, sería establecer que "tomamos en cuenta" los efectos de las condiciones de entrada de los alumnos.

Durante los muchos años que he estado trabajando con una variedad de instituciones en materia de evaluación he arribado a la conclusión de que los datos de evaluación que son analizados primeramente para propósitos descriptivos son de muy poco uso porque pueden servir para desalentar a las instituciones para próximos intentos de evaluación sistemática. En el mejor de los casos, los análisis puramente descriptivos serán construidos como "interesantes"; en el peor de los casos, dichos datos generan la

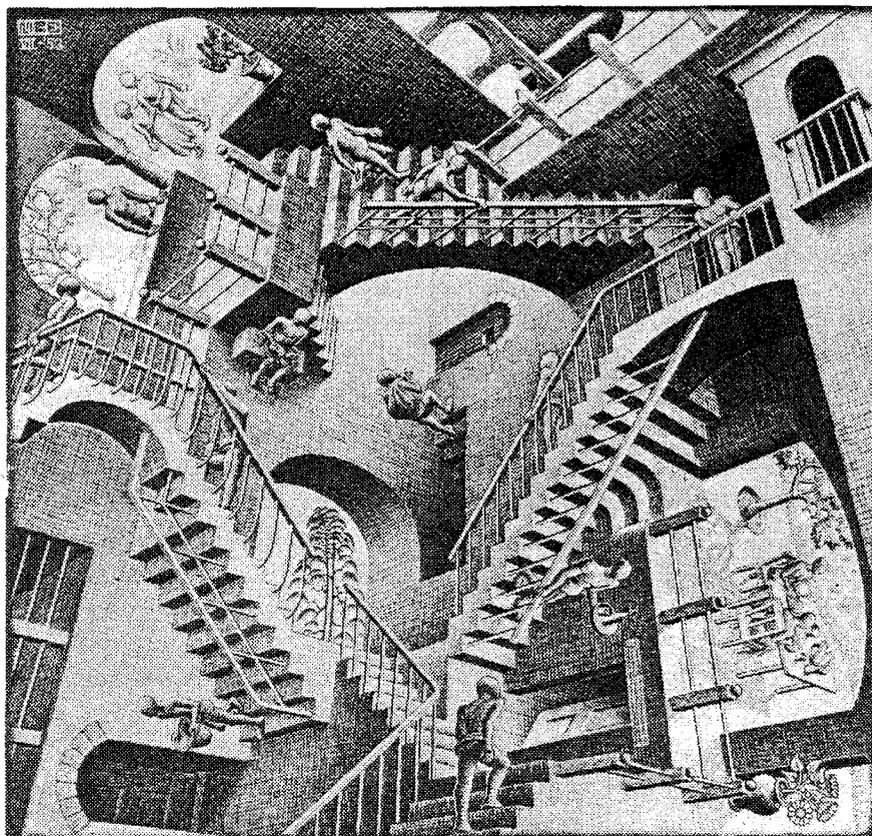
**SI AQUELLOS DE NOSOTROS QUE SOMOS RESPONSABLES EN OPERAR CON PROGRAMAS DE EVALUACIÓN FALLAMOS EN ADQUIRIR POR LO MENOS ALGO DE EXPERTICIA EN ANÁLISIS ESTADÍSTICO, ESTAMOS MUY CERCA DE TERMINAR COMETIENDO SERIAS EQUIVOCACIONES.**

reacción “¿Entonces qué?” (Astin, 1990). Los análisis causales, por otro lado, son menos próximos a provocar tales reacciones porque generalmente tratan más directamente con el “Qué” y el “Cómo” de los productos educativos. El análisis causal, en otras palabras, concierne a la comprensión de cómo el desarrollo de los alumnos (desde las condiciones de entrada hasta el estado de salida) es afectado por la práctica educativa (el medio). Claramente, el análisis causal tiene implicancias mucho más directas para la formulación de políticas educacionales y para la reforma de la práctica educativa que el análisis descriptivo.

Como se espera, el análisis causal generalmente requiere de tres tipos de datos IMP y procedimientos estadísticos mucho más complicados que el análisis descriptivo. Desafortunadamente, muchos de nosotros en el campo de la evaluación no creemos que, personalmente, debemos adquirir por lo menos algunas competencias en el análisis estadístico: sentimos que podemos dejar que los especialistas lo hagan por nosotros. Creo que esto es un gran error. Si aquellos de nosotros que somos responsables en operar con programas de evaluación fallamos en adquirir por lo menos algo de experticia en análisis estadístico, estamos muy cerca de terminar cometiendo serias equivocaciones, no sólo en el diseño de nuestros programas y en la selección de los instrumentos, sino también en la interpretación y difusión de los resultados.

## EXPERTICIA

Esto nos lleva a un segundo tema negado, el problema de la



experticia en la evaluación. Bien puede ser que la falta de experticia es el mayor impedimento para un uso efectivo de la evaluación en la educación superior norteamericana. Esto no quiere decir que la mayoría de las instituciones no tienen un cuerpo de profesores y un equipo que sea experto en muchos de los campos relevantes: pruebas, mediciones, estadísticas, diseños de investigación, tecnología computacional, filosofía de la educación, teoría del aprendizaje, procesos grupales, métodos de instrucción, currículum, administración y gobierno y planeamiento a gran escala. El problema es, primero, que uno raramente encuentra estos talentos combinados en una única persona o aun en un equipo de dos o tres personas y, segundo, que el desafío de una evaluación académica realmente requiere un único tipo de experticia que simplemente no está siendo producido

actualmente por nuestros programas de instrucción de grado ni en educación ni en ciencias sociales ni en ningún otro campo.

Entonces, ¿qué debe poseer el “experto en evaluación” ideal en el camino de la experticia? Primero, está la necesidad de visión, la cual realmente significa una comprensión hacia fuera de los propósitos institucionales y de los ideales y una clara concepción de cómo las actividades de evaluación pueden ser usadas para promover estos propósitos e ideales. Cercanamente asociado con la visión está la comprensión de lo académico, un claro dominio conceptual de cómo funcionan las instituciones académicas y de las específicas posibilidades y limitaciones de los profesores y administradores como ellos desempeñan sus roles individuales y corporativos dentro de la institución. Luego, tenemos un conocimiento funcional de medición y

diseño de investigación, el cual incluye un cabal conocimiento de teoría de la medición, métodos estadísticos (especialmente estadística multivariada) y diseño de investigación. Al decir "funcional" quiero enfatizar que este conocimiento debería servir para facilitar la acción, es decir, la implementación de evaluaciones útiles y procedimientos de análisis de datos, más que para inmovilizar a la persona al puntualizar todas sus imperfecciones y limitaciones que son inherentes a los datos del "mundo real". Se requiere una calificación relacionada con un saber-hacer técnico o familiaridad con las modernas técnicas de recolección de datos (por ejemplo, el buscador óptico o el sensor de notas), organización de datos (por ejemplo estructura de archivos), métodos de almacenamiento y recuperación y análisis de datos (por ejemplo, paquetes estadísticos tales como SPSS y SAS).

Otras importantes cualidades para un líder o experto en evaluación deberían incluir comprensión de

conceptos relevantes de ciencia educacional y social (familiaridad con la teoría del aprendizaje, métodos de instrucción y

teoría, currículum, servicios de asistencia, teoría del desarrollo estudiantil, dinámica de grupos, etc.), buenas habilidades de comunicación (la habilidad para escuchar, hablar y escribir claramente; persuasión; habilidad para expresar ideas complejas y hallazgos en términos claros, concisos) y calificaciones académicas

apropiadas (entrenamiento, experiencia y logros a un proporcionado nivel con el nombramiento como miembro de trayectoria del cuerpo de profesores). Uno puede también agregar a esta lista cualidades personales tales como paciencia, no estar a la defensiva, empatía, creatividad e iniciativa. Idealmente, cada institución que desee implementar un programa sustancial de evaluación para alcanzar el proceso de desarrollo del talento debería disponer de una o más personas que posean muchas de estas cualidades, que pudieran asumir responsabilidad para el diseño e implementación de un programa complejo de evaluación.

### ALGUNAS IDEAS ACERCA DEL FUTURO DE LA EVALUACION Y LA REFORMA

Si una institución se encomendara a sí misma la misión de desarrollar el talento e intentara implementar un programa de evaluación de gran envergadura di-

señado para apoyar esamisión, ¿qué tipo de reformas es posible esperar? ¿Cómo se distinguiría su clima de aprendizaje y

de enseñanza respecto de la institución típica? A continuación, veremos los pocos caminos a través de los cuales dicha institución puede ser única.

Para comenzar, el contexto sería caracterizado por un difundido espíritu de investigación y autoanálisis. Los datos de evaluación proveerían un instrumen-

to común para todos los miembros de la comunidad -estudiantes, administradores, profesores y equipo estable- a fin de comprometerse en un continuo proceso de autoexamen. Habría un gran espíritu de experimentación e innovación, no sólo para mejorar áreas de funcionamiento institucional que necesitan cambio, sino también porque se dispondría de un mecanismo propio de evaluación de la efectividad de las innovaciones (la base de datos de la evaluación).

Un programa de evaluación basado en el valor del desarrollo del talento resultaría, también, en una mucho mayor prioridad para la enseñanza, la asesoría, la tutoría y similares funciones institucionales que son concebidas para fomentar el desarrollo del talento. Al mismo tiempo, se asignaría una mucho más alta prioridad a los asuntos estudiantiles, con su foco en el desarrollo estudiantil, y disminuiría la tradicional división entre asuntos "académicos" y "estudiantiles".

Enfocando la evaluación en el proceso de desarrollo del talento, las discusiones sobre los propósitos institucionales, los valores y sobre pedagogía devendrían en un lugar común y una dosis mayor de la experticia docente en investigación sería dedicada hacia estudios de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Cuando corresponda evaluar los resultados de la educación general, se quebrarán las líneas rígidas entre departamentos y disciplinas.

Finalmente, enfatizando la evaluación y el proceso de desarrollo del talento, los contratos de profesores y administradores tenderían a dar un peso más importante al interés y capacidad del can-

**C**UANDO CORRESPONDA EVALUAR  
LOS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN  
GENERAL, SE QUEBRARÁN LAS  
LÍNEAS RÍGIDAS ENTRE  
DEPARTAMENTOS Y DISCIPLINAS.

didato para promover la función de desarrollo del talento y se esperaba de los administradores que fueran líderes y no meros gerentes.

## ALGUNOS PENSAMIENTOS FINALES

Algunos de ustedes pueden ver la aproximación a la evaluación que he descrito aquí como una suerte de utopía ideal que tiene pocas chances

de implementarse en el mundo real. Paradójicamente, tal creencia bien puede ser el principal obstáculo para implementar un programa de evaluación verdaderamente de gran envergadura y efectivo. Lo importante es que los reglamentos formales de la mayoría de las instituciones de educación superior toda-

vía proveen una justificación conceptual para tal programa. La principal tarea de la educación superior es, después de todo, la educación. La evaluación se transforma en un excelente dispositivo para ayudarnos a comprender con cuánta efectividad estamos llevando a cabo esta misión. Aun más, la evaluación es un instrumento potencialmente poderoso que nos asiste en la construcción de un programa educacional más

eficiente y efectivo. La evaluación, en otras palabras, puede promover nuestra misión educativa directamente, a través del fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje e indirectamente, a través de la información o esclarecimiento sobre cuál de nuestros programas, políticas y prácticas son más o menos efectivas. Si una institución es exitosa en el desarrollo de un programa de evaluación, el cual sirve a esas

LOS BENEFICIOS INDIVIDUALES DE LA AUTOCOMPREENSIÓN PUEDEN SER TRASLADADOS CON IGUAL VALIDEZ AL CASO DE UNA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN: UNA INSTITUCIÓN QUE REALMENTE SE ENTIENDE A SÍ MISMA -SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES, SUS LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES- ESTÁ CERCA DE SER MUCHO MÁS EXITOSA EN CONCRETAR SU MISIÓN EDUCACIONAL QUE UNA INSTITUCIÓN QUE CARECE DE DICHO AUTOCONOCIMIENTO.

funciones, las críticas externas a la educación superior, que aspiran hacernos más "responsables", tendrán poco sobre qué quejarse.

Hace dos años he tenido el privilegio de dirigir el tercer Foro de Evaluación Anual (AAHE) y, al mismo tiempo, he tratado de enfatizar la importancia fundamental de los valores

personales e institucionales. A medida que iba releendo ese informe pocas semanas atrás, pensaba que mucho de lo que estaba diciendo entonces se aplica con igual validez al tema actual de la evaluación y de la reforma institucional. Los valores son el centro de todo lo que hacemos: si perseguimos recursos y reputación o si, por otro lado, seguimos las concepciones de excelencia sobre desarrollo del talento, ¿qué

resultados estudiantiles elegimos evaluar y cómo elegimos evaluarlos? Si continuamos concentrándonos en el lado cognitivo o si nos aventuramos y vamos hacia el reino afectivo de una manera significativa; si pasamos del grueso de los problemas técnicos y estadísticos a otros o si decidimos adquirir experticia técnica para nosotros; si nos vemos estrictamente como especialistas haciendo "evaluación de resultados" o si, en cambio, nos vemos a nosotros mismos como actores claves en un mayor esfuerzo dirigido al mejoramiento y a la reforma institucional.

La mayoría de las grandes tradiciones filosóficas y religiosas han promovido, de una forma o de otra, la máxima "conócete a ti mismo".

En efecto, el autoconocimiento es visto por la mayor parte de estas tradiciones como un prerrequisito de todas las otras virtudes: honestidad, amor, compasión, empatía, madurez y responsabilidad social. Me parece que los beneficios individuales de la autocomprensión pueden ser trasladados con igual validez al caso de una organización o institución: una institución que realmente se entiende a sí misma -sus fortalezas y debilidades, sus limitaciones y potencialidades- está cerca de ser mucho más exitosa en concretar su misión educacional que una institución que carece de dicho autoconocimiento. Siendo más conscientes de quiénes somos y de qué impacto estamos teniendo en nuestros estudiantes, incrementamos en gran medida las diferentes posibilidades de que nuestras instituciones sean capaces de darse cuenta de su completo potencial educacional. □

# Significación actual del vocacionalismo\*

El autor aborda el cambiante significado de la concepción vocacionalizante en Europa y sus manifestaciones actuales, traza una interesante perspectiva histórica sobre el asunto y desarrolla tópicos claves para el debate.

*En la infancia del Estado florecen las armas; en la mediana edad del Estado, el aprendizaje; y después los dos juntos por un tiempo; en la etapa de deterioro del Estado, las artes mecánicas y las mercancías.*

Francis Bacon, 1561-1626  
*La vicisitud de las cosas*

Guy Neave\*\*

**P**

ocos términos han generado más controversia o han alimentado e inspirado tanto la política educativa a nivel superior, como la categoría de "lo vocacional". El que esto cause tanto acaloramien-

to sin mayor iluminación es poco sorprendente ya que esta categoría ha sostenido los fundamentos de la mayor parte del pensamiento educativo de Europa occidental, sin mencionar las formas diferentes de clasificación y entre-

\* Tomado de *Universidad Futura*, vol.4, N°12, otoño de 1993. Este artículo fue publicado anteriormente en *European Journal of Education*, vol.27, N°1-2, 1992. Traducción de Sergio Martínez Romo.

\*\* Director de la revista *Higher Education Policy*.

namiento de los diversos estratos sociales desde los días de Platón y los filósofos griegos.

De esta forma, la distinción y discusión entre conocimiento y conocimiento útil permanece siempre actual a través de los siglos como, por supuesto, el conflicto de las facultades: entre aquellas cuya identidad se origina en la base de paradigmas de sabiduría y originalidad, definidas internamente por el conocimiento que se ha acumulado en torno de ellas, y aquellas otras facultades que se definen a sí mismas primariamente en relación con la aplicación inmediata, práctica y relevante que el conocimiento que ellas cultivan tiene para asegurar a sus exponentes o graduados la obtención de empleos en el preciso sector de la economía que demanda las habilidades y destrezas que éstos han desarrollado. Sin embargo, esta relevancia social -o, para esta discusión, la económica e industrial- tiende a expresar precisamente la calidad que identifican los adeptos de las "disciplinas puras". Existe un elemento interno de obsolescencia en esa relevancia. De verdad, lo que frecuentemente empezó ayer como un campo de estudio relevante, el día de hoy es conocimiento en proceso de purificación acorde con la separación gradual -y en algunos casos, no tan gradual- de su ocupación correspondiente, respecto de la cual emerge después en forma independiente como cuerpo de conocimiento académico.

A este respecto solamente basta recordar el campo de la sociología, vista en sus formas originales como una herramienta para el arte de gobernar y de la planeación social, y considerar su condición actual para observar la velocidad de este proceso de separación y evolución de las disciplinas. Aun aquellos campos de estudio que evolucionaron a partir de una base empírico-pragmática e incorporaron una buena cantidad de conocimiento popular de sentido común -por ejemplo el de las parteras, la enseñanza infantil prescolar o el trabajo social (Bergendahl, 1983; Johansson, 1981, p. 4; Elzinga *et al.*, 1980, p.12)-, buscaron generar teorías como parte de la consecución de *status* para sus practicantes y legitimidad académica para sus seguidores (que las proponían como discipli-

nas). En síntesis, tanto la estructura como a menudo el contenido de lo que se enseña en la educación superior son acumulaciones sucesivas de formas anteriores de "vocacionalismo" que se han desarrollado en la universidad en tanto que la economía, que una vez las demandó, cambia de dirección.

Así, las tensiones que emergen entre el "vocacionalismo" -esto es, entrenamiento en el manejo de técnicas específicamente orientadas hacia una ocupación precisa- y el estudio general y la adquisición de capacidades de comprensión, entre el *Erziehung* y el *Bildung*, entre la formación y la capacitación, han formado parte de la dinámica estructural, curricular e intelectual que ha moldeado a la educación superior durante la mejor parte de los últimos dos o tres siglos.

En verdad, si se examina la historia de la universidad en Europa se puede detectar en varios de los momentos de su desarrollo que brilla y luego se opaca la fuerza del "impulso vocacional" y, con ello, se ha ido modificando la creencia correspondiente de que a la universidad se le achacan limitaciones en su capacidad para satisfacer las demandas de difusión de conocimientos nuevos.

El surgimiento de escuelas de navegación fuera de la universidad en el Portugal del siglo XV, del *Rittershulen* en la Alemania del siglo XVII, ambas erigidas como alternativas vocacionales frente a la universidad -la primera para entrenar líderes durante el período de los Grandes Descubrimientos del Nuevo Mundo, la segunda para proveer de una inducción práctica en las artes cortesanas y marciales a los hijos de la aristocracia en las artes, el gobierno y la justicia- son ejemplos incipientes de esto (véase, por ejemplo, Burke, 1983; Neave, 1983). En forma similar, la Revolución Francesa formó su noción de lo que creía el conocimiento útil. Ciertamente, lo que constituyó conocimiento útil en esos violentos e impetuosos días fue lo claro e inmediato. Fue definido primeramente en términos de la defensa de la nación -la consolidación del nuevo orden político en casa y la extensión de su influencia en el exterior-.

Esta misión no fue asignada a la universidad, la cual fue abolida entre 1791 y 1793 por

EN VERDAD, SI SE EXAMINA LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN EUROPA SE PUEDE DETECTAR EN VARIOS DE LOS MOMENTOS DE SU DESARROLLO QUE BRILLA Y LUEGO SE OPACA LA FUERZA DEL "IMPULSO VOCACIONAL".

EL  
 “VOCACIONA-  
 LISMO” ES  
 CLARAMENTE  
 UN FENÓMENO  
 DE LARGA  
 DURACIÓN Y SI  
 ES DE NUEVO  
 UNA FUERZA  
 CENTRAL EN LA  
 REMODELACIÓN  
 DE LOS  
 SISTEMAS DE  
 EDUCACIÓN  
 SUPERIOR EN  
 EUROPA, LLEVA  
 CONSIGO UN  
 CONSIDERABLE  
 PESO HISTÓRICO  
 AUNQUE NO  
 SIEMPRE UNA  
 EQUIVALENTE  
 RESPETABILIDAD  
 ACADÉMICA.

una serie de decretos. El forjamiento de una elite técnica fue la tarea de institutos tales como la Escuela Central de Trabajos Públicos, que más tarde se convirtió en la Escuela Politécnica, una Escuela de Minas revivida, inicialmente fundada en 1783, y en una resucitada Escuela de Puentes y Caminos (Neave, 1991c, p.6; Jilek, 1983). La larga lucha por lograr el *status* pleno de nivel superior de los establecimientos de ingeniería de la Alemania imperial a lo largo de la segunda mitad del sigloXIX permanece como una ilustración más de este proceso (Ringer, 1983).

Dejando de lado los anacronismos obvios del término, el “vocacionalismo” es claramente un fenómeno de larga duración y si es de nuevo una fuerza central en la remodelación de los sistemas de educación superior en Europa, lleva consigo un considerable peso histórico aunque no siempre una equivalente respetabilidad académica. Solamente esto debiera alertarnos hacia el hecho de que puesto como contraideología al “academicismo” o “escolasticismo” o como una política racional, el “vocacionalismo” ha cumplido y continuará satisfaciendo una función muy significativa en la dinámica de ajuste de la universidad al cambio conducido externamente. Hay tres etapas en este proceso de ajuste, asimilación y eventual reversión al supuesto estado normal en los ciclos de vida de los sistemas académicos.

### TRES ETAPAS EN LA HISTORIA DE ÉXITO DEL VOCACIONALISMO

La ideología y el debate

La primera etapa implica el cuestionamiento de la pertinencia del conocimiento aceptado y diseminado dentro de la educación superior establecida. Las fuerzas detrás de este reto a la legitimidad de lo académico son muchas. Ellas pueden, como en el caso de lo que después vino a ser el embrión de las *Grandes Ecoles* francesas, seguir la lógica de un “tipo nuevo de conocimiento para sostener un nuevo orden político” o un “hombre nuevo”. Las reformas posteriores a 1918 en la educación superior soviética pueden ser

vistas en esta perspectiva (Afanassiev, 1992). Las reformas de la educación superior en la República Democrática Alemana y en particular la introducción de la educación politécnica caen igualmente dentro de esta lógica. Un derivado de ello es la noción de que hubo una cierta creencia en los años 60 y principios de los 70 de que el conocimiento diseminado en las universidades era no solamente escolástico sino el apéndice de los estratos político o socialmente dominantes. De esto se sigue que las demandas para fortalecer el vocacionalismo tienen un cierto tono de alta exigencia democrática, ampliando los canales de aprendizaje y oportunidad a los excluidos por la enseñanza teórica o academicista. La retórica que rodeó las etapas iniciales de los politécnicos británicos (Robinson, 1969; Brosan, 1971), los colegios distritales noruegos (Sandvand, 1976), y en cierta medida los institutos universitarios de tecnología francesa (Doumenc & Gilly, 1977) caen, en grados diferentes, dentro de esta categoría.

Esta vertiente de lo que puede ser visto como la ideología del vocacionalismo ha sido particularmente impulsada por las posiciones de centro-izquierda del espectro político. Esta vertiente toma mucho de su lógica de dos tipos de premisas: la primera tiene que ver con el grupo clientelar; la segunda con el *status* epistemológico del conocimiento no académico. En el primer caso el enfoque enfatiza la baja participación de la clase trabajadora. Desde este punto de vista, la educación superior es equiparada, como en verdad sucede en la realidad, con la posibilidad de conferir presencia política a los grupos desaventajados de la sociedad. Dado que la universidad europea parece no querer rectificar tal “discriminación” -o ser incapaz de lograrlo-, la solución que frecuentemente se ofrece es un llamado a la creación de contra-instituciones paralelas a la universidad. El segundo argumento sigue otra línea: dado que la clase dirigente controla un tipo muy particular de conocimiento -divorciado si no es que opuesto a la experiencia de la clase trabajadora, pero correspondiente a los intereses y experiencias de las clases dirigentes-, entonces deben ser creados otros esta-

blecimientos para tomar en cuenta las tradiciones de conocimiento de la clase trabajadora.

Existe, sin embargo, una versión conservadora de la ideología vocacional. Esta versión es radicalmente contraria en la medida que admite la legitimidad de la experiencia de la clase trabajadora. Pretende ser construida sobre lo que considera como la predisposición natural de la clase trabajadora hacia lo práctico. Pero en el debate la versión conservadora del vocacionalismo tiende a ser concebida menos como un instrumento de cambio sistémico, aunque esto bien puede ser el precio a pagar por lo que esta posición cree que es relevante para, y demandado por, esa clase social. Aun así su interés principal es proponer respuestas a la expansión educativa de modo que los requerimientos particulares y las proclividades de los nuevos estudiantes no diluyan o no desvíen el cometido fundamental de la universidad. Este cometido sería la formación de académicos y otras elites a través del conocimiento pretendidamente universal. La presión para que el conocimiento práctico tenga su lugar en la educación superior está enlazada al resultado inevitable de la espiral de la demanda individual. Pero esta presión hace menos por proteger la legitimidad de los grupos de la clase trabajadora antes excluidos de la educación superior, que proteger la función social y política de la universidad en el largo plazo, *stricto sensu*.

No obstante, hay otras racionalidades que son sustento del imperativo de la educación vocacional. Se enfocan más al orden económico e industrial que al social y al político. Estas son menos políticas que tecnocráticas. Nuevamente aquí se pueden dividir los aspectos tecnocráticos del debate en dos distintas vertientes: la optimista y la pesimista. La tesis optimista argumenta que el cambio industrial y económico requiere no solamente diversas destrezas. Estos cambios requieren también el que una mayor proporción de la población posea las nuevas habilidades y destrezas. Este cambio en las habilidades y destrezas a su vez demanda un nivel más alto de educación básica y de su cobertura entre la población escolar (e incluso la población

adulto) como un requisito para que se arraiguen estas habilidades y destrezas de orden técnico superior.

El asunto fundamental no está simplemente en desarrollar habilidades y destrezas nuevas en quienes poseen y ejercitan destrezas técnicas ya obsoletas. Está también en la redistribución de estas nuevas habilidades en forma más amplia. De hecho, aun si la elite técnica actual tiene estas habilidades, no es suficientemente numerosa en sí misma para mantener el ritmo de cambio. La nueva estructura y jerarquía de habilidades no obedece más a aquella distribución histórica y piramidal que, en diferentes grados de explicitación y durante la época en que las autoridades públicas asumieron la responsabilidad del entrenamiento de la niñez nacional, han sido históricamente reflejadas en la estructura de la educación secundaria y superior. En el futuro, la distribución de habilidades entre la población será muy diferente. Esta tendrá una forma muy parecida a una manzana, con una proporción relativamente pequeña de personas altamente capacitadas en la parte alta y un número igualmente reducido de personas no capacitadas en la parte inferior.

Las implicaciones para la educación superior se siguen de esta visión básica de los requerimientos de habilidades y destrezas. Adicionalmente, los que adoptan la tesis optimista tienen la creencia de que la educación superior en su forma presente no cuenta con las estructuras organizacionales, la capacidad de decisión y los patrones de autoridad que le permitan ajustarse rápidamente al cambio acelerado y al incremento en espiral de las demandas hacia ella. La educación superior puede, sin embargo, ser ajustada para sobreponerse a estas carencias. En cuanto a la forma y estructura de la educación superior que parecen resultar de este razonamiento, éstas suponen en el mediano plazo un grado considerable de integración de los nuevos campos utilitarios de conocimiento dentro del sector universitario y un ajuste en aquellos campos que efectivamente tienen vínculos claros con la industria, el comercio y el sector privado, a través del reforzamiento de los elementos

EL ASUNTO  
FUNDAMENTAL  
NO ESTÁ  
SIMPLEMENTE  
EN  
DESARROLLAR  
HABILIDADES Y  
DESTREZAS  
NUEVAS EN  
QUIENES  
POSEEN Y  
EJERCITAN  
DESTREZAS  
TÉCNICAS YA  
OBSOLETAS.  
ESTÁ TAMBIÉN  
EN LA  
REDISTRIBUCIÓN  
DE ESTAS  
NUEVAS  
HABILIDADES  
EN FORMA MÁS  
AMPLIA.

LA SOLUCIÓN RECAE EN LA CREACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ASOCIADOS O NO CON LA UNIVERSIDAD, PERO ESTRUCTURADOS EN MODELOS ORGANIZACIONALES Y PATRONES DE AUTORIDAD ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA MUY DIFERENTES, DISEÑADOS CON EL PROPÓSITO DE ADAPTACIÓN CONSTANTE A HORIZONTES DE PLANEACIÓN DE CORTO PLAZO.

prácticos en estos últimos. Trataremos más adelante la dinámica exacta de este proceso.

En contra de la tesis optimista se encuentra la pesimista, la cual, por cierto, no minimiza los riesgos frente a las oportunidades económicas en su análisis estratégico (Boseman *et al.*, 1986, pp. 22-23). Por esta razón, frecuentemente la tesis pesimista de impulso al vocacionalismo aparece como el otro lado de la misma moneda. Esta tesis también está preocupada con el desarrollo económico pero, ante todo, dentro del contexto de la amenaza representada por los países vecinos supuestamente más eficientes para la situación productiva o económica de la nación. Esta argumentación se remonta casi un siglo y medio y, a pesar de su larga historia, tiene una sorprendente resonancia actual. En verdad, el surgimiento de la ética del mercado como fuerza ideológica de conducción en las políticas de educación superior de Europa occidental desde el inicio de los años 80 ha jugado un papel muy importante en este debate (Neave, 1991a). La noción de una amenaza competitiva externa aparece de una forma u otra en la gran mayoría de los documentos gubernamentales actuales que proponen reformas a la educación superior (Neave, 1991b). Esto constituye también uno de los impulsos más poderosos detrás de la política emergente para la educación superior de la Comisión de las Comunidades Europeas (EC, 1991).

Donde la interpretación pesimista difiere de su contraparte más entusiasta es en la capacidad de la educación superior para brindar un remedio adecuado en su marco actual. La visión pesimista en la materia es que la educación superior, o más precisamente el sector universitario, no tiene la voluntad -aun menos la capacidad- para lograr estos cambios en forma expedita. La solución recae entonces en la creación de establecimientos de educación superior que puedan estar asociados o no con la universidad, pero que estén estructurados en modelos organizacionales y patrones de autoridad administrativa y académica muy diferentes, diseñados con el propósito central de adaptación constante a horizontes de planeación de corto plazo.

Al clasificar las diferentes lógicas que sostienen el impulso vocacional se impone al debate un grado de claridad que, ciertamente, es artificial. La tesis optimista o expansionista del vocacionalismo no está totalmente separada de los elementos que pueden también formar parte del vocacionalismo como una respuesta a la amenaza económica. Así como se puede ser optimista acerca de su potencial para el cambio social y tecnológico, también se puede ser muy escéptico acerca de la capacidad de la educación superior para responder tanto en el tiempo como en los términos considerados necesarios por los grupos interesados. Tampoco, como veremos, una solución que parece derivarse de un razonamiento determinado en un momento específico, necesariamente excluye el movimiento, más adelante, hacia una serie diferente de opciones.

No obstante, aunque las justificaciones y lógicas pueden cambiar, indistintamente de que sean éstas políticas o sociales, económicas o tecnocráticas en sus énfasis principales o sean éstas izquierdistas o derechistas en términos de la visión que ellas tengan del progreso humano, la ideología del vocacionalismo contiene ciertas características comunes que tienen profundas implicaciones para el lugar de -y por extensión, la relación entre- la educación superior y la sociedad.

Entre estas cualidades es central la noción de que lo ofrecido -en tanto que conocimiento- por la educación superior debiera de ser determinado externamente. Esta definición externa puede ser transmitida estructuralmente, organizacionalmente o sólo como un imperativo moral de la educación superior y está expresada en forma codificada mediante adjetivos tales como "relevante", "pertinente" o, más específicamente, en términos de "competencia" o aprendizaje de habilidades relacionadas con ésta. La manera en que estas propuestas fueron implementadas en el pasado (ya sea mediante organismos de los ministerios, los grupos de enlace con industriales, o si fueron presentadas en forma de exhortación) dependió del grado de autonomía institucional en el sistema de educación superior. La dimensión de la autonomía -esté jurídicamente estableci-

da o bien como resultado de la costumbre o por ambas vías- tiene una muy particular incidencia en el tipo y la definición del *status* del conocimiento en la educación superior, puesto que la autonomía académica fue generada para proteger las libertades de enseñanza y aprendizaje.

Así, la libertad para definir el conocimiento y sus contenidos -salvo en aquellas instancias en donde el currículum universitario estuvo ligado al servicio civil del Estado- ha estado íntimamente vinculado con la libertad académica. La excepción hecha en este terreno para los programas académicos que conducían a las carreras en la administración pública es interesante desde dos puntos de vista: primero, porque ésto muestra la naturaleza dual de la definición del conocimiento, aun en el sector universitario tradicional, y, segundo, porque bien podría argumentarse que esta excepción se basa en su naturaleza esencialmente práctica y por tanto vocacional. De ello concluimos que el impulso reciente de vocacionalización en la educación superior en Europa occidental no tuvo mucho que ver con el empleo en el sector público, ya que en verdad este asunto había sido configurado hacía mucho tiempo. El vocacionalismo tiene que ver fundamentalmente con la reforma del contenido del conocimiento frente a las demandas del sector privado.

Aún resta una, final y muy sutil, característica distintiva del vocacionalismo como ideología y como objetivo de la formulación de políticas. Se trata de su contemporaneidad. Esta es contextual y está relacionada con los requerimientos de un país en particular y con una ocupación determinada. Está formulada en relación con circunstancias específicas y, por ambas razones mencionadas, está limitada a una época determinada.

Ahora bien, si tales características son obvias, éstas contrastan notablemente respecto a la interpretación idealista del conocimiento que moldeó largamente las normas de las culturas académicas (Becher, 1989). Aun si los hechos fueran disonantes con esta interpretación idealista, permanece una *Weltanschauung* muy potente que tiene que ver con la universalidad del conocimiento,

que es la esencia de la universidad. Frecuentemente presentada en términos codificados -por ejemplo, la búsqueda de la verdad o el conocimiento por el conocimiento mismo-, esta visión no necesariamente escapa a lo utilitario, pero lo utilitario permanece como una derivación de propósitos y acciones humanas más amplios que han sido universalmente validados. En este sentido la universidad no es simplemente la depositaria de la memoria histórica de los cuerpos de conocimiento. Ella es al mismo tiempo el principal agente a través del cual este conocimiento es incrementado. Ella ha definido cuál conocimiento ha sido válido y, en última instancia, a través del juicio de pares, ha determinado la manera en que diferentes subespecialidades se desarrollaron como cuerpos coherentes de investigación, desarrollo y docencia.

Este control interno sobre lo que constituye el conocimiento válido, sin embargo, no dependió enteramente de la universidad. Dependió del papel asumido por el Estado al definir libertad académica (véase Tight, 1988, Berchem, 1985) y, no menos importante, de la capacidad estatal de creación de empleos para muchos graduados en la administración estatal o municipal, en la enseñanza o en la universidad misma. Una segunda capa protectora está en la escuela secundaria académica, la cual controló el número de estudiantes calificados para ingresar a la educación superior a través de los exámenes públicos. Puesto que la formación en la escuela secundaria "académica" estuvo más estrechamente integrada a la universidad que al sistema escolar, el énfasis en el conocimiento teórico sirvió como mecanismo de socialización anticipatoria y como un instrumento filtrador para asegurar que los objetivos ocupacionales y las aspiraciones estudiantiles estuviesen estrechamente alineados con los de la universidad.

Se trató de un equilibrio frágil que dependía de que la escuela cumpliera con su papel de socialización previa y limitara el número de egresados y, por otra parte, dependía de que hubiese suficientes oportunidades de empleo disponibles en el sector público. De desgastarse el primer componente, surgía el

LA LIBERTAD  
PARA DEFINIR  
EL  
CONOCIMIENTO  
Y SUS  
CONTENIDOS  
-SALVO EN  
AQUELLAS  
INSTANCIAS EN  
DONDE EL  
CURRÍCULUM  
UNIVERSITARIO  
ESTUVO LIGADO  
AL SERVICIO  
CIVIL DEL  
ESTADO- HA  
ESTADO  
ÍNTIMAMENTE  
VINCULADO  
CON LA  
LIBERTAD  
ACADÉMICA.

VISTO EN EL  
LARGO PLAZO,  
SE PUEDE DECIR  
QUE SE  
EXTENDIÓ  
HACIA LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR EL  
VIEJO PRINCIPIO  
DE LA  
EDUCACIÓN  
SECUNDARIA  
EUROPEA DE  
CANALIZAR A  
LOS  
ESTUDIANTES  
HACIA  
DIFERENTES  
RUTAS  
CURRICULARES  
ESPECIALIZADAS,  
TENDENCIA  
QUE FUE TAN  
ATACADA  
DESDE LA  
MITAD DE LOS  
AÑOS 60.

riesgo de someter a las universidades a la exigencia de que se orientaran hacia la docencia más que a la investigación. La erosión del otro lado de la balanza creaba el riesgo de poner a la universidad frente a la demanda pública de que la formación debiera estar relacionada con el empleo más que con el conocimiento. En efecto, cuando ambas cosas ocurrieron la dirección tomada fue el definir externamente la misión central de la universidad en función de objetivos vocacionales.

La segunda etapa de desarrollo: diferenciación institucional

El impulso principal hacia la diferenciación entre los establecimientos que ofrecen conocimiento universal y aquellos cuya misión fue perfilada en respuesta al conocimiento en función de un momento o tiempo específico y de aplicabilidad inmediata -establecimientos normalmente agrupados bajo el significativo título de educación superior de ciclo corto-, tuvo lugar durante la mitad de los años 60, y su fase fundadora se prolongó durante los siguientes diez años (Furth, 1974; OECD, 1990), hasta que se inició una nueva fase con las reformas a la educación superior sueca en 1976.

Aunque no se podría afirmar como ley taxativa, parecería operar una serie de efectos de umbral en los procesos de creación de sistemas de educación superior verticalmente diferenciados en Europa occidental. El desarrollo de establecimientos de corta duración tuvo lugar cuando la matrícula de estudiantes en educación superior significó entre el 5 y 8 por ciento del grupo de edad correspondiente. Aunque pudiera ser interesante este hecho en sí mismo, también es interesante el que este hecho arrojó luz sobre el patrón institucional que acompañó el movimiento de los sistemas europeos hacia la educación superior de masas.

Visto en el largo plazo, se puede decir que se extendió hacia la educación superior el viejo principio de la educación secundaria

europaea de canalizar a los estudiantes hacia diferentes rutas curriculares especializadas, tendencia que fue tan atacada desde la mitad de los años 60.<sup>1</sup> En cada país se dieron distintas modalidades; ya fuese que la diferenciación de estos sistemas estuviese gobernada, por una parte, por la voluntad de acelerar la demanda de educación superior, para desviar parte de ella de la universidad o, por la otra, para crear un sistema con orientación dual, una de las cuales se ocupara de los cambios de corto plazo en la economía y la segunda continuara tratando con las orientaciones de largo plazo. En el caso inglés, la posición adoptada por el gobierno de la época cae dentro de lo que se ha denominado previamente como interpretación pesimista radical: radical por cuanto se basaba en la creencia de que los politécnicos reflejaban una necesidad del consumidor y un requerimiento económico; pesimista al grado de que esta posición no creyó que la universidad fuese un vehículo adecuado para tal tarea.

La creación de un sector de ciclo de estudios cortos brindó expresión institucional plena al vocacionalismo en tanto que principio guía en la educación superior. Dos líneas de desarrollo fueron pretendidas. La primera adoptó la táctica de la evaluación institucional, con la pretensión de elevar de nivel a los establecimientos que previamente habían ocupado una posición precaria e incierta en los márgenes de la educación superior o fueron establecimientos pertenecientes a la educación secundaria. Tal procedimiento fue adoptado en Inglaterra y Gales (Pratt, 1992) en España (ICED, 1987) y en la entonces República Federal de Alemania (Gellert y Rau, 1992) con la elevación de nivel de las Secundarias Técnicas a Institutos Técnicos Universitarios. Un segundo enfoque, mejor ejemplificado en Francia y Noruega y actualmente en discusión en Italia, optó por la creación de *novos* de nuevas modalidades institucionales: los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) en Fran-

<sup>1</sup> El debate sobre la educación general o generalizadora comenzó a partir de 1965 en Gran Bretaña, la República Federal Alemana e Italia, a partir de los primeros años de los 70 en Bélgica y los Países Bajos. En Suecia, pionera en esta área, desde 1940. Véase OECD, 1968.

cia y los Colegios Regionales en Noruega.

Independientemente de los procedimientos seguidos, la diferenciación vertical en los años 60 y 70 en la Europa del norte operó con tres supuestos implícitos. El primero fue que el desarrollo del sector no universitario se guiaría por la demanda social; el segundo, que los estudiantes entenderían correctamente las señales provenientes del mercado y optarían por aquel sector que proveería cursos que correspondiesen tanto a sus inclinaciones como a sus planes futuros de desarrollo profesional. En pocas palabras, la educación superior de orientación vocacional presupuso que los estudiantes actuarían como entes económicos racionales. El tercer supuesto consideró como cierto que los estudiantes también considerarían la educación superior de ciclo corto como de *status* diferente pero igual a la propiamente universitaria. Un cuarto supuesto, que fue más evidente en los países que tenían relativamente bien desarrollado un sistema dual de educación y capacitación a nivel posobligatorio, fue que los estudiantes que antes hubiesen optado por el sistema dual, responderían positivamente al *status* adicional que vendría de la elevación del nivel de la educación vocacional hacia el sector de educación superior.

Varios factores demostraron lo dudoso de este triple credo. El más poderoso fue el hecho de que los estudiantes de la secundaria no aceptaron la noción de un ciclo corto separado pero igual. De hecho, la misma doctrina en el caso de las escuelas secundarias estaba siendo seriamente cuestionada. Segundo, cuando el sector no universitario se inició, no había evidencia concluyente de que las ventajas históricas que acompañaron al grado universitario -ventajas en cuanto a salario, elegibilidad para ser considerado en los niveles o rangos superiores del servicio y salario públicos- hubiesen sufrido a ojos del público erosión alguna. Tercero, había muchas razones para suponer que la estratificación entre los diferentes tipos de instituciones servirían, en el nivel superior, para extender las consecuencias obvias de una estructura similar impuesta en la educación secundaria: es decir que reproduciría el re-

ducido *status* y condiciones menos favorables de desarrollo profesional.

Así, en los sistemas en los que el acceso a la educación superior no fue controlado por la universidad sino por alguna legislación o norma nacional, la demanda continuó dirigiéndose al sector universitario. La expansión de los IUT franceses fue muy decepcionante a lo largo de dos décadas. Los Institutos Técnicos Universitarios en Alemania, por otra parte, crecieron más rápidamente que las universidades, pero como un resultado de la expansión gradual del previamente restringido acceso a áreas clave como medicina, ingeniería, computación y biología. En Gran Bretaña, aunque el número de estudiantes de los politécnicos creció gradualmente, todo indicó que esto fue un fenómeno relacionado con la limitación de acceso ejercida por las universidades. Si el sector no universitario absorbió una demanda creciente de educación superior, esto también permitió que el sector universitario reforzara su selectividad.

Claramente, si el sector no universitario pretendía brindar destrezas para los puestos técnicos intermedios y gerenciales, tales destrezas no fueron percibidas como inmediatamente atractivas por los estudiantes consumidores. La estratificación institucional, en síntesis, no produjo en primera instancia una diferenciación en la demanda. La próspera coyuntura económica estimuló su demanda, pero lo hizo atrayendo más estudiantes cuyas expectativas -como las de sus padres- siguieron los patrones tradicionales. Con la excepción de aquellos sistemas como el holandés (Goedegebuure, 1992), donde el encauzamiento en la escuela secundaria determinaba fuertemente la ruta de la demanda a la educación superior, el sector no universitario actuó como una válvula de escape cuando seguían operando las restricciones para el sector universitario o cuando aquellas áreas frecuentemente identificadas como de tipo vocacional de alto *status* tradicional -como la medicina y la ingeniería- no pudieron dar más cabida a la demanda total.

La tercera etapa de desarrollo: diferenciación por ciclo

ASÍ, EN LOS  
SISTEMAS EN  
LOS QUE EL  
ACCESO A LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR NO  
FUE  
CONTROLADO  
POR LA  
UNIVERSIDAD  
SINO POR  
ALGUNA  
LEGISLACIÓN O  
NORMA  
NACIONAL, LA  
DEMANDA  
CONTINUÓ  
DIRIGIÉNDOSE  
AL SECTOR  
UNIVERSITARIO.

EL PATRÓN  
GENERAL QUE  
RESULTA DE  
ESTE ÍMPETU  
CRECIENTE  
HACIA LA  
VOCACIONALI-  
ZACIÓN HA  
ACARREADO,  
ENTONCES, UNA  
REVISIÓN  
SUSTANCIAL DE  
LA UBICACIÓN  
INSTITUCIONAL  
DE LO QUE, A  
FALTA DE OTRA  
DEFINICIÓN,  
LLAMAREMOS  
AQUÍ LAS  
NUEVAS ÁREAS  
VOCACIONALES.

Como en cualquier análisis que toma en cuenta el desarrollo a través del tiempo, siempre hay un cierto grado de imprecisión en determinar cuándo termina una fase y otra comienza. Lo que hoy acontece tiende a perjudicar nuestra percepción del problema y también, dado que tienen que tomarse en cuenta los patrones institucionales emergentes, esta emergencia tiende a modificar lo que parecen ser sus orígenes. Tomado en un grado alto de generalización, muchos de los cambios estructurales -con respecto a la duración de los estudios, los motivos subyacentes para la reforma o los vínculos cercanos entre la educación superior y la empresa- pueden ser interpretados como extendiendo hacia el sector universitario, en sentido estricto, algunas de aquellas características que, hace dos décadas, estuvieron sólidamente identificadas como distintivas del sector no universitario. El patrón general que resulta de este ímpetu creciente hacia la vocacionalización ha acarreado, entonces, una revisión sustancial de la ubicación institucional de lo que, a falta de otra definición, llamaremos aquí las nuevas áreas vocacionales (una categoría residual general que incluye todas aquellas no identificadas con las áreas profesionales de derecho, medicina, odontología e ingeniería, que han sido una parte integral de la universidad durante los últimos seiscientos años en el caso de las dos primeras y durante los últimos ochenta años en el caso de las dos últimas). Sucintamente, el efecto de la reforma ha sido reemplazar las diferenciaciones verticales entre los sectores por una diferenciación horizontal en las instituciones.

Si tomamos esta interpretación como la perspectiva dominante hoy en día, sería burdo sugerir que ésta surgió en forma acabada de la mente de los legisladores, como Atenea emergiendo del muslo de Zeus. Esta concepción por el contrario, ha adquirido peso y fuerza progresivamente de manera que lo

que ayer fue un interesante subtema se ha vuelto hoy el tópico sobresaliente de las políticas. Si identificamos el año 1976 como la línea divisoria entre la segunda y tercera etapas en la vocacionalización de la educación superior, es por dos eventos particulares. En Francia, las reformas de aquel año introdujeron en los ciclos de tres y cuatro años posteriores al Bachillerato<sup>2</sup> el principio general de que en el diseño de cursos de ese nivel se debía dar atención a las orientaciones vocacionales que implicaban. Casi todas las reformas subsecuentes en Francia hasta la que incluyó el doctorado único, introducido en 1986 (Neave, en prensa), han sido elaboraciones posteriores de esta propuesta general y su aplicación a diferentes niveles y segmentos del sistema universitario francés.<sup>3</sup>

El año siguiente fueron implementadas las recomendaciones de la comisión sueca U68 para la reforma de la educación superior (Premfors, 1981). La reforma de 1977 comprendió dos elementos que, en retrospectiva, fueron de gran alcance. Extendieron hacia la educación superior el principio formación general o comprensiva que ya había sido implantado en las reformas de 1968 de la educación media superior sueca. Con una o dos notables excepciones, la educación superior fue incorporada en un solo sector. También se realinearon los estudios de licenciatura, no a partir de las disciplinas tradicionales, sino a partir de cinco sectores ocupacionales: técnico; de trabajo administrativo, económico y social; salud; educación, cultura, comunicación e información (Eckholm, 1985). Efectivamente, el principio vocacional no fue separado sino incorporado plenamente a la universidad. Por el contrario, este principio se convirtió en la base de toda la formación en licenciatura.

A 16 años de distancia, este modelo organizacional pionero de los últimos días de la socialdemocracia sueca prefiguró, aunque

<sup>2</sup> Usualmente el sistema francés que clasifica los estudios de educación superior está basado en duración, efectividad y años de escolaridad después del bachillerato que normalmente se termina a los 19 años. Entonces los Bachilleratos Plus 3 y 4 años de estudios universitarios al nivel de la licencia y la maestría. En teoría, los estudiantes en esta etapa de sus estudios universitarios deberían tener entre 22 y 23 años.

<sup>3</sup> Para desarrollos actuales véase Lamoure y Lamoure-Rontopoulu en el mismo volumen del *European Journal of Education*.

por diferentes razones, la reforma de la educación superior británica en 1991. Esta reforma llevó la lógica de la elevación institucional hasta sus últimas consecuencias, confiriendo *status* universitario a los politécnicos ingleses. Con esto surgió una versión conservadora, quizás involuntaria, no de una universidad general o comprensiva sino de un sistema comprensivo en el cual las universidades y los ex politécnicos convergieron en torno de un currículum crecientemente vocacional en la licenciatura.<sup>4</sup>

Obviamente, al enfatizar estos dos hechos no estamos sugiriendo que son los únicos a ser resaltados. Hay otros más y nosotros los atenderemos. Estos dos hechos, sin embargo, sirven casi como un caso paradigmático de la forma en que el vocacionalismo ha sido no solamente revalorado sino que ha contribuido a redefinir la misión misma de la universidad en términos de capacitación más que de formación.

Surge la cuestión de cuáles factores -aparte de los cambios en las prioridades de gobierno- han contribuido a acelerar el vocacionalismo, el cual ha sido una característica constante desde la mitad de los años 80. Claramente no existe un solo factor dominante en esto. Hay, más bien, una constelación de diferentes factores que aparecen combinados en muy diferentes formas dependiendo del país de que se trate. En general, el rango de factores está en tres áreas. Hay cambios en la demanda estudiantil, limitaciones en el gasto y cambios en la percepción gubernamental acerca de la relación entre los sectores que componen la educación superior y el cambiante mercado de trabajo. Estas tres dimensiones se presentan, además, frente al telón de fondo de la gran reestructuración industrial y ocupacional y en particular el declive masivo en las industrias manufactureras tradicionales con el concomitante resurgimiento de desempleo estructural, en contraste con el desempleo coyuntural.

Ya al final de los años 70 ciertos observadores (Musnik, 1978) habían notado un

cambio en la demanda de los estudiantes del sector universitario hacia las llamadas áreas vocacionales -contabilidad, ingeniería, economía-, áreas que parecieron menos propensas a devaluarse o que no parecían a callejones sin salida ocupacionales. La vocacionalización de la demanda estudiantil no fue simplemente el producto de la amenaza de desempleo, ya que otros fenómenos menos visibles estuvieron presentes.

Principales entre estos últimos fueron la limitación del crecimiento del sistema educativo<sup>5</sup> y la caída en el reclutamiento para los puestos en el sector público, resultados estrechamente relacionados con las limitaciones en el gasto público. Dado que el servicio público y la enseñanza proveían la mayor oferta de empleo para los egresados de las humanidades y las ciencias sociales y, sobre todo, ya que ellas eran estudiadas por la mayoría de los alumnos en la universidad, surgió con urgencia la necesidad de buscar oportunidades alternativas de empleo.

Desde otra perspectiva -la de las rutas tradicionales de desarrollo profesional que constituyeron la mayor atracción de la universidad y que también significaron su mejor ventaja sobre el sector explícitamente vocacional-, estas ventajas se volvían cada vez menos evidentes. El desacoplamiento de las humanidades y algunas ciencias sociales de sus tradicionales salidas ocupacionales en el sector público planteaba un doble problema. A ojos de los comentaristas más agresivos, había aquí plenas evidencias del desajuste de la universidad con el mercado. Las limitaciones en el gasto fueron también una influencia poderosa, no simplemente por su acentuación en la subsistencia estudiantil. Estas también presionaron fuertemente a los gobiernos para racionalizar ciertos aspectos que determinaban el flujo de estudiantes a través del sector universitario. En un nivel muy general no se permitió más que la demanda social operara por sí misma. Por el contrario, fue sujeta a diversas medidas, parcialmente para vincularla a las limitaciones presupuestales o alternativamente, pero

DADO QUE EL  
SERVICIO  
PÚBLICO Y LA  
ENSEÑANZA  
PROVEÍAN LA  
MAYOR OFERTA  
DE EMPLEO  
PARA LOS  
EGRESADOS DE  
LAS  
HUMANIDADES  
Y LAS CIENCIAS  
SOCIALES Y,  
SOBRE TODO,  
YA QUE ELLAS  
ERAN  
ESTUDIADAS  
POR LA  
MAYORÍA DE  
LOS ALUMNOS  
EN LA  
UNIVERSIDAD,  
SURGIÓ CON  
URGENCIA LA  
NECESIDAD DE  
BUSCAR  
OPORTUNIDADES  
ALTERNATIVAS  
DE EMPLEO.

<sup>4</sup> Para una discusión del vocacionalismo al nivel de posgrado véase Kogan *et al.* (en prensa).

<sup>5</sup> Para este concepto véase Neave (1992:9).

Y AUNQUE QUIZÁ NO ES TOTALMENTE CIERTO DECIR QUE EL SECTOR NO UNIVERSITARIO FUE UNA VIVA DEMOSTRACIÓN DE QUE SE LOGRÓ LA REDUCCIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIOS, EL HECHO DE CONSIDERAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CORTA DURACIÓN COMO UN DATO PARA REDUCIR LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO NO PUEDE SER IGNORADO.

virtualmente con los mismos resultados, a la introducción de modificaciones en la estructura de los estudios superiores con la intención de mejorar la eficiencia escolar con el mismo costo o incluyendo las tasas de gasto, que es el anverso de la misma moneda. En el Reino Unido, la reducción en el presupuesto universitario en 1981 acarrió un considerable movimiento de redireccionamiento de la entrada de estudiantes hacia los politécnicos (Pratt, 1992), un desarrollo que el gobierno no hubo previsto pero que, sin embargo, vino a ser un punto importante no solamente en la disminución de las diferencias de *status* percibidas entre los sectores. Esta reducción también mostró la creciente viabilidad de los politécnicos como alternativas a la universidad. En los Países Bajos, la reducción del tiempo de estudio a cuatro años bajo la ley de dos fases en 1983, aunque relativamente ineficiente para reducir las tasas de desperdicio (Bijleveldt, 1987), puede ser vista igualmente como cerrando el espacio entre los estudios de larga y corta duración en educación superior.

Las limitaciones en el gasto aligeraron agudamente un asunto que había sido puesto a discusión una y otra vez durante la década anterior: la duración de los estudios. Y aunque quizá no es totalmente cierto decir que el sector no universitario fue una viva demostración de que se logró la reducción del tiempo de estudios, el hecho de considerar la educación superior de corta duración como un dato para reducir la duración de los estudios en el sector universitario no puede ser ignorado. La convergencia hacia los estudios de corta duración ha sido de un desarrollo notable en Alemania (Gellert y Rau, 1992) y más recientemente en Dinamarca (Conrad, 1990) y España. En Dinamarca, esto tomó forma como la introducción de un grado equivalente al Bachillerato. En España, los programas universitarios fueron reducidos de cinco a tres años.

### **CAMBIO EN LA LEGITIMIDAD**

No es menos significativo lo que puede ser llamado como un cambio de legitimidad de la universidad, en diferentes grados de

explicitación, hacia el avalamiento del vocacionalismo como referente de política educativa. Este proceso incluyó un cierto número de elementos, entre los cuales el criterio de las tasas de desempleo entre las disciplinas como uno en una serie de instrumentos para determinar la asignación presupuestal, y como un camino de dirección a las instituciones y la demanda de los estudiantes hacia lo que los gobiernos vieron como áreas deseables, no fue el último en ser considerado. La táctica frontal fue desviar la selección estudiantil de las áreas en riesgo o de aquellas de menor relevancia, y por lo tanto áreas de las cuales los estudiantes debían ser alejados. Un segundo aspecto incluyó los costos que, en el caso de los programas universitarios, tendían a ser más altos que en el sector no universitario por la sencilla y obvia razón de que estos últimos tendían a ser más cortos. Un tercer elemento vino en el fuerte impulso para incrementar el egreso de estudiantes en las áreas de estudio de inmediata y directa significación para el sector privado y más particularmente la parte del sector privado identificada con el desarrollo de una economía de alta tecnología. Pocos son en verdad aquellos gobiernos que no han hecho largos y enfáticos llamados para un incremento en el egreso de ingenieros y de aquellos entrenados en las destrezas básicas de la gestión y dirección.

Pero la característica interesante de tales prioridades no es el que ellas fueron aplicadas a la universidad: la característica interesante recae seguramente en la convicción explícita de que, sin reformar la gestión de la universidad y sistemas de evolución y desempeño, era improbable que tales metas fuesen alcanzadas en la universidad actuando por sí misma. Lógicamente, aunque quizá no en lo político, esta aseveración debe permanecer "no probada" incluso sólo por el hecho de que previamente a la crisis presupuestal del inicio de los años 80, el desempeño de la universidad en estas dimensiones no fue visto como parte necesaria de sus prioridades. Tampoco hubo alguna indicación de que ella debía dejar de hacer lo que hizo en la forma en que lo había hecho. Después de todo, la universidad se probó a

sí misma ser capaz de ajustarse a los cambios sin precedente en la demanda cuantitativa que tuvo lugar durante la década y media anterior. Para probar tal aseveración como conclusiva se requeriría la ausencia de un sector no universitario. Esto es aún una incómoda situación para las universidades.

La otra característica que no puede ser de menor interés radica en el hecho de que los criterios sobresalientes establecidos como indicadores de desempeño institucional, eficiencia, bajo costo y empleabilidad, fueron precisamente aquellos que en la década anterior sirvieron a los reclamos del sector no universitario para afirmar su identidad como opuesta a la identidad histórica de la universidad. En síntesis, la respuesta estratégica general de los gobiernos inglés, francés, holandés y (con menor éxito) alemán puede ser presentada en términos de medición de la universidad dentro de un marco de competencia de mercado. Esta puede ser vista también, en forma similar, como el enmarcado de los ideales de la universidad dentro de lo públicamente requerido en términos de grandes objetivos vocacionales.

#### Un marco de política vocacional

Esta última interpretación tiene implicaciones muy amplias y variadas. Ella sugiere que independientemente del grado de diferenciación estructural entre los sectores universitario y no universitario, ambos son ahora convocados a suscribir, orientar su desempeño y ser juzgados por objetivos y criterios que en esencia están preocupados por la producción de habilidades y destrezas empleables en el corto plazo. Hay, en efecto, otra dimensión en la dirección hacia la vocacionalización de la educación superior que aunque no es simplemente curricular, los cambios en la orientación de los estudios de nivel superior hacia lo práctico, hacia el desarrollo ampliamente industrial pueden ser vistos claramente como una respuesta de establecimientos individuales. Esta aparece

tanto en las tareas como en los objetivos que el marco de políticas educativas establece para la educación en general. También está en el tipo de indicadores de desempeño que, sobre todo cuantitativos<sup>6</sup> y diseñados para asegurar el grado de respuesta "al mercado", son esencialmente vocacionales en propósito. Dado que estos criterios son aplicados a través de ambos sectores, universitarios y no universitarios, ellos sirven no solamente como un poderoso instrumento de "dirección de política". Ellos son al mismo tiempo instrumentos igualmente poderosos en una especie de planeación integral transectorial,<sup>7</sup> pero una planeación integral cuyos objetivos y propósitos se derivan del sector no universitario y que son extendidos, por medio de recompensas o castigos financieros, hacia el sector universitario a través de estos mecanismos de dirección.

Vistos desde esta perspectiva, las reformas suecas de 1977 y la legalización británica de la versión de educación superior del principio de Montgolfier, son los aspectos más visibles de un, sobre todo, penetrante desarrollo de amplio rango en los sistemas de educación superior de Europa occidental en el presente. En el primer nivel de la educación superior, el proceso incluye la convergencia de objetivos de política a través de los diferentes sectores dentro de un sistema nacional de educación superior. Expresado en el lenguaje de moda en ciertas oficinas éste se dirige hacia una cierta armonización de metas institucionales en torno de fines que son, en esencia, vocacionales y utilitarios. La resultante de este movimiento es la disminución en la diferenciación institucional entre los sectores universitario y no universitario. Una ilustración excelente de esto puede ser vista en los recientes hechos desarrollados en los Países Bajos (Goedegebuure, 1992) en la forma de perfiles presupuestales intersectoriales por una parte, y la provisión intersectorial de estudiantes entre la universidad y las Escue-

EN SÍNTESIS,  
LA RESPUESTA  
ESTRATÉGICA  
GENERAL DE  
LOS GOBIERNOS  
INGLÉS,  
FRANCÉS,  
HOLANDÉS Y  
(CON MENOR  
ÉXITO) ALEMÁN  
PUEDE SER  
PRESENTADA EN  
TÉRMINOS DE  
MEDICIÓN DE  
LA  
UNIVERSIDAD  
DENTRO DE UN  
MARCO DE  
COMPETENCIA  
DE MERCADO.

<sup>6</sup> Lo cuantitativo es más fácil de medir y de mostrar al público y sus representantes que lo cualitativo, aunque este último puede estar protegido en cierta medida con la incorporación de un elemento de evaluación de "pares" en el proceso de auditoría al desempeño institucional.

<sup>7</sup> Para esta noción véase Cerych y Furth (1973).

UNO DEBIERA,  
 COMO UN  
 PARÉNTESIS Y  
 COMO UNA  
 CORRECCIÓN A  
 LO QUE FRE-  
 CUENTEMENTE  
 ES PRESENTADO  
 CON RAZONA-  
 MIENTOS  
 PARTISANOS,  
 NOTAR QUE LA  
 IDENTIDAD  
 INSTITUCIONAL  
 DE LAS  
 UNIVERSIDADES  
 EUROPEAS NO  
 ES  
 COMPARTIDA  
 POR TODAS LAS  
 UNIVERSIDADES  
 AMERICANAS.

las Técnicas Superiores. La división de la educación superior en Flandes en 18 "sectores" es otro ejemplo de esto, inspirado, así parece, por las medidas tomadas por sus vecinos del norte (*Council of Europe*, 1991: 6).

Para estar seguros, la convergencia de objetivos del marco de políticas educativas no necesariamente significa convergencia en la forma en que las instituciones individuales lo interpretan, esto es, lo asumen; éstas tienen la capacidad de hacer esto y pueden diseñar su propia estrategia de "posicionamiento en el mercado". Entonces es perfectamente posible el tener un grado de respuestas divergentes a nivel institucional respecto del marco de políticas educativas que tiene en sí mismo propósitos de convergencia. La política educativa no siempre es interpretada de la misma manera por intereses diferentes.

### DIFERENCIACION HORIZONTAL, ARTICULACION Y SISTEMA DE INVESTIGACION

La disminución de la diferenciación estructural entre los sectores al primer nivel de la educación superior es, sin embargo, opacada por la cercanía de la diferenciación horizontal en los niveles de la educación superior, esto es, entre el entrenamiento del primer nivel y la educación de posgrado. Los problemas que plantea la articulación entre el entrenamiento del primer nivel altamente orientado hacia el mercado y la inducción hacia la investigación son en verdad masivos. Este asunto ha estado vinculado al anterior en diferentes grados de explicitación y discreción durante la mitad de la última década, especialmente por aquellos gobiernos que más han impulsado la vocacionalización -digamos, el británico, el francés, el holandés y el alemán-. Las dificultades que surgen pueden ser colocadas en una de dos categorías. Primero, cuál es la institución que debe ser reconocida como públicamente responsable de las tareas emprendedoras de la investigación; segundo, cómo

vincular las culturas de investigación que -cualesquiera ellas sean, están basadas en disciplinas- con programas que dependieron de ellas pero que ahora están cada vez más bajo la presión para relacionarse con el empleo.

#### Algunas tensiones y contradicciones

Las contradicciones son muchas en este aspecto, no solamente porque al menos para todas las universidades europeas la identidad institucional está encarnada en la obligación moral -y en ciertos casos como en el belga, el holandés (Feijhoff, 1992), el alemán y el sueco, la legal- de la institución para realizar investigación, entrenar jóvenes investigadores y alimentar la docencia con los resultados de la investigación. Uno debiera, como un paréntesis y como una corrección a lo que frecuentemente es presentado con razonamientos partisanos, notar que la identidad institucional de las universidades europeas no es compartida por todas las universidades americanas. Los establecimientos que otorgan doctorados, aunque sean famosos mundialmente, constituyen solamente una pequeña fracción -a lo más 15 por ciento en cualquier caso- de todos los establecimientos de educación superior en los Estados Unidos.

La primera contradicción está en el hecho de que la investigación, independientemente de que sea básica o aplicada, es cada vez más una parte integral del proceso productivo global. Entonces, muchas de las tensiones presentes en el primer nivel de estudios de las instituciones bajo la presión para que éstas respondan a prioridades y agendas externamente establecidas, al menos a través de la búsqueda de contratos y financiamiento con terceros, están también presentes en este nivel. Está también la tensión entre la investigación como una actividad generadora de ingresos que atiende a demandas definidas por la clientela -la función externa de la investigación- y a su función interna que es el entrenamiento de la próxima generación de maestros e investigadores de alto nivel.<sup>8</sup> Para estar seguro, las dos

<sup>8</sup> Una discusión de este aspecto en una perspectiva comparada será publicada en el estudio editado por Burton R. Clark (1993).

funciones no son incompatibles, como muestra el sistema francés de doctorados sostenidos por la industria (OECD, 1986). Pero particularmente la experiencia sueca de la última década es importante de analizar dado que la diferenciación entre los estudios superiores de primer nivel enfocados al empleo y el sistema de entrenamiento en investigación genera mayores dificultades. Estas dificultades (especialmente en aquellos países de Europa occidental que han asumido la política educativa de diferenciación horizontal entre los niveles de educación superior) no pueden ser completamente excluidas como una forma de las cosas que se vendrán. Las dificultades encaradas por la universidad general sueca fueron, básicamente, dos: una disminución en la provisión de estudiantes del primer nivel deseando continuar hacia estudios de posgrado; segundo, una caída significativa en el número de estudiantes de investigación que terminasen exitosamente sus programas doctorales (*Science and Technology Policies in Sweden*, 1986, p.41).

## LA DELIMITACION DE FRONTERAS

Las soluciones a estos problemas no son interesantes en sí mismas. Son más relevantes los aspectos fundamentales que les son opuestos. El primero es si la vocacionalización del entrenamiento de estudiantes implica la delimitación de una línea rígida entre el entrenamiento y la investigación. En muchos países europeos y particularmente aquellos que se han desarrollado en torno del modelo alemán de universidad en el que la investigación está para ser una parte integral del desarrollo intelectual de los estudiantes (Teichler, 1985). Esto es un asunto fundamental, porque, dependiendo donde sea delimitada esa línea, lo que se revisa no es solamente el contenido de lo que se enseña. El proceso mismo acarrea en sí una revisión fundamental de la definición de la academia. Si la introducción a la investigación es removida de la docencia con los estudiantes del primer grado, mayor énfasis debe ser puesto en el nivel de posgrado. Una función que en

el modelo germánico de las universidades europeas formó una parte integral de la experiencia de los estudiantes de primer grado tendrá que ser trasladada al nivel de posgrado. La conclusión de esto bien puede ser que más enseñanza tiene que darse al nivel que fue previamente la investigación. La segunda consecuencia es la estratificación dentro de la profesión académica en aquellos cuyas responsabilidades formales están en la enseñanza y aquellos cuya dedicación formal está en la investigación o el entrenamiento para la investigación.

## NUEVAS FORMAS DE ESTRATIFICACION EN LA PROFESION ACADEMICA

Una cosa es que los académicos decidan individualmente si su capacidad está en una, la otra o ambas. Otra muy diferente es cuando el encauzamiento de sus carreras se da bajo los decretos y la supervisión del Príncipe o sus subordinados. Aunque nuevamente aquí nosotros deberíamos notar que la existencia formal de dos líneas académicas en la universidad no es desconocida y que fue el producto de la Comisión U68 en Suecia. Con un significado igual, las reformas suecas de 1986 (Lane, 1992, 496) lo hicieron con esta división entre aquellos quienes enseñaban y aquellos que enseñaban e investigaban y que podían a lo largo del tiempo acceder a los más altos honores profesionales. Ciertamente, esta división entre el personal docente y el personal docente-investigador es, con mucho, un producto de la masificación de la educación superior y, con ello, el incremento en su reclutamiento para el sector universitario. Hay, naturalmente, excepciones a esta generalización.

Gran Bretaña fue una, porque los politécnicos han reclamado a viva voz el privilegio de sacrificarse a sí mismos en esa aventura de vanidades académicas, honor y prestigio que es la investigación; estas limitaciones fueron ignoradas amplia y regularmente en los casos individuales, aunque desde el punto de vista institucional la investigación nunca fue vista oficialmente como una actividad prio-

EL PROCESO  
MISMO  
ACARREA EN SÍ  
UNA REVISIÓN  
FUNDAMENTAL  
DE LA  
DEFINICIÓN DE  
LA ACADEMIA.  
SI LA  
INTRODUCCIÓN  
A LA  
INVESTIGACIÓN  
ES REMOVIDA  
DE LA  
DOCENCIA CON  
LOS  
ESTUDIANTES  
DEL PRIMER  
GRADO, MAYOR  
ÉNFAIS DEBE  
SER PUESTO EN  
EL NIVEL DE  
POSGRADO.

LAS "DISCIPLINAS VOCACIONALES" -LEYES, MEDICINA, EDUCACIÓN, ARQUITECTURA, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS, QUE INTEGRAN LA MAYOR FUERZA DE LAS ESCUELAS AMERICANAS DE GRADUADOS SON PARTE DEL CURRÍCULUM DEL PRIMER NIVEL EN EUROPA.

ritaria para el sector politécnico. No obstante, es claro que esta diferenciación vertical entre sectores institucionales también extendió el mismo principio hacia su personal.

Estructuras de diferenciación horizontal

No es sorprendente, aunque podía ser impactante, que en tanto los gobiernos se mueven hacia la diferenciación horizontal, se está haciendo un proceso de estratificación entre el personal académico con las mismas fisuras. Los movimientos son aún tentativos y, en donde no son reformas en el papel, tienden solamente a incluir una muy pequeña proporción de los estudiantes de posgrado. En Francia, al final de 1990, fue editado un decreto que estableció las Escuelas Doctorales, aunque sus efectos permanecen aún muy oscuros. La República Federal de Alemania parece, hasta hoy, estar mucho más adelante en esta dirección. Inclusive así, el número de estudiantes matriculados en las ocho escuelas de graduados es menor a cinco mil. La administración holandesa también ha dado señales de estar interesada en ambas, la versión alemana y americana de las escuelas de graduados.

Estos pasos dudosos son como una forma particularmente visible de diferenciación horizontal así sea por el hecho de que ellos implican la puesta en escena de nuevas estructuras. Pero el desarrollo de la diferenciación horizontal, aunque puede ser sostenida por cambios estructurales, no es de ninguna manera dependiente de tales cambios. Otros caminos, menos visibles inmediatamente, pueden acarrear la misma estratificación, aunque mucho depende de si el intento es suprimir el entrenamiento básico en investigación en estos movimientos que han sido descriptos o si la táctica alternativa incluye la supresión de los estudios de posgrado de los procesos de reforma curricular o estructural que se están dando en el nivel previo. Se puede observar el surgimiento de ambas tensiones.

El modelo de escuela de graduados parece tomar la segunda táctica y puede ser visto como un intento de pasar a este nivel la

iniciación en la dimensión de la investigación, que estuvo previamente incluida dentro del currículum del nivel precedente. Qué debe ser puesto en lugar de esta iniciación es materia de más investigación. Su supresión puede ser una forma de aligerar el currículum, haciendo espacio para una orientación más práctica, para prácticas o, concebido en el mediano plazo, para facilitar el intercambio y la movilidad de los estudiantes dentro de la Comunidad Europea. Si éste es el caso, entonces uno debe concluir que, en su versión presente, la mutación europea de la escuela de graduados está basada solamente en similitudes formales con la escuela americana de graduados. Aun más, ésta parece estar fundamentada en una interpretación errónea, ya que ninguna universidad europea, salvo una o dos notables excepciones, tiene un currículum general en el primer nivel. Esta función está descartada, aunque algunos podrían tomarse el cuidado de argumentar que está descartada pero con dificultades crecientes, debido a la orientación académica de la escuela secundaria superior. Las "disciplinas vocacionales" -leyes, medicina, educación, arquitectura, administración pública y administración de negocios, que integran la mayor fuerza de las escuelas americanas de graduados- son parte del currículum del primer nivel en Europa.

Adicionalmente, existen excelentes razones para preservar la práctica europea que integra la introducción de métodos de investigación dentro del currículum del primer nivel en los estudios superiores, particularmente en el presente. La razón para hacer esto está presente en, precisamente, los cambios económicos e industriales que han acarreado tal clamor en la universidad, digamos, la integración de la investigación y la producción industrial.

En pocas palabras, si uno está de acuerdo en que este proceso de integración es un desarrollo real y no un artefacto de justificación, entonces es claro que la investigación se está volviendo parte de la cultura general de una sociedad posindustrial. Si esto es cierto, entonces, ¿cuál área puede ser visualizada que, definitivamente, no requiera este vital elemento del conocimiento?

La segunda táctica se extiende hacia arriba entre aquellos niveles del quehacer de la universidad que, hace quince o veinte años, fueron formalmente parte de la iniciación al entrenamiento en investigación, una forma altamente especializada de "vocacionalismo superior". En las universidades británicas esto ha surgido en la expansión de los cursos de maestría -sin investigación- de un año (Kogan, *et al.*, en prensa). Por su contenido y frecuentemente sus métodos de enseñanza, éstos son más cercanos a los cursos universitarios que les son precedentes que a los posgrados de investigación que están después de ellos. Estos cursos tienden a ser similares a los programas de bachillerato más que una etapa previa al entrenamiento en investigación, y en esta medida pueden ser vistos más como una ampliación de la orientación práctica hacia el nivel de posgrado, que una expansión del entrenamiento en investigación en sentido opuesto. Una ligera variante de este fenómeno se puede notar en Francia, donde el proceso de vocacionalización empezó, como ya lo hemos hecho notar, en el nivel del segundo ciclo de estudios y que actualmente se está extendiendo hacia abajo, al nivel del primer diploma.

Más masificación: viejos asuntos desenterrados de nuevo

Si la vocacionalización es una respuesta directa, primero, a la masificación de la educación superior y, segundo, a la presión por la vinculación de la educación superior con las necesidades de los socios industriales y circundantes, aún queda una pregunta descuidada que demanda algún tipo de respuesta. La pregunta es ¿en qué tipo de establecimientos será entrenada la futura elite política e industrial? Antes de tratar este desagradable asunto, deben hacerse algunas connotaciones contextuales. La más significativa de estas connotaciones es que la proporción del grupo de edad que está matriculada en la educación superior en algunos de los sistemas más grandes de Europa occidental (Francia, Italia, la República Federal de Alemania, España) es actualmente

mayor a 25 por ciento y en algunos casos particulares es más de 30 por ciento (OECD, 1989).

Hace tres décadas, el acceso a la escuela de educación secundaria -académica o general-, escasamente representaba una proporción similar del grupo de edad. En muchos casos era menor. Las tensiones que la demanda para extender la educación secundaria creó para el ajuste de lo que hasta hoy ha sido un currículum altamente académico, así como los problemas asociados con una amplia variedad en el rango de habilidades y sus orientaciones para el desarrollo individual, fueron causa de considerable preocupación para las autoridades escolares a lo largo de los años 70. Estos problemas no han sido resueltos al simplemente transferirlos al nivel universitario, aunque claramente esto es lo que se ha hecho. Tampoco estas tensiones se han aligerado por el hecho de que, a través de los años 80, el incremento en el número de estudiantes haya correspondido, en raras ocasiones, con el incremento de personal académico.

El surgimiento del Estado para-educativo

Si se considera todo junto, la combinación de la vocacionalización de la educación superior con la subsecuente diversificación de las habilidades estudiantiles que inevitablemente debe seguir a la expansión de la educación superior, esto tiene implicaciones extremadamente extensas tanto por el papel de los servicios para-educativos en los márgenes de la administración institucional y por el -de alguna manera exhausto- asunto del desarrollo académico en "técnicas pedagógicas" del personal dentro de la academia. El primer aspecto, el desarrollo de la orientación estudiantil, los servicios de orientación vocacional o educativa que han tendido a ser rudimentarios en la mayoría de los sistemas europeos occidentales, se vuelve más importante en la medida en que se incrementa la proporción del grupo de edad accediendo a la educación superior. Con 25 por ciento o más inscripto en alguna forma de aprendizaje posterior a la secundaria, uno no puede esperar el mismo grado de auto-

HACE TRES DÉCADAS, EL ACCESO A LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA -ACADÉMICA O GENERAL-, ESCASAMENTE REPRESENTABA UNA PROPORCIÓN SIMILAR DEL GRUPO DE EDAD. EN MUCHOS CASOS ERA MENOR.

LA ACADEMIA,  
EN TANTO QUE  
PERMANECE  
CONSTANTE EN  
NÚMEROS, ES  
PRESIONADA  
PARA ENSEÑAR  
A UN NÚMERO  
MAYOR DE  
ESTUDIANTES.  
PERO PARECE  
QUE POCO  
CONTROL HA  
SIDO EJERCIDO  
EN CUANTO A  
LA CANTIDAD  
DE PERSONAL  
QUE LE DA  
SERVICIO A LA  
ACADEMIA.

orientación y motivación que podía ser asumido cuando el número de estudiantes representaba no más de 5 por ciento del grupo de edad correspondiente. Si se quieren evitar incrementos en las tasas de desperdicio, los servicios para-educativos en la universidad (orientación educativa y vocacional) son una condición indispensable si es que la universidad tiene que atender a las expectativas de un público más interesado en el quehacer de la educación superior.

La expansión de los servicios para-educativos, sin embargo, implica otro aspecto de particular preocupación, especialmente en una época en que las autoridades públicas están más conscientes de los costos y cuando los sistemas de desempeño académico están siendo establecidos para evaluar la eficiencia institucional. Esta preocupación tiene que ver con la expansión en el rango de tareas que previamente fueron realizadas dentro de las unidades básicas -fueran éstas departamentos o unidades de docencia e investigación- y que ahora se mueven hacia la administración institucional en la forma de nacientes semiprofesiones: asesores internacionales, responsables de vinculación, cuerpos de control de calidad y todo eso. Por muy necesarios que puedan ser, su crecimiento representa un incremento en los costos y, en cierta medida, una desviación posible de los recursos que de otra manera debían estar asignados a la tarea central de la universidad: la docencia, la investigación y el desarrollo. Una consecuencia que un sistema masivo de educación superior acarrea es el marcado crecimiento en la administración al nivel institucional, y más especialmente cuando estas responsabilidades adicionales coinciden con un período en que la contratación académica está detenida o se está dirigiendo hacia personal de tiempo parcial. La conclusión de esta tensión, la cual también constituye un fenómeno amplio en Europa durante la década del 70, es contradictoria en extremo. La academia, en tanto que permanece constante en números, es presionada para enseñar a un número mayor de estudiantes. Pero parece que poco control ha sido ejercido en cuanto a la cantidad de personal que le da servicio a la academia.

El segundo aspecto -aquel de las "técnicas de enseñanza" adecuadas para 30 por ciento del grupo de edad- nos lleva de regreso a un tema que ya fue tratado: si la profesión académica será en un futuro más estratificada entre aquellos cuya primera responsabilidad formal está en la investigación y aquellos cuya responsabilidad formal está en la docencia. Este aspecto puede ser visto también como un aspecto "pedagógico" de la diferenciación horizontal que se trató previamente. Algunos gobiernos, notablemente el británico, parecen estar conscientes de este aspecto, aunque lo enfrentan de una forma indirecta. La estratificación de instituciones entre aquellas que se consideran capaces de realizar investigación en todas las disciplinas, aquellas que tendrán acceso a la investigación en ciertas áreas y aquellas cuya tarea será la trasmisión del conocimiento desarrollado por otros, es una solución (Pratt, 1992). Pero ésta no responde la cuestión esencial que es, ¿cuáles (si algunos) son los métodos de enseñanza que tendrán que ser desarrollados para un rango más amplio de habilidades y para cuáles grupos de estudiantes deberán éstas ser aplicadas? ¿Será esta edición de Pedagogía para Profesores de la Educación Superior una simple extensión de las técnicas aplicadas en la escuela secundaria? ¿En qué forma puede uno diferenciar con precisión la educación superior de la preparatoria en este sentido? La forma en que uno atiende estos aspectos tiene una inmensa importancia no solamente para la identidad intelectual de la educación superior, sino también para las tareas que los maestros tendrán que asumir en la educación superior.

La formación de elites: el surgimiento de las escuelas de negocios

En cualquier ideología en la que creamos, el hecho de que el sistema educativo nacional se ocupe de una clientela estudiantil masiva no significa que éste escape a su función histórica de educación de las futuras elites. Este puede encargarse de esta función en diferentes formas: estableciendo instituciones específicas cuyo acceso sea selectivo o

requiera de antecedentes curriculares específicos en la escuela secundaria; creando programas especiales dentro de un establecimiento y cuyo acceso tiene instrumentos de selección que los protegen en forma similar (tasas de alta selectividad para entrar o permanecer en ellos); reubicando en diferente nivel -los posgrados o, para usar términos franceses, el tercer nivel- programas altamente especializados moldeados de acuerdo con la demanda del sistema de entrenamiento en investigación o de la empresa. En tiempos pasados, la definición de lo que constituía una elite era la función de un grupo, de relaciones internas dentro del mundo académico en el caso del entrenamiento en investigación, o en relación con el mercado laboral del sector público, y los servicios del Estado.

El surgimiento de una ética "conducida por el mercado" tiene profundos efectos en lo que es percibido por los estudiantes como ocupaciones de elite. Esta ha tenido igualmente consecuencias en la ubicación institucional y disciplinaria de esta función, la cual tiende más y más a ser reconocida en términos de empleos de altos ingresos y menos en términos de servicio público. Esto es, en síntesis, una "privatización" de las ocupaciones de elite. Lo simbólico de esto es el surgimiento de escuelas gerenciales en general y, más particularmente, el muy remarcable crecimiento rápido de establecimientos especializados de educación superior privada, cuya principal virtud -además de sus programas que cubren una multitud de virtudes y vicios- parece estar en su estrecha vinculación con la "ideología de mercado". Frecuentemente establecidas fuera del ámbito de las autoridades nacionales de la educación superior, de paga aun en países donde el sector público es gratuito o de cuotas mínimas, estas instituciones se erigen como una especie de enclave dentro de los sistemas nacionales, y ofrecen cursos y un enfoque general modelado sobre sus modelos americanos de los cuales emulan títulos y diplomas en un grado impresionante.

Es claro que no todas las escuelas de negocios son establecimientos de elite, aunque su imagen pública busca dar esta impre-

sión. Pero ellas son un ejemplo interesante de la forma en que la ideología puede dar una poderosa legitimidad a una área que, hace menos de una década, era marginal a la universidad y, en Europa occidental, se identificó en lo general con el sector no universitario.

Como tal, el surgimiento de las escuelas de negocios es un ejemplo especialmente nítido de la, por una parte, creciente dimensión internacional en los sistemas nacionales-estatales de educación superior y, por la otra, el proceso general que deja de asociar el entrenamiento de la elite para el servicio público y lo transfiere a la empresa privada.

### VISIONES AMPLIADAS

En ninguna parte es esto mejor ilustrado que en los fenómenos actuales de Europa central y del Este, donde el concepto de una economía de mercado tiene connotaciones más amplias y radicales que en Europa occidental. Obviamente es así, dado que lo que está implícito no es una alteración de énfasis cuanto la reconstrucción del orden político y social en torno del liberalismo económico. En muchos aspectos, el retorno de los sistemas de educación superior de Europa central y del Este al centro intelectual al cual pertenecieron hace medio siglo, implica la aceleración de este proceso de cambio que en Europa occidental ha durado más de una década. Apenas un avión aterriza en las capitales de las tierras poscomunistas con su cargamento de viajeros vendedores de la educación superior eminentes en diferentes grados, cada uno ofrece su modelo o panacea nacional para una situación que apenas comprenden (Rupnik, 1992).

La característica interesante de esta competencia de venta de modelos de educación superior, el equivalente en la sociedad posindustrial de la venta de ferrocarriles y fábricas en una sociedad industrial, no es la evidente variedad de objetos de venta. Es la aparente inversión de la dinámica que ha estado detrás de la versión occidental de vocacionalismo y la cual nosotros hemos analizado a lo largo de este artículo. El establecimiento de escuelas de negocios del

EN TIEMPOS  
PASADOS, LA  
DEFINICIÓN DE  
LO QUE  
CONSTITUÍA  
UNA ELITE ERA  
LA FUNCIÓN DE  
UN GRUPO, DE  
RELACIONES  
INTERNAS  
DENTRO DEL  
MUNDO  
ACADÉMICO EN  
EL CASO DEL  
ENTRENAMIENTO  
EN  
INVESTIGACIÓN,  
O EN RELACIÓN  
CON EL  
MERCADO  
LABORAL DEL  
SECTOR  
PÚBLICO, Y LOS  
SERVICIOS DEL  
ESTADO.

LA CREACIÓN  
DE UNA ELITE  
DE NEGOCIOS  
PARA EL LIBRE  
MERCADO ES  
VISTA  
SIMBÓLICA Y  
REALMENTE  
COMO UNA  
CONTRA-  
BALANZA A LA  
ELITE POLÍTICO-  
BUROCRÁTICA  
DE UNA  
ECONOMÍA  
AUTORITARIA.

sector privado, más que ser el resultado de un vocacionalismo en ascenso, es en efecto el punto de partida de un proceso de innovación en dirección de arriba hacia abajo. Existen, naturalmente, buenas razones para esta inversión. La creación de una elite de negocios para el libre mercado es vista simbólica y realmente como una contra-balanza a la elite político-burocrática de una economía autoritaria. Entonces, en una forma más visible, y más dramática, por la velocidad que conlleva, la disociación del *status* de elite del aparato del Estado y su estrecha relación con lo que es percibido como una meritocracia empresarial se erige como una cuerda común que une ambas partes de Europa.

No menos interesante es el papel jugado en este proceso por disciplinas específicas, las cuales, si no percibidas en Europa occidental como portadoras de un rol ideológico, poseen no obstante esta cualidad cuando toman espacio en el establecimiento de la sociedad poscomunista. Si derecho, economía, gestión e informática son vistas como centrales en la reconstrucción técnica de la educación superior en Europa central y del Este, ellas son también significativas por su papel en el establecimiento de un marco referencial y de una norma rectora más allá del partido y la burocracia. Hay, sin embargo, otra dimensión detrás de estas disciplinas y ésta es una que, dado que ellas desempeñan este rol específico en la transición económica de la región europea, también nos proporcionan una mayor comprensión de su función en Occidente. Con la obvia excepción de leyes -y esta disciplina tiene múltiples dimensiones que van desde lo filosófico y moral en la forma de jurisprudencia hasta lo técnico y comercial- las restantes tres disciplinas tienden a ser técnicas, y cuando no neutras, comparten una condición técnica que no es específica de la nación. Ellas son, en síntesis, no solamente los sujetos de la reconstrucción económica sino también, en el mediano plazo, de la integración económica. No es muy sorprendente enton-

ces que disciplinas que son vistas por los gobiernos como clave para el desarrollo de una política de desarrollo de recursos humanos en la Comunidad Europea deban también ser vistas como medidas que traigan a esta Comunidad a los países nuevamente liberados. Un razonamiento similar, aunque más en términos de penetración de mercados, opera detrás de las iniciativas americanas, sean éstas gubernamentales o privadas. La forma clave a través de la cual cada bloque de poder busca de ganar ventajas frente a los otros no es simplemente a través de los programas de ayuda. Esta también incluye a veces el proporcionar la institución, pero más frecuentemente el contenido de conocimiento, que conformará a las instituciones de educación superior en general y, más específicamente, la elite negociante del futuro. La Universidad Central Europea (CEPES, 1991, 100) y la Universidad Americana de Sofía<sup>9</sup> no son sino dos siluetas de gran precisión de esta lucha por las mentes, pues los corazones han sido ya obtenidos.

Existen, naturalmente, otros aspectos no menos importantes y que requieren un cambio que no está solamente limitado a formulaciones legislativas. En algunas instancias esto incluye el amalgamamiento de pequeñas instituciones altamente especializadas del sector no universitario, en instituciones de mayor tamaño, de categoría universitaria a veces, y a veces no. Esta es una de las prioridades más importante en Hungría, por ejemplo. Otra es el desarrollo de un sector no universitario, siguiendo el patrón, ahora clásico, de elevar a ciertas escuelas secundarias técnicas a la categoría de universidades. Este tipo de política educativa está en revisión en las Repúblicas Federales Checa y Eslovaca. Solamente el futuro podrá decir qué tanto este tipo de innovaciones seguirán la forma de desarrollo establecida por su contraparte europea.

## CONCLUSION

En este análisis general hemos examinado

<sup>9</sup> *Bulgaria: si apre un'università targata USA*, SIPE servizio stampa educazione e sviluppo, 22 Settembre 1991, N°271, p.7.

el reforzamiento del elemento vocacional en los sistemas de educación superior de Europa occidental y, más brevemente, algunas de las primeras medidas tomadas en Europa central y del Este en la misma dirección. La generación de conocimiento "útil" nunca ha sido desechado por la universidad, y aunque la historia de esta institución muestra una actitud permanente de cautela para asumir nuevos conocimientos en forma inmediata, en el largo plazo la universidad los ha incorporado y hecho florecer como resultado de ello. La diferencia entre los períodos anteriores y el actual es que, uno podría sugerir, la universidad no define más el ritmo de incorporación. El peso de las determinaciones externas influyó al primer nivel de estudios y en la investigación. Existen, en un sentido claramente material, recompensas considerables por escuchar los deseos del Príncipe o aquellos de sus Barones regionales.

En un período relativamente reciente, hace dos décadas por ejemplo, aún era posible hacer una distinción entre la educación superior de corta duración y la universidad sobre la base del entrenamiento práctico que ofrecía la primera y la generación y transmisión de conocimiento fundamental que caracterizaba a la segunda. Hoy, esta distinción está casi totalmente erosionada, aunque, como hemos resaltado, el remplazo de la diferenciación vertical entre las instituciones por un diferenciamiento horizontal entre ellas no existe sin tensiones o confusiones.

Incluso la dirección hacia lo aplicable y lo útil no siempre tiene que ser lograda en detrimento de lo fundamental o lo desinteresado, aunque todos los indicadores, en el presente, apuntan a que esto es precisamente lo que las autoridades están sustentando. Hay mucho apoyo para aquellos quienes desean estudiar disciplinas clave para el desarrollo industrial. Pero los estudiantes de humanidades, como el gentilhombre, debieran pagar por este placer. Aunque la demanda de estudiantes aún no refleja totalmente esto, lo que nosotros estamos viendo es la reversión de la política educativa entre lo universal y lo particular y la sustitución de

las ciencias valorativas como proveedoras de conocimiento universal por las ciencias gerenciales y de técnicas como el símbolo nuevo de lo universal. Este tipo de desarrollo es de más que pasajero interés, ya que coincide con el alineamiento unificador gradual de las diferentes culturas -algunas nacionales, otras regionales- que está configurando a Europa, ya sea ésta la pequeña Europa alrededor de Bruselas o aquella entidad mayor que termina en los Bósforos.

En tiempos pasados, el propósito de los clásicos, como recientemente las humanidades, fue el enseñar un profundo entendimiento de lo que fue sostenido como el "orden natural" -fuera este teológico, secular, despótico o democrático- y el proveer el conocimiento necesario para mantener a la sociedad dentro de éste. La industria era un subconjunto de ese orden. El surgimiento de las ciencias de la técnica puede ser visto como la transición de aquel orden hacia otro construido alrededor de la industria en el cual los valores y la cultura ocupan un subconjunto. En la era de las empresas multinacionales, cuyos gerentes están entrenados en técnicas similares aunque por diferentes sistemas de educación superior y entonces desde diferentes culturas históricas, de burocracias transnacionales que obedecen a un mismo imperativo; existe alguna base para el reclamo de que la cultura gerencial es ahora universal y el de que las humanidades son solamente específicas para cada nación. Puede también ser argumentado que aquello que está uniendo a Europa puede no ser la conciencia de sus diferencias históricas y culturales, sino la planeación de sus gerentes, el cálculo de sus economistas y los esfuerzos de sus ingenieros. El vocacionalismo es entonces la condición necesaria para la emergencia de una tecnología. A esta finalidad ha encauzado la política pública a la universidad.

¿Cuánto tiempo permanecerá el dualismo entre el apoyo gubernamental a lo utilitario y la demanda estudiantil que sigue apegada a las ciencias valorativas? Puede bien ser que suceda lo dicho por Bacon hace 450 años y que el florecimiento de las artes mecánicas y la mercancía sea precedente de la declina-

EL VOCACIONALISMO ES  
ENTONCES LA  
CONDICIÓN  
NECESARIA  
PARA LA  
EMERGENCIA DE  
UNA  
TECNOLOGÍA.  
A ESTA  
FINALIDAD HA  
ENCAUZADO LA  
POLÍTICA  
PÚBLICA A LA  
UNIVERSIDAD.

ción del Estado. Si ellas son capaces de forjar una nueva entidad política más allá de ese nivel es, en verdad, un asunto muy diferente. □

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANASSIEV, V. (1992), "The Soviet Union" *sic*, en Burton R. Clark y Guy Neave (eds). *The Encyclopedia of Higher Education* (Oxford, Pergamon Press).

BECHER, T. (1989), *Academic Tribes and Territories* (Milton Keynes, SRHE y Open University Press).

BERCHEM, Th. (1985), "University Autonomy: illusion or reality?", *Oxford Review of Education*, 11 (3).

BERGENDAHL, G. (1983), "Higher education and knowledge policy: a personal view", en: G. Bergendahl (ed) *Knowledge and Higher Education* (Stockholm Almqvist y Wiksell International).

BIJLEVELDT, R.J. (1987), "The two tier structure in Dutch university education: a first evaluation of a comprehensive innovation", Centre for Higher Education Policy Studies Working Paper (Enschede, University of Twente) (mimeo).

BOSEMAN, G., Phatak, A. y Schellenberger, R.E. (1986), *Strategic Management: Text and Cases* (New York, Wiley & Sons). Brosan, George (1971), "A polytechnic philosophy", en: George Brosan y George Carter (eds) *Patterns and Policies in Higher Education* (London, Penguin).

BURKE, P. (1983), "The reform of European universities in the sixteenth and seventeenth centuries", CRE-information, 2nd. quarter, p. 59-67.

CEPES (1991). *The Open Door: pan European academic cooperation* (Bucharest, CEPES).

CERYCH, L. y Furth, D. (1973), en Roy Niblett y R. Freeman Butts (eds) *World Year-book of Education 1972/73* (London, Evans Bros).

Clark, B. R. (ed) (1993), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (Berkeley, CA, University of California Press).

CLARK, B.R. y Neave, G. (eds.) (1992), *The Encyclopedia of Higher Education*, vol.1. National Systems of Higher Education (Oxford, Pergamon Press).

CONRAD, J. (1990), "Prospects for the 1990s: necessary renewal or alarming change in the Danish higher education system", *European journal of Education*, 25 (2), p.203-219.

COUNCIL OF EUROPE NEWSLETTER, 2.

DOUMENC, M. y GILLY, J. P. (1977), *IYTs: ouverture et idéologie* (Paris, Editions de Cerf).

EC (1991) "Memorandum on Higher Education in the European Community", Document COM (91) 349 Final, Brussels, November (fotocopia).

ECKOLM, L. (1985), Sweden, en: Burton R. Clark (ed.), *The School and University: an international perspective* (Berkeley, CA, University of California Press), p.103-130.

ELZINGA, A., BARMAN, J. y WALLEN, G. (1980), *Ideologies of Education and Research in the Health Care Sector*, R & D for Higher Education.

FRIJHOFF, W.J. (1992), "The Netherlands", en: Burton

R. Clark y Guy Neave (eds), *The Encyclopedia of Higher Education* (Oxford, Pergamon Press).

FURTH, D. (1974), *Short Cycle Higher Education: Crisis of Identity* (Paris, OECD).

GELLERT, C. y ERNHARD R. (1992), "The vocationalization of the German higher education system", *European Journal of Education*, vol.27.

GOEDEGEBUURE, L. (1992), "Binary dynamics in Dutch higher education", *European Journal of Education*, vol.27.

ICED (1987), *La Reforma universitaria española: evaluación e informe* (Madrid, Consejo de Universidades).

JULEK, L. (1983), "Historical Compendium of European Universities" (Geneva Standing Conference of Presidents, Rectors and Vice-Chancellors of the European Universities).

JOHANSSON, J.-E. (1981), "Knowledge traditions in the education of the pre-school teachers", *R&D for Higher Education*.

KOGAN, M., BECHER, T. y HENKEL, M. (en prensa), "Britain", en: Burton R. Clark (ed.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (Berkeley, CA, University of California Press).

LANE, J.-E., (1992), "Sweden", en: Burton R. Clark y Guy Neave (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education* (Oxford, Pergamon Press).

MUSNIK, I. (1978), "Student flows in higher education 1970-1977", *Paedagogica Europaea*, 13(1), p.37-70.

NEAVE, G. (1983), "On the perils and rewards of boldness", *CRE-information*, 2nd. quarter, p.195-164.

NEAVE, G., (1991a), "A changing Europe: challenges for higher education research", *Higher Education in Europe*, 16(3), p.3-27.

NEAVE, G. (1991b), "On preparing for the market: higher education in Western Europe-changes in system management", *Educational Policies and Management Unit Report*, S 145 (Paris, UNESCO).

NEAVE, G. (1991c), "Utilitarianism by increment: disciplinary differences and higher education reform in France", ensayo presentado en la Conferencia "The Changing Functions of the European Universities", Florencia (Italia), 24-26 septiembre 1991 (Florence, European University Institute).

NEAVE, G. (1992), "On the preservation of an endangered species: Europe's teachers", opening address to the VELON Congress 1992, *Stilstaan bij Onderwijs in beweging opleiden binnen veranderende kaders*, Velhoeven (Netherlands), 31 de Marzo - 1 de Abril de 1992.

NEAVE, G. (en prensa), "France", en: Burton R. Clark (ed.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (Berkeley, CA, University of California Press).

OECD (1968), *The development of Secondary Education* (Paris, OECD).

OECD (1986), *Science Policy*, France (Paris, OECD).

OECD (1989), *Education in OECD Countries 1986-1987: a compendium of statistical information* (Paris, OECD).

OECD (1990), *Alternatives to Higher Education* (Paris, OECD).

## Guy Neave

Pratt, J. (1992), "Unification of higher education in the United Kingdom", *European Journal of Education*, vol.27.

Premfors, R. (1981), *Integrated higher education: the Swedish experience*, Group for the Study of Higher Education and Research Policy Report, N°14 (Stockholm, Department of Political Science) (mimeo).

Ringer, F. (1983), *Higher Education in Europe* (Bloomington, IN, University of Indiana Press).

Robinson, E. (1969), *The New Polytechnics: a people's university* (Harmondsworth, Penguin).

Rupnik, J. (1992), "Higher education and the reform process in central Europe", *European Journal of Education*, vol.27.

Sandvand, O.J. (1976), *Distriktshogskolene-universitetskopier eller alternative institutioner* (Oslo, Norges Almenvitenskapelige Forskningdrad) (English summary).

Science and Technology, *Policies in Sweden* (Stockholm, 1986).

Teichler, U. (1985), "Germany", en: Burton R. Clark (ed.) *The School and the University: an international perspective* (Berkeley, CA, University of California Press).

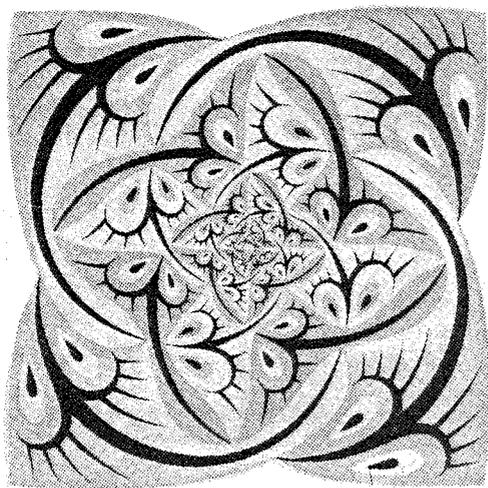
Tight, M. (ed.) (1988), *Academic Freedom and Responsibility* (Milton Keynes, SRHE y Open University Press).

## Rodolfo Rivarola y su “defensa de las universidades nacionales”

Daniel Jorge Cano

“Echan á andar, de pronto, por la tierra, absurdos con disfraz de verdades, y acreditanse en la opinión como si todo un mundo de cuerdos perdiera el seso. La grave autoridad del anónimo estampado en la prensa diaria, les acompaña de tercera.

“Esto, que indistintamente sucede en daño de la política, de la religión y de la ciencia, de las finanzas ó del comercio, ocurre ahora con asuntos de instrucción pública, especialmente superior y universitaria. Parece como que impulsos de antipatía á la preparación y divulgación del saber inspirara cierta propaganda empeñosamente dirigida contra las universidades é institutos no universitarios de enseñanza superior. Un día un artículo de fondo, otro un suelto de contrabando, al siguiente un *interviú* con un representante de la mentalidad argentina, felizmente innominado, para curiosidad de investigadores futuros, la “campaña” contra la instrucción superior está abierta. Guerra á las universidades nacionales!”



Con estas palabras iniciaba Rodolfo Rivarola (1857-1942) su artículo “Defensa de las Universidades Nacionales”, publicado en 1911 en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*.<sup>1</sup> Al momento de escribir esta apasionada y lúcida reivindicación de

las universidades nacionales, Rivarola ya era un acreditado profesor de la Universidad de Buenos Aires y una de las figuras destacadas de la filosofía, del derecho y de las ciencias sociales argentinas. Acababa de fundar en 1910 la *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, que se trans-

<sup>1</sup>R. Rivarola, “Defensa de las Universidades Nacionales”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año VIII, Tomo XV, Artículos originales, Buenos Aires, 1911, páginas 96-110.

formó rápidamente en un foro de análisis científico y de crítica de la realidad política del país, en especial de su régimen electoral pro-oligárquico y de la denominada "república restrictiva". Desde 1904 ocupaba la Cátedra de Ética y Metafísica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, desde la cual desarrollaba sus posiciones filosóficas peculiares, pero también un espíritu pluralista, que se reflejaría entre otras cosas en la presencia en ella de José Ingenieros en 1917, impartiendo sus lecciones sobre Emerson y el eticismo, que luego serían publicadas como libro, bajo el título de *Hacia una moral sin dogmas*.<sup>2</sup>

Indignado por el modo de tratar los problemas de las universidades nacionales, en especial, en la sedicente opinión pública, Rivarola desmenuzaba y rebatía las argumentaciones, frecuentemente anónimas e infundadas, de aquellos que saludaban jubilosamente la restricción coyuntural de los recursos presupuestarios destinados a las mismas. Aceptando la supuesta necesidad de una cierta austeridad en el gasto público, Rivarola usaba mordazmente una metáfora acorde con su tiempo, y decía que, si una familia necesita ahorrar, controlará mejor su gasto en energía eléctrica, pero que

"No hay que confundir tales propósitos con la guerra á la luz que consistiera en destruir la usina y arrancar los cables del subsuelo. Pudo justificarse la supresión de recursos para la instrucción superior; pero no tiene justificativa el aplauso y regocijo de quienes hablan en nombre de *la opinión* porque se suprimían institutos y subsidios".

A los adversarios de la gratui-

dad de los estudios universitarios, que sostenían que "tal enseñanza responde hoy á fines de interés privado y no debe ser gratuita", Rivarola les contestaba, en primer lugar, que basaban su argumento sobre premisas falsas, ya que la instrucción universitaria no era en aquellos momentos "de gracia ó de balde", y recordaba, a modo de ejemplo, los derechos y aranceles universitarios entonces vigentes:

"Hubo no ha muchos años una cierta tendencia de universitarios al cálculo mercantil (deudor, acreedor, entradas, salidas, déficit, superávit): echaron cuentas sobre lo que los alumnos pagaban y lo que una facultad gastaba en aquel momento, y advirtieron que los ingresos excedían a los gastos. Pusieron entonces el grito en el cielo: la instrucción especial no sólo se costeaba, sino que excediendo el costo al gasto en ella invertido, se convertía en impuesto".

Adelantándose a un cambio de argumento de los "enemigos de la instrucción superior", Rivarola analizaba también la crítica a la "instrucción barata", y sostenía que

"...es fácil advertir cuán relativo es el concepto de *caro* y de *barato*, desde que en economía es problema indescifrable el precio *justo*".

Recordando las tradiciones argentinas en materia de enseñanza superior paga por los estudiantes, con el objetivo de "saber ciertamente quiénes miran hacia atrás y quiénes ven adelante", el autor traía a colación el decreto de Juan Manuel de Rosas del 27

de abril de 1838, en el cual el Gobernador de Buenos Aires le daba instrucciones pormenorizadas al Rector de la Universidad acerca de cuánto cobrarle a cada estudiante. La conclusión de Rivarola era lapidaria:

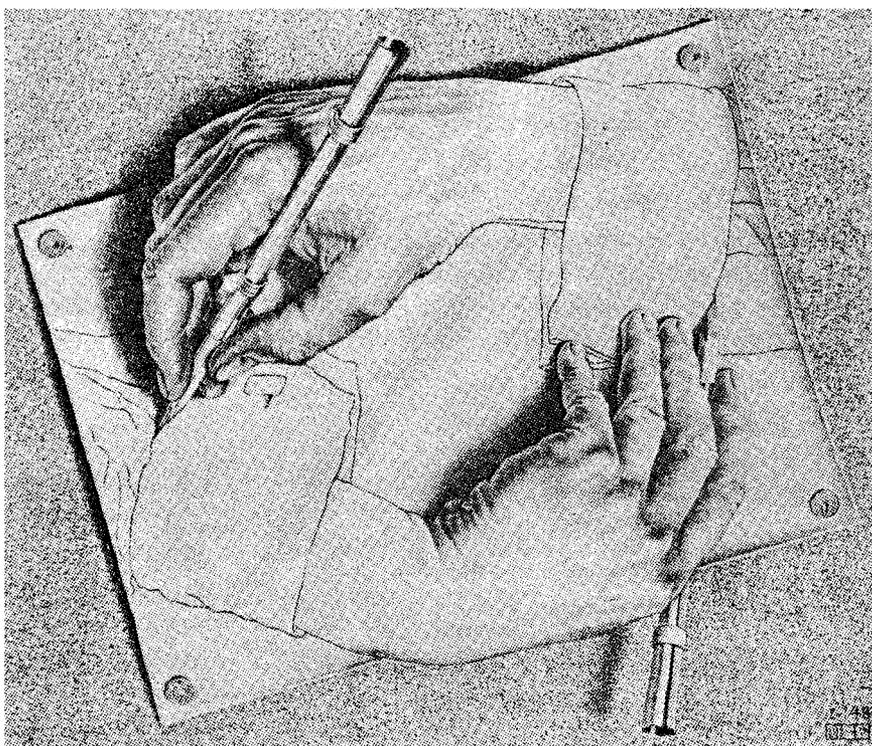
"Tan noble abolengo tiene la doctrina de la instrucción costeada al *justo precio* por los alumnos!".

Para Rivarola todas estas discusiones acerca de la gratuidad o del justo precio de los estudios superiores, se vinculan con un argumento central de los adversarios de las universidades nacionales:

"El argumento es que el estado no debe gastar en beneficio de particulares que aspiran á la egoísta satisfacción de anhelos personales, con un título de médico, ingeniero ó abogado. Los impugnadores de la instrucción oficial superior tendrían buena parte de razón, si el único fin de los estudios fuera el de habilitar aptitudes para satisfacción de necesidades individuales".

La refutación de Rivarola es contundente y tiene dos planos fundamentales. El primero de ellos se refiere a la incoherencia de aquellos que criticaban la gratuidad de la educación superior pública, pero mantenían dicha gratuidad para los niveles secundario y primario, que también redundaban en la satisfacción de intereses privados. Luego de varias consideraciones en este sentido y subrayando la imprescindible vinculación de los tres niveles de enseñanza para la cultura general del país, Rivarola concluía:

<sup>2</sup>J. Ingenieros, *Hacia una moral sin dogmas*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1961 (Primera edición: Buenos Aires, 1917).



“...hasta prueba en contrario, que por igual requieren la atención ó la negligencia del estado, los tres grados de la pública instrucción. O cuida de ellos por igual ó por igual se muestra indiferente, así se convierta aquella en ignorancia pública con su respectiva administración de funcionarios y empleados, que tal vez se mantendría”.

El segundo plano de argumentación de Rivarola se refería específicamente a los beneficios sociales y nacionales aportados por la acción de las universidades. En frases plenas de sarcasmo e irritación, defendía la necesidad de una producción científica local:

“Los que ignoran la particular investigación científica que da carácter á la época en que vivimos, porque no les ha llegado la duda, en fuerza de la solidez de su ignorancia, pensarán, tal vez, que para la ciencia pura bastan las universidades y laboratorios en Europa, y las librerías en Buenos Aires. ¡Oh beatitud suprema de quien

nada sabe, porque así está seguro de saberlo todo! Por poco que en el estudio de cualquier rama del saber se llegue á sospechar cuánto se ignora, la necesidad del saber abre puertas a la mente insospechadas antes. Las ciencias de la naturaleza, como las sociales, se cultivan en el campo y en el ambiente en que se vive. Bajo su unidad indisoluble y la necesidad de la total organización de conocimientos, está el estudio particular de los hechos, sin los cuales lo universal sería absurdo o fantasía”.

Según Rivarola, la labor de las cátedras y laboratorios universitarios tenía una relevancia social inmediata, tanto en el ámbito de los logros materiales, como en el de los morales e intelectuales. Hacía referencia a las posibles funciones de las universidades en las grandes obras materiales para la defensa nacional, para la salubridad pública, pero también a la necesidad de una reflexión superior “que haya organizado el país para mantener en el pueblo

la conciencia de la solidaridad y del destino común”. Y, en este sentido, el Estado era más un deudor que un acreedor:

“Concibo el estado... como la sociedad organizada y no solamente como el gobierno de la misma. Coloco cuanto el estado da para la instrucción superior en frente de lo que recibe como beneficio de la cultura, y encuentro que como están las cosas en nuestro país, es el estado quien hace buen negocio con profesores y alumnos y no éstos los que se benefician con el estado... Siempre que las circunstancias lo han exigido, un graduado universitario ha regalado al estado el producto de la ciencia recibida en las aulas ó por influencia de ellas y luego continuada y elaborada con el esfuerzo individual”.

Desde la perspectiva de Rivarola, el presupuesto universitario de aquella época era insuficiente para las necesidades del país. Uno de los impactos más claros de la “mezquindad” era el nivel de remuneraciones de los docentes:

“Las universidades en que los profesores ganan 285 pesos de sueldo, y 15 de monte pío, en un país que ha doblado en diez años el costo de la vida, los demás sueldos y el presupuesto general, dan mucho más de los que en ellas se invierte, si entre cien abogados sin pleitos, que asaltan la administración en busca de empleos y se ubican, producen uno que observa la vida nacional, estudia y medita, se inspira en la ciencia y enuncia una idea útil y honrosa para la nación; si entre cien médicos que convierten el consultorio en tienda, hay uno que intenta penetrar en algún misterio todavía desconocido y aporta nuevas fuerzas a la defensa de la vida; si entre cien ingenieros hay uno con iniciativas que valgan la

prosperidad material, ó entre cien alumnos de filosofía y letras, uno que sepa resolver con buen criterio un problema de la sociología nacional. ¡Vergüenza para el estado que así explota la abnegación de profesores, con retribución de empleados inferiores! Vergüenza que pasará, felizmente porque sobre todas las teorías de analfabetos vendrá la organización universitaria con recursos bastantes para que los profesores le entreguen todo el tiempo que hoy deben repartir entre tantas cosas, porque primero es vivir y después enseñar...”

Rodolfo Rivarola, un intelectual de fuste y, a la vez, un hombre de experiencia en la gestión institucional, no ignoraba los problemas internos de las universidades, como tampoco era ingenuo en el reconocimiento de las influencias de lógicas extra-académicas dentro de ellas:

“Los que perserveramos en la enseñanza conocemos sus defectos y sus vicios actuales; sabemos que con ellos la hemos recibido, con errores y á veces con torpezas ó precipitaciones que no han sido nuestros sino de la ignorancia vanidosa, ó de influencias y móviles absolutamente extraños a los fines de la instrucción; sabemos que se le escatiman recursos mientras se han invertido los dineros en objetos extraños á aquella; vemos y sufrimos la desorganización en que se encuentra la instrucción pública bajo tres direcciones separadas, independientes y sin contacto alguno; pero todas estas cosas están fuera de nuestro alcance y de nuestros medios de acción, porque vivimos en un país que no tiene ciudadanos y en que no son *representativos* ni los ministros ni los miembros del congreso...”

Cuando Rivarola publica su

“Defensa de las Universidades Nacionales”, el país estaba siendo gobernado por Sáenz Peña, quien ese mismo año de 1911 promovía las primeras leyes de la reforma electoral, que luego abriría el camino al poder para el radicalismo. La república oligárquica estaba en crisis y sectores ilustrados de las elites gobernantes buscaban salidas aceptables para mantenerse en el poder. El clima espiritual era de cambios, basados en una duplicidad de sentimientos: el optimismo esperanzado en el progreso, reflejado en los festejos del Centenario, y el creciente temor por la eclosión de la cuestión social.

Rivarola, un hombre de la Generación del 80, graduado en Derecho por la UBA en la misma promoción de José N. Matienzo, Juan A. García, Luis M. Drago, Norberto Piñeiro y Ernesto Quesada, había asistido con conciencia política y académica a la transición económica, demográfica y social de la Argentina hacia un país de creciente complejidad. Un país que en menos de veinte años (1895-1914) duplicaba su población y llegaba a tener un tercio de extranjeros entre sus habitantes. Un país que, a pesar de una industrialización creciente y de la consiguiente ampliación y diversificación de sus sectores laborales, aún importaba 40 por ciento de su consumo. Un país de exclusión política, pero con fuertes procesos de movilidad social y laboral y con el surgimiento de nuevos y más numerosos sectores medios.

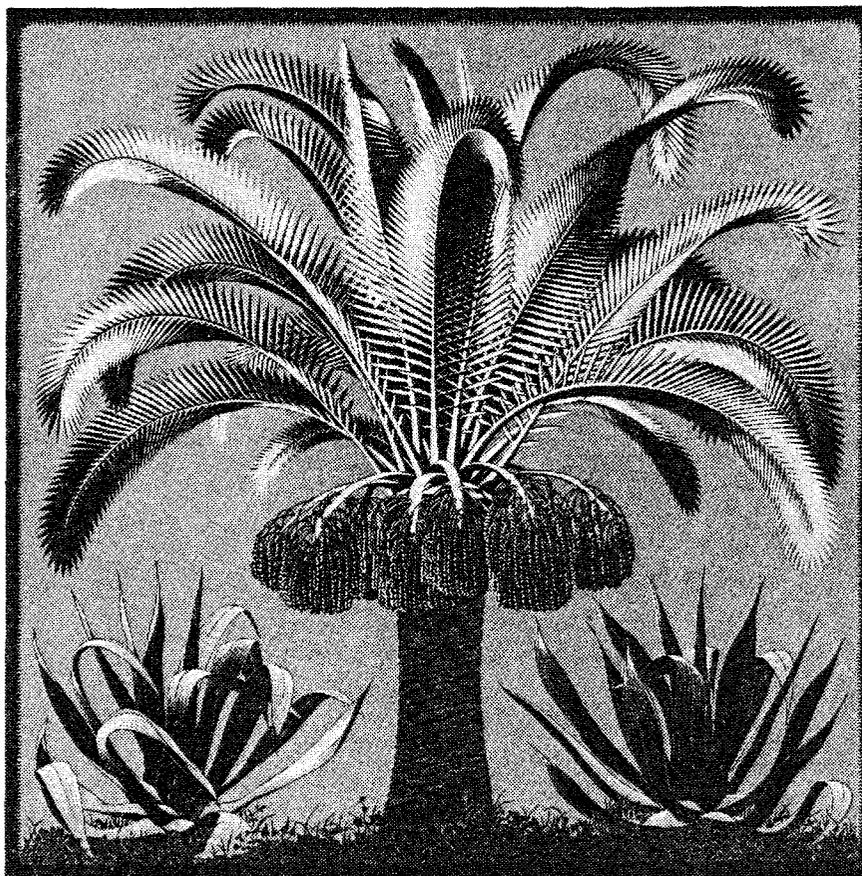
Rivarola vivía y trabajaba en una ciudad que ya había superado el millón de habitantes y cami-

naba aceleradamente hacia los casi un millón seiscientos mil registrados en el Censo de 1914. Una ciudad social y culturalmente compleja y potencialmente conflictiva, en la cual casi la mitad de sus pobladores eran extranjeros, pertenecientes a los más diversos orígenes nacionales. Una ciudad en la cual la eventual presencia en las calles de los cuatro mil estudiantes de la UBA ya podía constituirse en un factor de peso político.

El sistema universitario público en la época de la publicación de la “Defensa” estaba constituido por tres Universidades Nacionales (Córdoba, Buenos Aires y La Plata) y una Universidad Provincial (Santa Fe) y reunía cerca de cinco mil estudiantes. Según datos del propio Rivarola, para 1906 este sistema recibía 12,6 por ciento del presupuesto nacional de la instrucción pública, en tanto que el fomento de la instrucción primaria, incluyendo las Escuelas Láinez en territorios provinciales, absorbía 29,4 por ciento, las escuelas normales 20,7 por ciento y la instrucción secundaria 14,4 por ciento.<sup>3</sup>

La Universidad de Buenos Aires, que concentraba el grueso de los estudiantes del país, había vivido poco tiempo antes (1903-1906) una serie de conflictos, con participación protagónica de los estudiantes, signados por la exigencia de modificación democrática de las estructuras de gobierno y de enseñanza. Desde 1906 contaba con un nuevo Estatuto, que reflejaba parcialmente algunos de los reclamos emergentes en dichos conflictos. Los centros de estudiantes habían hecho su

<sup>3</sup>R. Rivarola, *Del régimen federativo al unitario. Estudio sobre la organización política de la Argentina*, Buenos Aires, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, 1908, pág. 360.



aparición, ora poco antes, ora al calor de estos conflictos y en 1908 se había fundado la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA). La UBA, al decir de Tulio Halperin Donghi, había salido en 1905 de "veinte años de paz", para entrar en "un cuarto de siglo de afiebrados intentos de reorganización universitaria, que a partir de 1918 iban a integrarse en un movimiento que unía a la militancia inmediata la búsqueda de soluciones coherentes y fundadas para los problemas universitarios, y no sólo para ellos: el reformismo".<sup>4</sup>

La posición de Rivarola en este

proceso de "afiebrados intentos" fue siempre la de una clara defensa de las universidades nacionales. Sin embargo, su adaptación a los nuevos tiempos dentro de las universidades tuvo la complejidad de su propia historia intelectual y académica. Si bien fue un hombre abierto a la crítica y suficientemente flexible como para cambiar sus posiciones filosóficas al calor del debate de las ideas, tal como lo refleja su tránsito del positivismo spenceriano hacia formas de idealismo crítico, tuvo grandes dificultades para comprender la urgencia y dramaticidad de los reclamos estudian-

tiles, en particular a partir del estallido del movimiento de 1918. Su formación en la universidad elitista de fines del siglo XIX y su creencia férrea en el papel de los "actos de voluntad",<sup>5</sup> afirmaban su idea del respeto a las jerarquías académicas, que entraría en 1919 en colisión con las formas y contenidos de algunas demandas estudiantiles.

A Rivarola le tocó en suerte presidir la Universidad de La Plata, cuando la onda expansiva del movimiento de Córdoba llegaba a esta institución. En estas funciones tuvo, frente a las demandas de estudiantes y de una parte del cuerpo docente para introducir reformas y resolver situaciones arbitrarias, actitudes que algunos autores han calificado de "tibia ineficacia".<sup>6</sup> Los textos del movimiento estudiantil platense de la época y de otros autores son mucho menos generosos.<sup>7</sup> Inclusive Alejandro Korn, filosóficamente próximo a Rivarola en el combate contra el positivismo mecanicista y por entonces también profesor de la Universidad de La Plata, se enfrentó con éste, asumiendo un papel protagónico, junto a los estudiantes, en la promoción de la salida de Rivarola como presidente de la institución.

La cruel ironía de la historia quiso que, luego de la renuncia de Rivarola, fuera nombrado Presidente de la Universidad de La Plata, con explícito apoyo del movimiento estudiantil, Benito Nazar Anchorena, un personaje que casi de inmediato traicionaría los ideales democráticos reformistas, nombrando y luego expulsando a Saúl Taborda de la dirección del Colegio Nacional, y posteriormente seguiría su triste carrera universitaria como inter-

<sup>4</sup> T. Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962, pág. 103.

<sup>5</sup> Véase R., Rivarola, *Filosofía, Política, Historia. Lecciones en la Facultad de Filosofía y Letras*, Buenos Aires, Librería La Facultad de J. Roldán, 1917.

<sup>6</sup> A. Ciria y H. Sanguinetti, *La Reforma Universitaria/I*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983, pág. 39.

<sup>7</sup> Véase G. Del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria*, Tomo I: *El Movimiento Argentino*, La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941, pág. 191-198.

ventor de la Universidad de Buenos Aires en la dictadura militar de 1930.

En todo caso, este episodio aún no debidamente ponderado ni explicado de la vida universitaria de Rodolfo Rivarola nos permite vislumbrar una vez más la complejidad y las contradicciones de nuestra propia historia universitaria. En ella no hay lugar para maniqueísmo ni para enfoques monocromos. Rivarola fue un

productivo intelectual argentino y un digno profesor de las universidades nacionales. Con todas sus contradicciones e incomprensiones, supo defenderlas y ver en ellas un instrumento de creación y transmisión de saberes socialmente relevantes y nacionalmente imprescindibles. Como él diría: *¡Vergüenza para el estado que renuncie a apoyarlas, o debilita este instrumento de soberanía nacional e intelectual!* □

Número Homenaje de 1927 dedicado al vigésimo aniversario de la salida inaugural de *Nosotros* resulta representativo de las opciones más próximas a las convicciones de los directores de la revista y de los debates sostenidos antes, durante y después del fulgurante estallido reformista del 18. En ese sentido la problemática articulada en torno de la Reforma Universitaria referiría a las vinculaciones entre universidad, sociedad y Estado conformando tópicos recurrentemente abordados: los modos de fundamentar y de llevar a la práctica la autonomía orgánico-gubernativa, la autonomía pedagógico-científica y la autonomía económica; el dilema de concebir a la universidad como un instituto politécnico de corte profesionalista-utilitario o como ámbito cultural de producción de conocimientos científicos y la preocupación por la búsqueda de vías posibles de democratización del saber.

La lectura de González explora selectivamente el pasado colocando la Reforma del 18 en línea de continuidad tanto con los debates parlamentarios impulsados por los sectores más progresistas del liberalismo y del catolicismo finiseculares, como con la anulación de las academias vitalicias que gobernaron la universidad hasta las protestas estudiantiles de 1903 y 1904.

Por un lado, el tema de la autonomía orgánico-gubernativa se relacionaría con un creciente movimiento interno de democratización de la institución que abarcaría desde la conformación electiva de los Consejos Directivos por representantes de los profe-

## Nosotros y la Reforma universitaria

*Una organización educativa que lograra que una audiencia determinada discutiera sobre el mensaje que recibe, podría volver del revés el significado de tal mensaje. O bien demostrar que ese mensaje puede ser interpretado de diferentes modos.*

Umberto Eco  
*La estrategia de la ilusión*

Leticia Prislei\*

**N**osotros, fundada en 1907 por los estudiantes de Filosofía y Letras Roberto Giusti y Alfredo Bianchi, constituye un lugar particularmente sugestivo para ensayar el doble juego que implica recorrer un testimonio y volver a pensar problemas aún activos e inquietantes en la sociedad argentina.

La aventura intelectual que merodea la proyectada publicación de una revista se inscribe, en este caso, en el periplo socio-cultural más vasto que fracciones de la clase media de origen inmigrante se encuentran recorriendo durante las primeras décadas

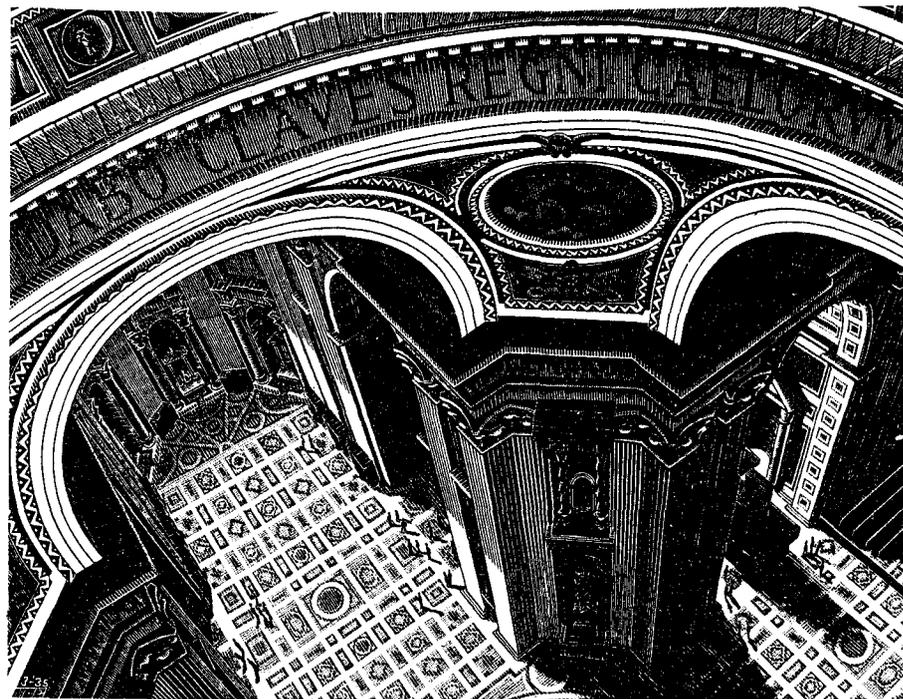
del siglo XX. Protagonistas y partícipes de la misma, los jóvenes directores de *Nosotros* habrían logrado afirmar un espacio convocante del precario campo intelectual argentino ligado a "las humanidades", donde de manera preponderante la literatura oficial de ligazón respetable y elevada que permitía diluir la heterogénea procedencia socioeconómica de los colaboradores de la publicación.

En cierto modo, el ensayo del socialista Julio V. González sobre "La Universidad" incluido en el

\* Historiadora. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

sores motivada por las modificaciones a la Ley Avellaneda en 1904, hasta la extensión de estos derechos a estudiantes y egresados estipulados en 1918. Además, la ponderación positiva de la negativa del ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández -en 1904- al pedido del Consejo Superior a intervenir la universidad con el objeto de que constituyan y renueven las Academias de las Facultades señalaría una de las facetas del sostenido y conflictivo designio de limitar el poder del Estado.

Por otro lado, la autonomía científico-pedagógica conlleva tanto la impugnación a la intervención del Estado en el diseño de los planes de estudio y en las estrategias científicas, cuanto al rol atribuible a la universidad en una sociedad moderna. Respecto de esta última cuestión es donde se manifiestan tensiones que se procurarían abordar mediante un haz de soluciones. Si bien el insoslayable proceso de expansión capitalista en la Argentina impone la formación de cuadros capacitados para cumplir funciones dirigenciales en el Estado y para incorporarse al mercado de trabajo en mejores condiciones, algunas de las voces que se expresan en *Nosotros* se resisten a concebir la universidad como "fábrica de profesionales" o como una "máquina de doctorar". Aunque el Estado debe cumplir la función de expedir títulos habilitantes, no se concibe a la universidad solamente como "una escuela profesional, sino como un laboratorio de cultura intelectual y moral". Sin embargo, la UBA, desde la perspectiva de González, ha creado un sistema híbrido al tratar de reunir un dualismo de difícil conciliación: la simultánea



concreción de la finalidad profesional y la científico-experimental. Pero además, las preocupaciones sociales de la dirección de *Nosotros* -inscriptas en la crisis civilizatoria abierta por la Primera Guerra Mundial y en las expectativas de cambios estructurales despertadas por la Revolución Rusa- los lleva a plegarse al propósito de José Ingenieros de "exclaustración" de la cultura. De manera que difunden las propuestas de Alfredo Palacios en cuanto a estimular la creación de Universidades del Trabajo y Universidades Obreras según el modelo de las francesas, de las belgas y de las alemanas, al tiempo que Roberto Giusti participa activamente en la organización de la Universidad Popular de la Boca. La extensión universitaria y la gratuidad de la enseñanza no alcanzan por sí solas para tornar accesible el saber a la clase obrera. Por ende, se considera que la búsqueda de multiplicación de una red cultural más densa y más vasta es un *plus* de responsabilidad social que recae sobre el con-

junto de los sectores más conscientes del país.

Finalmente, la cuestión de la autonomía económica remite a la confusión reinante en ciertos universitarios traducida en una encuesta de la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* en 1904 donde se señala que las autoridades del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho propicia la autonomización de las facultades que se autosostengan financieramente, procediéndose a la desmembración de la UBA y a la liquidación de aquellas facultades donde no se aumentarían los aranceles. Nuevamente, se recurre a los debates de fin de siglo XIX y principios de siglo XX sintetizados, en parte, por González que deniega la posibilidad de hacer del presupuesto de la universidad un simple anexo del otorgado al Ministerio de Instrucción Pública, adhiriendo a las iniciativas que propugnan una autonomización real de la universidad. En tal sentido se exigiría al Estado sea la cesión de la propiedad de tierras fiscales al gobierno uni-

versitario, sea la adjudicación de un porcentaje fijo de las rentas nacionales que no fuera pasible de ser disminuido sino tan solo de ser incrementado. Algunos de los colaboradores de *Nosotros* -tomando como modelos las universidades norteamericanas- argumentan en favor de sumar ambos tipos de recursos, en tanto que otros no descartan la estipulación de un impuesto diferencial de acuerdo con los ingresos de los padres de los alumnos complementado por un sistema de becas o por uno de préstamos anticipados a devolver cuando los alumnos se graduaran y comenzaran a ejercer sus respectivas profesiones. Cabe señalar que la mayoría de las opiniones explicitadas en la pluralidad que agrupa *Nosotros* se inclinan por marcar dos momentos diacrónicos que implican responsabilidades diferenciadas: una primera decisión política que depende del Estado y que consiste en dotar a la universidad de recursos económicos acorde con sus funciones y una segunda etapa donde los universitarios deben responsabilizarse por efectivizar los tres tipos de autonomía mencionados.

La evocación de estos problemas y reflexiones distan tanto de una intención de exhibicionismo erudito como de ejercitar una suerte de anacronismo ejemplarista. Más bien se persigue la finalidad de actualizar la memoria histórica en una sociedad expuesta al bombardeo de los *slogans* y a la insania de la resignación. Sin duda pensar una universidad ideal cuando grandes sectores de la población -entre los cuales se cuentan también universitarios- se pauperizan diariamente parecería un acto de ceguera social injustificable. Tam-

poco resulta aceptable jugar a creer acriticamente un hipotético papel mesiánico de los universitarios bajo la frase de que "el desarrollo científico y tecnológico es la llave del futuro de los países", como si el logro de ello pudiera deslindarse de las condiciones socioeconómicas que hacen posibles la producción del conocimiento. Claro que en una sociedad fuertemente jerarquizada y diferenciada es más fácil instalar la ilusión de que algunos segmentos limitados y disciplinados pueden alcanzar estatutos privilegiados.

¿Qué hacer cuando se pretende la consecución de una sociedad más justa y también la transformación de la universidad en

un centro de elaboración científica y artística que estimule el pensamiento crítico? Sin duda no hay respuesta simple. El silencio, la protesta "enclaustrada", la dificultad de dar un debate extendiéndolo a la sociedad son el eco más perfecto para amplificar el discurso del poder. Sabemos que el gesto voluntarista es insuficiente. Pero también sabemos que tratar de mantener una negociación abierta con el Estado es un modo racional de practicar la política, en tanto existe una discusión política operativa acerca de cuáles son las convicciones de base y las reglas del juego a partir de las cuales se delimitan las respectivas áreas de competencia de las partes. □

## Qué significa el espíritu reformista

Horacio González

**¿**qué llamamos espíritu reformista cuando pensamos en la Reforma Universitaria de 1918? La palabra no se ha desdibujado, pero le ocurrió algo peor: se convirtió en una expresión ingenua y banal. De ahí que hasta el propio gobierno actual pueda presentar su torpe asalto a la universidad como un impulso reformista. Es que en la Reforma originaria hubo un componente modernista que, pasado por convenientes cribos de trivialidad de ideas y paranoia tecnocrática, podría hoy conju-

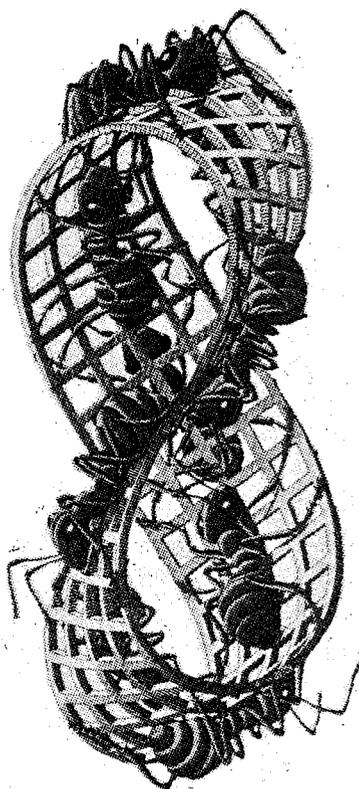
garse con la modernización de mercado que proponen los fanatizados funcionarios del gobierno. Pero el modernismo de los años 20 estaba aunado al clima político que proporcionaba la fundación peruana del aprismo, cierto jacobinismo democrático de los claustros argentinos y el modernismo científico literario que se exponía a través de figuras como las de Macedonio Fernández y José Ingenieros.

Debido a eso, la gran pieza retórica -a pesar de su desmedida propensión hacia la altisonancia-

que redactó Deodoro Roca con el título de *Manifiesto Liminar*, sitúa con gran lucidez la relación entre libertad del saber e igualitarismo social. Retomando las más antiguas tradiciones universitarias de Occidente, se decía allí que la universidad tenía un papel iniciador respecto de las reformas sociales que luego se desencadenarían por añadidura. La sociedad acrecentaría sus fronteras de progreso y transformación cuando la universidad diese la voz inaugural con su propia revolución interna.

Esta atrevida e ilustrada idea sobre el comienzo de la reforma social en el área de los saberes (a los que se los recuperaba de su triste destino burocrático) sólo podía ser mantenida en un momento de gran ebullición y entusiasmo colectivo. Es sin duda, la base de lo que hoy podemos llamar cabalmente espíritu reformista: la revolución del conocimiento previa a la conmoción social reformadora. El reformismo argentino posterior no hizo otra cosa que asustarse por este escandaloso privilegio que le otorgaba al compromiso intelectual, tratando a partir de entonces de sacarle el cuerpo a lo que parecía una innecesaria manifestación de elitismo. Así, se dedicó durante los años subsiguientes a demoler esa gran piedra fundadora del reformismo universitario: la autonomía real (intelectual y teórica) de la universidad, como corazón iniciador de la crítica social.

El propio Deodoro Roca escribió, en la década del 30, otros documentos reformistas en los que anuncia la idea, contrapuesta a la anterior, destinada a tener hasta hoy larga aceptación por el movimiento estudiantil: una universidad al "servicio" del país,



una universidad que sólo será libre después de que la sociedad se libere, una universidad, en suma, que se percibe como un servicio intelectual a un previo acto transformador que existe fuera y antes que ella. Este es, por un lado, el drama de Deodoro Roca, una de las grandes figuras del ensayo cultural, del humor aristocrático y del señorío de izquierda en la Argentina. Por otro lado, es la comprensible actitud de una clase intelectual que prefería respaldarse en los fuertes partidos políticos argentinos para pensar la universidad, antes que a la inversa, como había reclamado la escritura primera del 18.

Los actuales técnicos dedicados a horadar meticulosamente el espíritu universitario argentino son hijos oscuros -y sin duda tortuosamente mutilados- de lo que de todas maneras tiene una remota ilación con una de las derivaciones de la reforma. Una mera modernización sociológica

que sin demasiado esfuerzo puede mimetizarse hoy con las formas más penosas de la integración profesionalista a las pseudo urgencias desculturizadas del "servicio social".

Pero igual permanece el otro ímpetu reformista, el que puede invocar con mayor sensibilidad el contenido original del modernismo de 1918, un modernismo que pone a la universidad como encarnación sapiente de la necesidad ética, literaria, filosófica y técnica de no reiterar los ciclos de dominación social. Por eso alguna vez profirió Deodoro Roca que el rumbo de la nación sería el rumbo que tomaría la universidad. Esa frase sería hoy ridícula, y no sólo por cierto barniz de inflación épica que la anima. Sería ridícula porque entre todos la hicimos ridícula. Es cierto, siempre es motivo de burla quien se declara innovador político desde el conocimiento. Resulta más fácil la meliflua oración de quien jura y perjura que "trasladará conocimientos a la comunidad" para asegurarse el sigiloso perdón de los planificadores que nos examinan "en nombre de la sociedad".

Frente a esta abstracción de rostro progresista y consecuencias mediocrementemente conservadoras, se alza el auténtico espíritu reformista, que ve la política, la ciencia y el arte en el preciso momento que la universidad produce el gesto iniciador, su ruptura con la turbia madeja "profesional" que se desprende de poderes muy característicos y visibles que sin embargo titulan el servilismo que exigen como un homenaje a las "necesidades de la comunidad". □

Diálogos con el pasado

# Los reformistas que cambiaron las universidades argentinas

Marcela Mollis



Con anterioridad a la Reforma del 18, la universidad argentina, centro de operaciones de la intelectualidad urbana cuyos antecedentes familiares favorecían su acceso a las casas de altos estudios, cumplía una función profesionalizante.

La oligarquía universitaria, debido a su sistema de prestigio, consideraba que la educación científica y la investigación tecnológica no tenían jerarquía suficiente para ingresar a los medios académicos. A pesar de lo cual, algunos intelectuales rotulados como "positivistas" -rótulo para nada unívoco a la luz de los análisis más actuales- llevaron a cabo intentos renovadores y progresistas en el terreno científico y en las prácticas educativas (Cucuzza, R. 1985; Mollis, M. 1988) A partir de 1890, las bibliotecas y los laboratorios crecían con ritmo acelerado, sin embargo la orientación básicamente profesional parecía excluir de las universidades más tradicionales (Buenos Aires y Córdoba) la preocupación científico-cultural. Las comparaciones con otras instituciones europeas que los profesores extranjeros visitantes realizaban

por entonces, lo ponía de manifiesto. El malestar estudiantil expresado en las protestas de principios de siglo denunciaban el carácter oligárquico del gobierno de la Universidad de Buenos Aires en "manos de vetustos académicos y de bajo nivel científico y docente". En el primer lustro de nuestro siglo, y aun cuando la preparación para el desempeño profesional constituía la función dominante de las instituciones superiores argentinas, ni siquiera era llevada a cabo eficazmente.

Así lo describía Alfredo Palacios (1957):

"No puede admitirse ni siquiera como hipótesis, que la Universidad persista en atenerse a las formas tradicionales y a las funciones arcaicas, superadas hace siglos. La formación de profesionales y la transmisión de conocimientos inactuales, no puede seguir siendo la misión de la Universidad".

La misión profesional o el sentido profesionalizante que se le asignó a las universidades, entendidas como concretos históricos y no como modelos abstractos, fue constante a través de nuestra historia. La excepción a esta regla se produjo en la Uni-

versidad de La Plata -durante el período de gobierno de Joaquín V. González, fundamentalmente-, la Universidad de Tucumán y a partir de 1918 como producto de las demandas de los intelectuales críticos que se formaron en las instituciones más conservadoras.

La vastísima literatura del movimiento reformista, denota una concepción renovada del universitario, la del profesional humanista. Las reiteradas críticas por la carencia de la formación integral, por la ausencia de contenidos histórico-literarios en los planes de estudio de las carreras técnicas, la falta de una "conciencia-cultural comunitaria" fueron ideas sostenidas y defendidas por las autoridades los órganos de gobiernos de las universidades nacionales, entre ellos: Rafael Araya (1928), Gabriel Del Mazo, Julio González (1924, 1930), Alfredo Palacios (1926, 1930, 1957).

El Rector de la Universidad Nacional del Litoral, Rafael Araya, en 1928 expresaba cuál debía ser la función social de la universidad moderna:

"La Universidad ha permanecido siempre indiferente a su verdadera misión que es formar hombres en el concepto integral de su educación. Ella se ha limitado a la preparación de técnicos y científicos, dentro de un ambiente en cierto modo alejado de la vida real, indiferente y despreocupada de sus finalidades sociales que debieron dirigirla hacia la más alta difusión de la cultura pública, prodigada con entera prescindencia de prejuicios y en pleno ambiente de libertad espiritual...

"Es así como van dibujándose los nuevos lineamientos de la Universidad, que del carácter exclusivamente profesional, educativo o científico que caracterizan sus respectivas orientaciones, van formando

la nueva trama de su estructura en las que lenta pero progresivamente se van entrelazando sus métodos y sistemas educativos en procura de una mejor y más adecuada adaptación a las orientaciones que impone la pedagogía moderna, que persigue con lógica indiscutible el desarrollo integral de la educación del individuo.

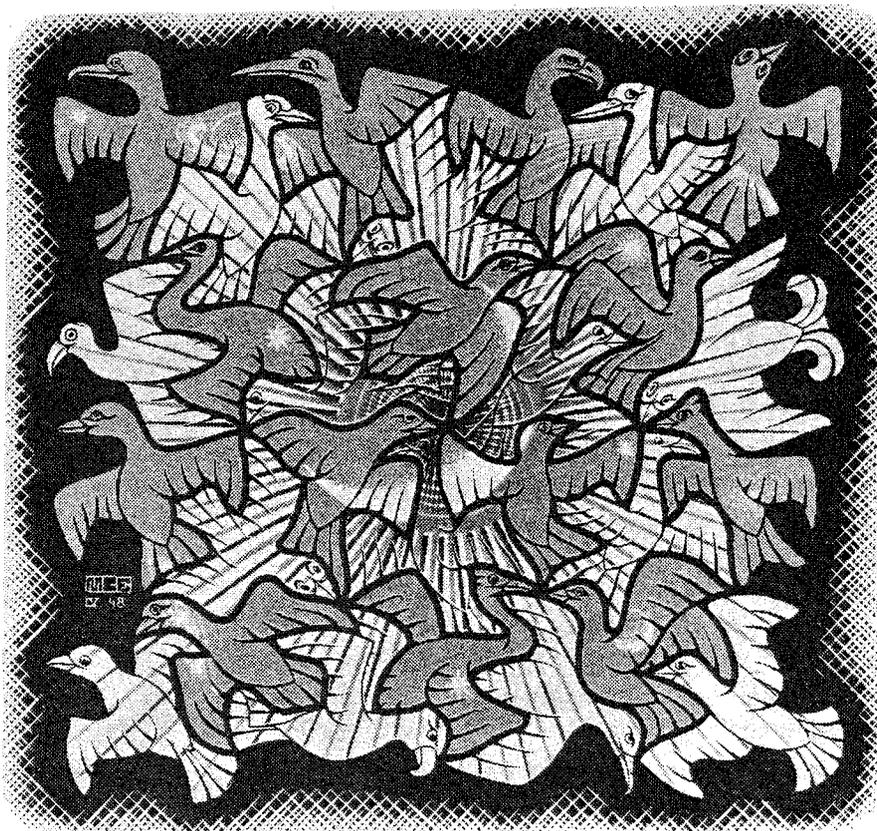
“La Universidad será al propio tiempo profesional, científica y educativa, satisfaciendo así todas las exigencias derivadas del cultivo total del hombre a quien preparará para la vida misma, en toda su complejidad y en toda su riqueza...”

“La Universidad deberá a su vez, ocuparse del vasto problema expresado en un anhelo colectivo cada vez mayor, que exige de estas instituciones el abandono de su espíritu de clase, haciéndola accesible a todos los ciudadanos que estén en condiciones de aprender en lugar de reservarla como un monopolio para quienes más afortunados pueden ascender hasta ella y beneficiarse de su cultura”. (pp. 35-44)

Por su parte Alfredo Palacios (profesor y Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en 1930), en uno de sus discursos pronunciados en el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires en 1926, se refería al concepto de “universidad” del siguiente modo:

“La Universidad debe ser el organismo que coordine el trabajo científico de las Facultades; el organismo orientador que vincule, que realice la correlación y la síntesis de los estudios. Toda pretensión de independencia -no de autonomía relativa- de las casas de estudios es contraria al espíritu universitario.

“Hay una solidaridad indiscutible entre las diversas ramas del saber humano. En realidad



sólo hay una ciencia, y la forma universitaria que pretende romperse, une en un mismo haz, según expresión de un antiguo Rector de la Universidad de París, todos los conocimientos, como están unidas todas las potencias del espíritu y todos los fenómenos de la naturaleza.

“Con este concepto, lograremos crear el organismo social, cuyas entidades componentes no se sientan extrañas entre sí, sino que todas converjan en la formación de caracteres y mentalidades que posean una visión amplia y sintética del vasto campo científico y un sentimiento de solidaridad entre las diversas especialidades, encaminadas cada una por sus medios al mayor beneficio de la sociedad”. (p.34)

Gabriel del Mazo casi treinta años después, en una conferencia pronunciada en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con el auspicio del Centro de estudiantes de Derecho de la Universidad de la

Plata, allí explicaba:

“Tienen nuestras universidades invertido el proceso natural de una cultura humana, que es partir de lo cultural para llegar a lo profesional; y la consecuencia ha sido el tipo profesional inculto que produjeron; aquello que ha sido en llamar el ‘bárbaro moderno’... En cuanto a la Universidad no puede llamarse tal si no tiene sólidas bases culturales, o si en sí misma está hipertrofiada de función técnica e inspirada sólo en fines de utilitarismo individual, sin lazos intelectuales que mantengan la solidaridad humana... Universidad como unidad que se preocupa por el orden intelectual del desarrollo armonioso de todas las facultades del hombre, con vistas a su formación no unilateral sino completa y del cultivo de los fines éticos de su vida, en cuya virtud ningún estudiante ni profesor ni graduado en general podría desentenderse de los destinos ni vicisitudes de su pueblo. “Lo técnico-profesional en la enseñanza universitaria debe

nutrirse con aquellos conocimientos que hacen al hombre como totalidad y como miembro de la comunidad nacional".

Las demandas y las preocupaciones subyacentes de estos reformistas, o por decirlo desde la posmodernidad, el estilo de narrativa reformista hoy está en desuso. Para algunos, sólo son expresiones de un idealismo romántico, de una militancia moralizante ocupada y preocupada por la ética individual y social, que hoy poco tiene que ver con el conjunto de necesidades insatisfechas del cuerpo académico-administrativo universitario.

Sin embargo, esas añejas ideas de dirigentes universitarios, vi-

ven en muros vetustos de recintos que todavía huelen a solemnidad y despliegan un prestigio gastado de alfombras rojas.

Esas ideas, hoy sobreviven en las conciencias de los que consideramos que la Reforma univer-

sitaria argentina en pos de la solidaridad académica, el profesional humanista y el científico comprometido con una ética comunitaria, esa Reforma más que en desuso, todavía hay que conquistarla. □

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARAYA, R. (1928), *Función social de la Universidad Moderna*, Imprenta J. Ravani, Rosario.

CUCUZZA, R. Y OTROS (1985), *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

DEL MAZO, G. (1955), *Estudiantes y Gobierno Universitario*, Librería el Ateneo, Buenos Aires.

DEL MAZO, G. (1957), *Síntesis explicativa del Movimiento Argentino y Americano de la Reforma Universitaria*, La Plata.

GONZÁLEZ, J. (1984), *Significación Social de la Reforma Universitaria*, Ediciones MNR, Buenos Aires.

MOLLIS, M. (1990), *Universidades y Estado Nacional. Argentina y Japón entre 1885 y 1930*, Biblos, Buenos Aires.

PALACIOS, A. (1957), *La Universidad Nueva. Desde la Reforma Universitaria hasta 1957*, M. Gleizer Editor, Buenos Aires.

## Compilación caracterizada por su rigurosa actualidad y su pluralismo

A. PUIGGROS Y  
P. KROTSCH,  
(COMPILADORES),  
*UNIVERSIDAD Y  
EVALUACIÓN. ESTADO  
DEL DEBATE, REI  
ARGENTINA/IDEAS/  
AIQUE, BUENOS  
AIRES, 1994, 268  
PÁGINAS.*

Evaluación-calidad-universidad. Conceptos que hoy se articulan en una cadena asociativa. Cadena que viene circulando y resonando, dentro y fuera de los claustros universitarios, desde la inauguración de la presente década, actualizando "viejos temas en un debate nuevo".

Reuniones y encuentros de discusión, seminarios de formación, publicaciones y material de difusión que convocan a universitarios, a especialistas, a administradores y funcionarios gubernamentales nacionales y extranjeros en toda Latinoamérica, constituyen el contexto amplio de producción de este texto. Contexto de polémica, de acuerdos parciales y de desacuerdos; contexto de

construcción de un área del saber aún fragmentaria: la teoría de la evaluación, para el caso de las universidades. Teoría que se debate entre la política y la técnica; entre el voluntarismo optimista, la resignación pesimista, la resistencia paralizante y la acción crítica; entre la denuncia, la receta y la propuesta. Teoría que, en tanto tal, supone ser la toma de conciencia articulada y sistemática de una serie de sucesos que en la realidad vienen ocurriendo de modo desordenado y conflictivo.

La rigurosa actualidad y el pluralismo constituyen los atributos más destacables de esta compilación a cargo de dos referentes en el tema universitario: Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch. Su actualidad tiene que ver con que constituye un aporte sustantivo para la construcción de la mencionada teoría de la evaluación universitaria. Su pluralismo se deriva de que presenta trabajos de especialistas procedentes de un amplio espectro de instituciones y de áreas disciplinarias. Los autores son

docentes, asesores o funcionarios; se trata de pedagogos, filósofos, sociólogos, especialistas en política e historia de la educación, analistas del discurso, didactas. Todos, investigadores. Su mapa geográfico-institucional de procedencia también es variado: Universidad Autónoma de México, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Misiones.

El primero de ellos, escrito por Angel Díaz Barriaga, titulado "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", se centra en el caso mexicano, explicando cómo se fue instalando, en dicho país en la década del 80 un pensamiento neoliberal que ha venido enmarcando y guiando las políticas educativas en general y las de educación superior en particular. Establece una primera diferenciación conceptual entre los principios neoliberales de orientación universitaria y entre evaluación de corte académico y

evaluación administrativa.

En segundo lugar, Silvia Duluk y Liliana Petrucci, a través del artículo "Evaluación: ¿alternativas o destino?", desde un tratamiento del tema poco frecuente -el análisis del discurso- hacen una crítica al discurso hegemónico acerca de la evaluación. En esta línea de pensamiento, sugieren que la evaluación, tal como está concebida por los organismos de gestión, persigue una totalidad sin fisuras que favorezca el máximo control del quehacer universitario. Las autoras se proponen "deconstruir" el discurso oficial de la evaluación y aproximarse mediante una lectura no literal, asumiendo el desafío de imaginar otros sentidos posibles, capaces de dar cuenta de la diversidad y la heterogeneidad.

Por su parte, Roberto Follari, en "Los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador" comienza caracterizando el contexto global en el que se desarrolla el Estado evaluador y el rol asignado a la Universidad y describe cómo entiende él la crisis actual, proponiendo cuál debería ser el papel de la Universidad para aportar a su superación. Contextualiza el marco político de la evaluación relacionándolo con el proyecto neoliberal y con la presencia financiera del Banco Mundial. Más allá de la denuncia, propone un riguroso análisis en el que detecta las incongruencias del instrumento de evaluación confeccionado por el Proyecto 06.

Pedro Krotsch, en "Organización, gobierno y eva-

luación universitaria", pone a disposición del lector interesantes elementos de teoría organizacional para avanzar en la comprensión de cómo circula el poder en la universidad, lo cual, a su vez, puede contribuir a explicar por qué el proyecto de evaluación ministerial genera resistencias. Propone dos modelos de funcionamiento institucional: el de la "burocracia académica" derivado del análisis weberiano y el del "gobierno universitario colegiado", a partir de la peculiaridad de

quema organizador de la acción de planeamiento, muestra a la evaluación institucional como una cuestión oceánica, gigantesca, cuya gran envergadura (en términos de costo, de esfuerzo y compromiso de los actores, de tiempo, etc.) nos lleva a reflexionar en la oportunidad del actual momento para su realización.

Edith Litwin, con su artículo "La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo" propone la reconstrucción teórica y la com-



funcionamiento universitario en nuestro contexto nacional.

Pedro Lafourcade, en "Fases de un planeamiento académico y el rol de la evaluación", propone una rigurosa y pormenorizada metodología de acción institucional para orientar un planeamiento académico que tenga como eje central la autoevaluación. La misma ya fue discutida en otras universidades latinoamericanas y constituye una parte de un texto mayor. La exhaustividad de este es-

prensión histórico-político-social del problema de la evaluación como medio de superar la antinomia entre la sola denuncia o la mera receta. Señala la necesidad de tener en cuenta la diferencia existente entre proyectos y programas. Así, se afirma que mientras que la evaluación de los primeros es condición necesaria para su continuidad, la evaluación de programas tiene escaso sentido, desde el punto de vista de la práctica evaluativa, dado que no está en juego

su continuidad en tanto son parte de políticas sociales consolidadas. Cierra el artículo de modo optimista cuando afirma que "diseñar la evaluación consiste en desarrollar una empresa creativa, no un proceso rutinario".

Ovide Menin escribe "La evaluación del sistema educativo; la evaluación en el sistema", artículo en el que propone pensar tres cuestiones en relación con la evaluación: 1) resolver la filosofía de la evaluación desde la que se va a proceder; 2) sugiere que la evaluación global y estructural sea el resultado, el punto de llegada, de procesos realizados por los propios actores involucrados tanto como sujetos cuanto como objetos de la misma; y 3) propone transitar de la propuesta utópica a la propuesta realista, lo cual garantiza la creatividad pedagógica.

Emilio Mignone, presenta "Calidad y evaluación: marco teórico" (que constituye un extracto del documento *Calidad y evaluación universitaria*, PRONATTAS/ Gobierno Argentino/ BIRF/PNUD, 1992) en donde problematiza los conceptos de "calidad" y de "evaluación", aportando un panorama de definiciones y enfoques que las sustentan, elaborados por autores de variada procedencia geográfica e institucional. Reconoce que el proceso de evaluación se apoya en un plano político y en otro técnico-profesional, que considera de igual relevancia. Historiza de dónde y cómo surgen las metodologías de evaluación y, finalmente, pasa a

analizar el tema de los indicadores de calidad y ponderación.

El artículo de Marcela Mollis, "Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate" invita a la reflexión desde el aporte de dos perspectivas no siempre presentes en el actual debate: la mirada diacrónica y la mirada sincrónica. La primera de ellas se detiene a analizar la actual organización de la universidad, como producto de las conquistas de la Reforma Universitaria de principios de siglo. Asimismo sostiene que, tal como viene planteado el tema de la evaluación, estas conquistas están en peligro de sucumbir. Rebate la dicotomía calidad-masificación, asociada al modo de presentarse la evaluación en las universidades hoy, haciendo uso del enfoque comparado. Se ofrecen elementos del análisis organizacional y del histórico-social, señalando para cada modelo debilidades y fortalezas explicativas que ayudan a entender nuestras universidades desde una perspectiva histórico-política y comparada.

Augusto Pérez Lindo, en "Los avatares de la evaluación" ubica al lector en el actual debate, reseñando los acontecimientos que, en nuestro país, han dado lugar a que la introducción del tema de la evaluación institucional de la universidad se realizara en un clima de tensiones. En coincidencia con Krostch, señala que las universidades carecen de mecanismos de coordinación y planificación, así como de una de-

terminación clara de las prioridades y circulación sistemática de la información. Nuevamente aparece el tema de si están creadas las condiciones de posibilidad para que la evaluación resulte fructífera. Por otra parte, explica el nivel de resistencia que la evaluación produce, afirmando que ella puede constituir una instancia de blanqueamiento muy temido en una sociedad. Aflora de manera recurrente, que

el problema técnico es mucho menos complejo que el político.

El último de los artículos pertenece a Ana María Zoppi de Cerruti, quien en "La evaluación institucional en un contexto alternativo de planeamiento y desarrollo académico" desarrolla los supuestos de distintos paradigmas de planeamiento académico: el "programático o normativo", el "estratégico" y el "situacional", cada uno de

los cuales surge como alternativo al anterior. Finalmente, esboza su postura, respecto del planeamiento "dinámico", perspectiva que hace pivotar el trabajo de evaluación en el aprendizaje social de los actores involucrados. La autora describe la experiencia del Programa de Planeamiento y Desarrollo Académico de la Universidad Nacional de Misiones, bajo su dirección.

*Florencia Ruth Carlino*

## Un texto copiosamente condensado, que desborda propuestas

PEDRO D. LAFOURCADE, *LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD*. EDITORIAL FUNDACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN, SAN JUAN, 1992, 160 PÁGINAS.

El libro de Pedro Lafourcade es más un libro para hacer que un libro para leer. Esto significa que resultará pesado y difícil de leer si no nos adentramos en él con la decisión ya tomada de emprender un proceso de autoevaluación. En este último supuesto el libro propone una serie de modos de operar que pueden ser discutidos desde la perspectiva teórica a partir de la que se encara el proceso en cada caso concreto y adaptados a esa situación particular.

El autor, que tiene una

amplia y reconocida experiencia de trabajo en el tema de la evaluación en general, recoge aquí el aporte de algunas experiencias realizadas en universidades extranjeras y nacionales, como asesor o como consultor de organismos internacionales, a partir de 1982. Sin embargo, no se trata de una reflexión profunda sobre esa práctica, sino más bien de una propuesta de acción: el resultado es prescriptivo y no reflexivo. Es por eso que el libro sólo puede ser leído con la máxima utilidad si se recurre paralelamente a lecturas más teóricas sobre la materia.

El trabajo, que se centra en la autoevaluación de las unidades académicas que integran la institución universitaria, se compone de tres secciones, un anexo, glosario y bibliografía.

La Sección A se titula "Perspectivas y propuestas". En el primer capítulo -Enfoques y criterios ge-

nerales- se comentan brevemente algunos antecedentes a la luz de las siguientes preguntas: ¿en qué medida las instituciones han podido modificar aspectos de su organización y de su funcionamiento en razón del conocimiento de los déficit observados en los procesos de evaluación? ¿Cuál es el origen de la corriente que enfatiza hoy la necesidad de evaluar: aumentar el control de Estado para decidir sobre las universidades y sus asignaciones presupuestarias o fortalecer la autonomía y la autorresponsabilidad institucional?

El autor constata que en la mayoría de los trabajos sobre el tema hay una marcada escasez en cuanto a teorizar sobre el nuevo rol de las universidades en el contexto económico, político y cultural en que desenvuelven su acción. Sin embargo, la concepción de ese rol debería orientar el proceso de evaluación por-

que a partir de ella se definirán los aspectos a tener en cuenta y los procedimientos.

Finalmente, se enumeran algunos de los abordajes posibles en la tarea de evaluar una organización tan compleja como la universidad:

- definir y aplicar un paquete de indicadores de desempeño. Este es indudablemente un modo sencillo, que requiere pocos insumos en materia de recursos económicos, personal y tiempo. En contrapartida, proporciona una visión simplista, sin llegar a dar cuenta de lo que acontece en la institución ni de los factores que determinan su comportamiento. Por eso es difícil que redunde en alguna modificación significativa que permita aumentar la capacidad de logro de los propósitos más relevantes de la institución.

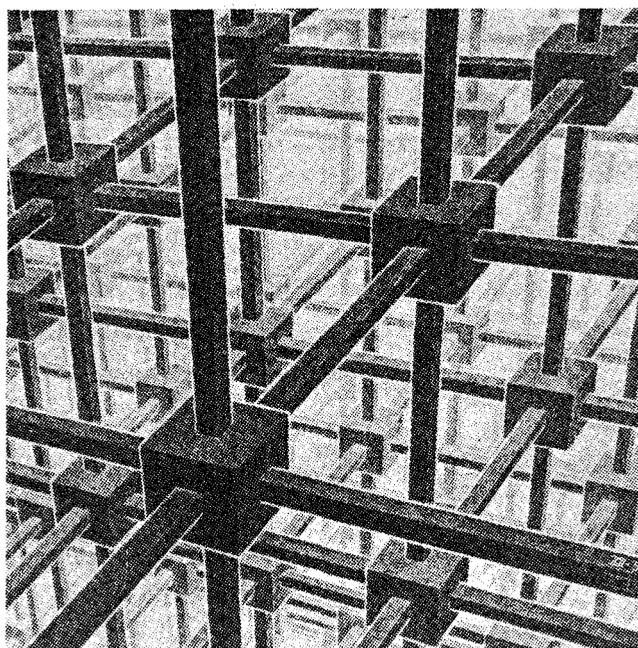
- formar una comisión interna que evalúe y sugiera alternativas. Sin embargo, este núcleo interno, aislado del funcionamiento de la institución, no llega a tener en general la fuerza de impacto necesaria para movilizar procesos de cambio.

- promover un amplio proceso de discusión interno que permita llegar a un consenso sobre los motivos y la significación que tendrá la empresa evaluativa. A partir de este acuerdo, cada grupo deberá discriminar claramente los referentes de la evaluación, definir la calidad que estima pertinente en sus productos, construir y aplicar los instrumentos que permitirán averiguar los défi-

cit y logros y elaborar un informe en el que se sugieran alternativas de acción.

El autor aconseja optar por este último abordaje, pero avanzar un poco más, hasta llegar a construir estructuras y modalidades de acción institucional que permitan alcanzar un alto potencial para el logro de los propósitos consensuados.

El punto de partida debe ser un amplio debate sobre propósitos, dimensión, ni-



veles de intervención y fases del proceso. Es preciso que todos los miembros de la comunidad reflexionen sobre qué visiones comparten en relación con los propósitos que enmarca o debería enmarcar la acción institucional. El texto señala algunos de los aspectos que el autor considera relevantes para discutir en esas reuniones, porque señalarán la orientación del quehacer evaluativo. Se trata, en resumen, de problematizar los supuestos que actúan en el quehacer cotidiano, con el ob-

jetivo de construir en común nuevos marcos de referencia.

Sin embargo, optar por este abordaje supone considerar alguna modalidad de planeamiento institucional, que vaya más allá de la que implica la puesta en marcha de los planes de estudio de cada carrera. Es preciso plantearse la búsqueda y aplicación tentativa de líneas de acción que garanticen coherencia, efectividad y eficiencia al

quehacer institucional, que permitan un logro satisfactorio en relación con las principales funciones de la universidad: docencia, investigación y servicios.

El segundo capítulo de esta Sección -Fases de un planeamiento y el rol de la evaluación- se dedica a reflexionar sobre el planeamiento como un instrumento adecuado para que la comunidad evalúe si sus propuestas responden efectivamente a demandas de la realidad en la que está operando y para que reflexione y decida sobre

estrategias y tácticas encaminadas a crear las condiciones necesarias para alcanzar adecuados niveles de logro.

En general, las universidades no cuentan con una clara y explícita formulación de objetivos que tenga un rol significativo en la determinación de sus actividades, lo que trae como consecuencia, en muchos casos, que sobrevivan modelos institucionales o prácticas aisladas que son inadecuadas para garantizar el logro de los objetivos y principios que se formulan.

Es preciso partir de la elaboración de un marco directriz: una descripción suficientemente clara y precisa de la imagen-objeto de universidad que el debate de todos sus miembros hubiera definido. Este perfil de la institución **desearse y posible de alcanzar** se sintetiza en fines, criterios o principios que caracterizan diversos aspectos de la organización y el funcionamiento institucional y propósitos institucionales. Estas serán las líneas directrices de la acción institucional, permanentemente revisadas y profundizadas: el **proyecto educativo** que se promueve.

El proceso de planeamiento se inicia con el registro de los datos de la situación inicial y supone un registro permanente de informaciones, que deben ser confiables y válidas, para poder tomar decisiones fundadas. En general, la mayor parte de los datos ya existe, con algunas pocas excepciones.

El autor plantea aquí una

metodología de acción institucional que él ha diseñado y discutido en varias universidades latinoamericanas. Se trata de identificar las condiciones inter e intra institucionales necesarias para garantizar el logro de los objetivos propuestos, a la luz de argumentos fundados. Ese listado de "condiciones" actuará como esquema referencial para indagar si existen o no en la realidad y definir y elaborar los proyectos de acción "factibles" -es decir, que tengan en cuenta la capacidad de la institución de avanzar hasta un próximo estadio-, que harán posible modificar esas condiciones.

En la Sección B -"Guías de evaluación"- el autor enumera algunas de las condiciones que se suponen necesarias, en relación con los propósitos, organización, funciones y servicios que definen el quehacer institucional:

Tales condiciones planteadas en un proyecto institucional que se va resolviendo en una dinámica de avances paulatinos y ajustes permanentes, representan, en los procesos de evaluación, los criterios que orientarán la búsqueda de información requerible para apreciar la eficacia de la gestión. (p.53)

En cada aspecto se plantean algunos interrogantes con la finalidad de orientar la búsqueda de informaciones y se agregan ejemplos de procedimientos que se consideran adecuados para recoger las informaciones necesarias.

La Sección C -"Algunos instrumentos de evaluación"- incluye algunas no-

tas ampliatorias sobre las condiciones que caracterizan a las actividades de aprendizaje: contenido, actividades y visión global de su ubicación en el plan de estudios (secuencia en la línea curricular que corresponde y articulaciones).

Se plantean algunos criterios para la evaluación de los aprendizajes, considerada como motor de una revisión continua del programa y del plan, de la construcción permanente

niveles de calidad. Esta debe ser una tarea compartida, asumida por todos -profesores y alumnos- y que supone claridad en cuanto a su significado y criterios y parámetros de referencia claros y visibles.

En el anexo se presentan algunos instrumentos para obtener informaciones de interés sobre la práctica docente: sentido, comprensión y alcance de los propósitos de la formación, relevancia de la carrera, del



del currículo. Se incluye, además, un cuadro de posibles actividades a partir de un enfoque más totalizador de cada línea curricular y del plan en general, señalando los propósitos que permitiría alcanzar cada una de las estrategias sugeridas.

El autor destaca la importancia de la evaluación de los aprendizajes, de controlar su eficacia, como punto de partida para la evaluación de la formación (que es la tarea central de la institución universidad) y para alcanzar mayores

plan de estudio, condiciones generales necesarias para el logro de los propósitos generales del plan (vinculadas con las normas que lo regulan y con la selección, ponderación, secuencia y organización de los contenidos) y de cada curso en particular, condiciones necesarias en la práctica docente para lograr los aprendizajes propuestos, percepción de los resultados de la actividad docente.

El libro está lleno de frases apretadas -mucho contenido en pocas palabras-,

quizá por la exigencia de dar cuenta de todas las dimensiones de una institución tan compleja en guías para la discusión y registros de informaciones. Es casi como un esquema de trabajo para ser desarrollado, especialmente en materia de fundamentación y discusión más amplia de los supuestos teóricos y políticos. En resumen, los instrumentos de trabajo que se presentan a modo de ejemplo parten inevitablemente de un supuesto de universidad, de un proyecto con el que el autor comulga y que no se pone a discusión (por lo menos en este texto).

En rigor, en varios párrafos, el autor propone "un compromiso" de todos los agentes de la institución que:

supone un acuerdo que resulta de la identificación de los valores que subyacen en los propósitos que dan sentido a su quehacer (el de la institución). (Glosario)

Pero alcanzar ese "acuerdo" supone un largo camino a partir de múltiples "desacuerdos" políticos y teóricos sobre la universidad, camino en el que se presentarán conflictos de mayor o menor gravedad. Esta dimensión de la cuestión está poco trabajada en el libro: se da casi como un supuesto la posibilidad de un compromiso global de todos los actores.

En otro momento se afirma que en el nivel de las unidades académicas el único tipo de evaluación posible es la autoevaluación. Parecería conveniente repensar la cuestión de los evaluadores externos y

su legitimidad para opinar en algunos momentos del proceso. No se trata sólo de una decisión de cada unidad, sino de un requerimiento de la evaluación misma, de un elemento importante como parte del proceso global de autoevaluación: registrar y tratar de entender la mirada del otro.

Una propuesta importante del autor es la consideración de la evaluación como una actividad no separada del hacer institucional, que es **necesaria** para su marcha. Por eso propone procedimientos integrados a las formas de trabajo cotidiano, tales como incluir en las unidades académicas prácticas orientadas a discutir en común y desde posturas críticas el proyecto universitario que se promueve.

Quizás una de las mayores contribuciones de este trabajo sea la propuesta de

reflexionar sobre una de las tareas centrales de la universidad: la formación. En este punto surge la pregunta: ¿Qué tareas centrales constituyen los modos concretos de planificar y llevar a cabo procesos institucionales orgánicos y coherentes orientados a intentar el mejoramiento de la calidad de los procesos y de los resultados del quehacer **formativo** de las unidades académicas?

La pregunta es altamente relevante. En muchos casos se le da la máxima importancia a productos de aprendizaje que quizá no son suficientemente representativos en el terreno de lo real. En general, no se evalúan los niveles de logro al final de la carrera para tener información sobre si se cumplen los propósitos globales del plan de estudios; tampoco se registran las opiniones de

los egresados que están trabajando ni la de sus empleadores sobre la calidad y relevancia de la formación.

En resumen -y quizá como una propuesta para el autor-, el libro que comentamos es como un mapa, como un plano, como un boceto. Esquemático, concentrado, un poco abstracto, no se detiene en los paisajes, ni explora los corredores, acaso por la pretensión de decirlo todo en pocas páginas. Por eso, nos parece que el relato del proceso en una universidad podría ser un complemento muy interesante y tendría la ventaja de poner en evidencia los conflictos internos y las negociaciones, de mostrar lo que va de un paso a otro en esta propuesta metodológica.

*Manuel Argumedo*

ción (*quality assesment*). La somete así a la idea más amplia de colaboración en torno del control y la certificación de la calidad. El texto se estructura así en torno del concepto de autorregulación, mecanismo que en el contexto europeo constituye una opción relativamente reciente frente a la tradición de dependencia estatal de la mayoría de las universidades europeas. En términos de Guy Neave, las universidades europeas están pasando del control tradicional del Estado planificador al más reciente ejercido por el Estado evaluador, en un contexto y una dinámica donde el proceso de redistribución de la autoridad y el poder es dinamizado por el propio organismo de control tradicional. En este sentido cabe señalar la diferencia contextual en la que se plantea hoy la problemática de la evaluación: la universidad argentina está vinculada a una fuerte tradición de autonomía institucional donde la emergencia del Estado evaluador implica la subordinación de aspectos de aquella autonomía. Por otra parte la autonomía europea estuvo más vinculada a la docencia, por lo cual la emergencia del Estado evaluador libera en cierta medida al ámbito institucional de la dependencia tradicional respecto del Estado. Situación que por un lado nos distancia de la experiencia europea continental y nos acerca a los procesos de fortalecimiento del control estatal desarrollados en Gran Bretaña, cuyas instituciones fueron tradicio-

---

## Autorregulación en la educación superior

### Una perspectiva multinacional de los sistemas colaborativos de control y certificación de la calidad

---

H.R.KELLS. *HIGHER EDUCATIONAL POLICY*. 15 JESSICA KINGSLEY PUBLISHERS, LONDON, 1993, 237 PÁGINAS.

---

Debatir la evaluación supone incluir todos los aspectos de la vida universitaria: las relaciones entre la universidad y el Estado, la coordinación interuniversitaria, la gestión, los procesos de enseñanza-

aprendizaje, los valores y orientaciones de las carreras y disciplinas, etc. Sin embargo son pocos los textos que abordan esta problemática con la debida amplitud y pertinencia. Es decir, sin olvidar el contexto organizacional y el marco histórico en el que se plantea el problema. No es el caso del texto al que nos referiremos.

Kells es posiblemente uno de los teóricos más connotados en el campo de la evaluación universi-

taria, a lo que agrega una participación activa en los procesos de evaluación que se están llevando a cabo en distintos lugares del mundo. En realidad Kells prefiere subordinar la evaluación al concepto más incluyente de autorregulación. En el subtítulo de este texto que es a la vez un texto teórico y un manual con múltiples referencias instrumentales, se intenta ya tomar distancia respecto de una concepción reduccionista de la evalua-

nalmente más libres.

Es a partir de situar históricamente el control y el poder en el sistema universitario que Kells se plantea la autorregulación de las instituciones, los programas y las unidades académicas. En este contexto el autor reafirma la necesidad de transferir el poder y el control del Estado al sistema, las universidades y los programas. Mecanismo de control asociado a la dinámica autorregulatoria que propone dentro de su esquema conceptual y metodológico. Pero a Kells le interesa sobremanera construir un concepto integrador que articule sistémicamente la evaluación (*quality assesment*), la certificación de la calidad (*quality assurance*) y el control. Con esto pretende, aunque no de manera explícita, construir actores y una dinámica social centrada ahora en la reflexividad, la interacción y el autocontrol en la toma de decisiones.

La configuración universitaria de que da cuenta el discurso de Kells incluye la comprensión de la existencia de distintos ámbitos socioculturales en los cuales la educación superior se ha estructurado sobre distintos patrones de poder y control en la institución y en la relación entre ésta y el Estado. Desde el inicio del primer capítulo (*Perspectivas básicas de la regulación*) Kells toma prudente distancia de las concepciones ingenuamente eficientistas de la universidad. Señala que de hecho las universidades han sobrevivido en el tiempo a todas las instituciones

modernas, demostrando así su enorme capacidad de adaptación organizacional. La autorregulación sería así un nuevo mecanismo de adaptación que les permitiría a las universidades garantizar la transparencia de sus procedimientos evitando el control directo del Estado. La autorregulación se propone como proactiva, como

zonte que se asuma. En este sentido la evaluación adquiere sentido y es subordinada a los procesos de cambio concebidos en este texto como un mecanismo consciente, complejo e informado, vinculado al comando y al poder, destinado a proseguir transformaciones orientadas por la evaluación de la calidad. Estas cuestiones rigen el



el acto vinculado a examinar la condición o nivel de desempeño al mismo tiempo que la acción de reorientar o modificar los procesos de la institución o el sistema. La evaluación queda así subordinada a este proceso más general en el que el sistema de toma de decisiones desempeña un papel protagónico. De este modo la autorregulación desde una perspectiva homeostática significa adecuar a normas, standards normales o expectativas. Significa decidir en los cambios según el hori-

proceso en la medida en que permiten comparar estados del programa o la marcha de la institución. De aquí la necesidad de un marco de referencia en el que la noción de calidad y la certificación de la misma tenga un papel (a diferencia de la calidad concebida en función comparativa) fundamental para orientar la autorregulación y el cambio. Kells no deja de tener en cuenta, como señalamos anteriormente, los procesos históricos y el rol de los actores cuya preminencia relativa tiene que

ver con el modelo de universidad de que se trate y cuyo reconocimiento constituye una cuestión fundamental para la construcción de procesos de autorregulación. De hecho la puesta en práctica de estos mecanismos ha llevado a una redistribución del poder en gran parte de los sistemas universitarios europeos. En Inglaterra se habla así de un efecto "anti Robin Hood" que ha incrementado las posibilidades del Estado en cuanto a premiar y castigar los comportamientos en detrimento del poder tradicional que los académicos tenían en el sistema.

En este primer capítulo se analizan también los efectos de las actuales políticas universitarias: así en Gran Bretaña se observa un fortalecimiento de la comunidad de pares y el gobierno central pero no de la institución. En los Países Bajos el control ministerial ha declinado su poder en favor de los organismos intermedios de amortiguación. Francia, un sistema tradicionalmente muy centralizado en la burocracia, ha derivado los mecanismos de evaluación al Comité de Evaluación que remite a su vez el origen de su autoridad al jefe de gobierno. La posición de Kells se orienta a la necesidad de elaborar mecanismos regulatorios que sean concebidos como dispositivos de cambio dirigidos a gestionar cosas y situaciones más que a administrarlas. Procesar, monitorear, estimar, para la toma de decisiones. Esto es lo que permitiría distinguir una conducción per-

tinente a las universidades de otra vinculada al modelo empresarial.

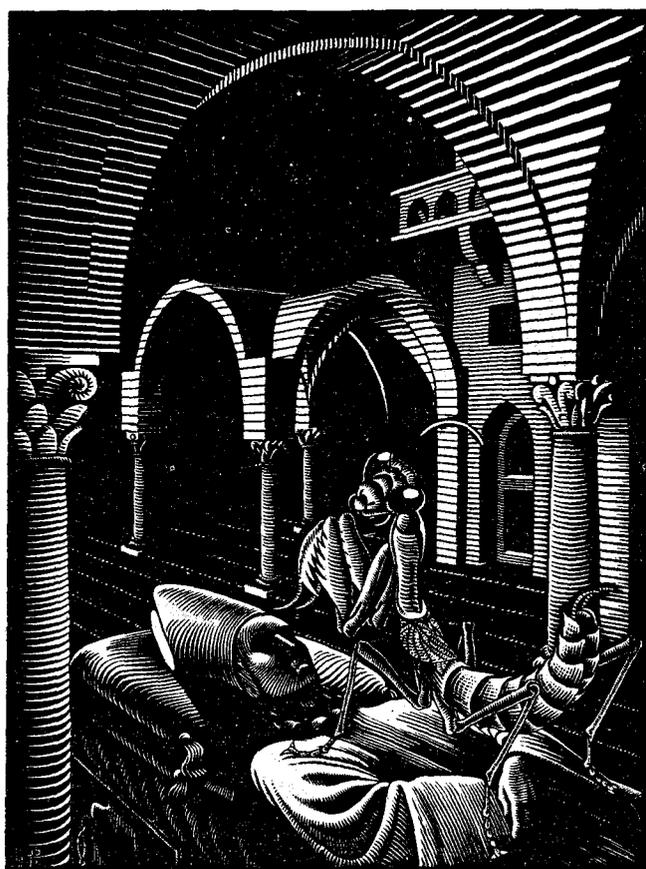
La autorregulación, a diferencia del control centralizado en el Estado, debería permitir generalizar los mecanismos de regulación a todos los componentes del sistema, promoviendo la divulgación y generalización de respuestas capaces de dinamizar el sistema. Se trata de evitar el fortalecimiento de un sistema centrado en las respuestas reactivas. Las instituciones se desarrollarían de esta manera sobre la base de una mayor autoconciencia. La contraparte de un mecanismo de este tipo, orientado a la autorregulación, sería el de la inspección, el cual sólo tendría como consecuencia el promover un sistema de respuestas reactivas, cuya eficacia final sería apenas aparente.

En el trabajo también se observan las barreras o resistencias a la autorregulación. Entre otras se mencionan: la falta de experiencia de los líderes, una estructura de toma de decisiones delegada, la falta de información, etc. Se plantea que son en realidad los líderes institucionales los responsables de crear una verdadera cultura de la autorregulación.

El capítulo 2, Propósito y Sentido de la evaluación, se centra en aquellos aspectos que hacen a la pertinencia de los medios respecto de los fines. Señala el autor que han predominado tres aproximaciones a los mecanismos de regulación que es necesario tomar en cuenta: a) el logro de fines y objetivos, b) ade-

cuación al medio ambiente, c) adecuación a standards corporativos, gubernamentales, etc. Señala que el proceso de evaluación sólo puede ser puesto en marcha de manera conveniente si existe consenso, es comprendido, y los medios o procedimientos se corresponden con los propósitos. Kells destaca luego algunos de éstos: a)

alcanzar propósitos en el contexto de las actuales experiencias de evaluación. Entre éstos pueden señalarse los siguientes: a) la aplicación de indicadores de desempeño, b) la autoevaluación de una particular unidad operativa, c) la evaluación externa de pares o validación, etc. La correcta articulación de propósitos y procedimien-



proveer de efectividad y responsabilidad, b) asegurar públicamente la calidad, c) permitir la racionalización en función de recursos escasos, d) seleccionar opciones de financiamiento, e) promover programas o instituciones, f) mostrar o afectar la eficiencia.

Kells describe posteriormente algunos de los procedimientos utilizados para

alcanzar propósitos en el contexto de las actuales experiencias de evaluación. Entre éstos pueden señalarse los siguientes: a) la aplicación de indicadores de desempeño, b) la autoevaluación de una particular unidad operativa, c) la evaluación externa de pares o validación, etc. La correcta articulación de propósitos y procedimien-

cambio y la apropiación psicológica de los resultados por parte de los propios actores o agentes.

El capítulo 3 está dedicado a los Conceptos y Modelos. Desde la perspectiva de Kells la construcción de modelos autorregulados depende de un cuidadoso *mix* de mecanismos, sobre todo entre aquellos vinculados al control de calidad y la certificación de la misma. Señala que cuando el gobierno asume la iniciativa del cambio se corre el peligro de reducir la capacidad de monitoreo autónomo, al tiempo que se aumenta la proclividad a apelar al número y la cuantificación, con lo que tiende a desvanecerse la posibilidad de vincular control y autoaprendizaje institucional. Observa, sin embargo, que los referentes externos de un sistema autorregulado son fundamentales, entre ellos los del Estado. Finalmente la posibilidad de cambio y transformación se vincula a un posible acuerdo entre gobierno y universidades. Para el logro de este acuerdo debe generalizarse en las universidades la seguridad de que existe un interés genuino por parte del gobierno en mejorar la calidad de los procesos universitarios. La importancia de estos recaudos no ha sido siempre bien comprendida, al igual que la necesaria correspondencia entre medios y fines. Debido a esta falta de adecuación se observan ya una serie de consecuencias no esperadas en los sistemas de educación superior que han emprendido su refor-

ma y transformación. Kells pretende en este capítulo proponer algunos conceptos que se convierten, al mismo tiempo, en instrumentos y en recaudos a tener en cuenta. Los siguientes son algunos elementos del cuerpo conceptual en los cuales debería basarse todo proceso autorregulatorio:

a) Supervisión del gobierno: debe ser operacional, complementario y de soporte a las fuerzas autorregulatorias.

b) Las instituciones de educación superior a través de sus líderes deben diseñar y controlar el sistema. Son los mismos interesados los que deben comandar y dirigir los procesos.

c) Las actividades de autorregulación deben ser manejadas a través de un esquema colaborativo interuniversitario dentro del esquema de los organismos de amortiguación. Kells señala que lo ideal es la constitución de un sistema u organismo de amortiguación que sea capaz de representar los intereses de las universidades frente al Estado.

d) Procesos de interacción: especialmente procesos de autoobjetivación. Se refiere a todo aquello vinculado al juicio de pares sobre la estimación y certificación de los procesos universitarios. Lo que se deriva de estos procesos interactivos es la posibilidad de apropiarse de los resultados e integrar los aspectos individuales con los de la institución.

e) La validación externa en los aspectos académicos de un sistema autorre-

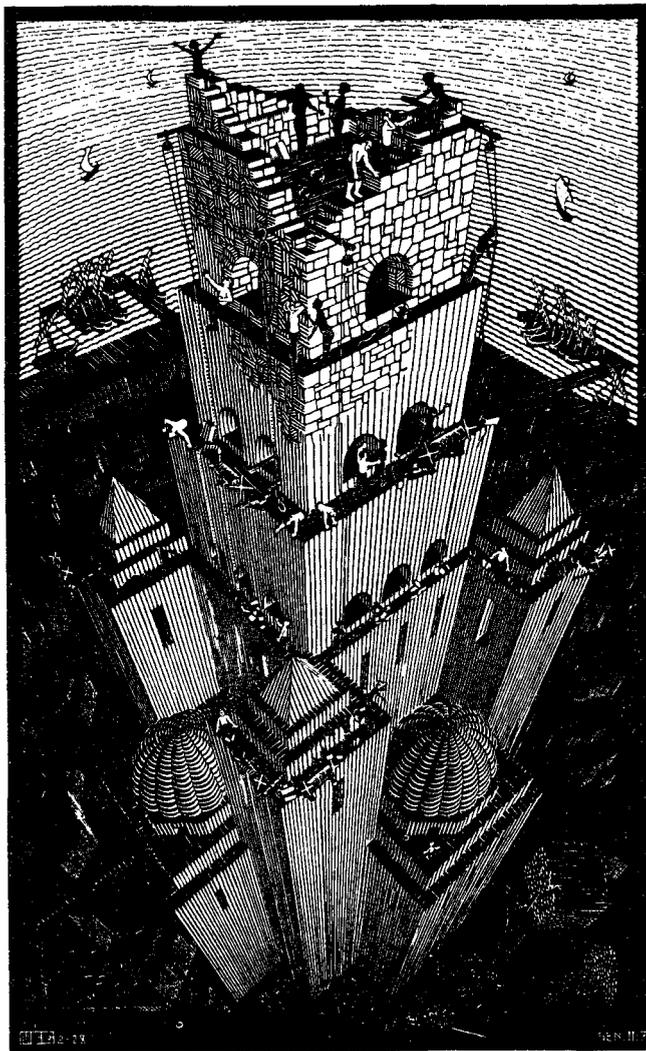
gulado es un componente indispensable.

f) El consenso en torno del marco de la evaluación es fundamental. Existen distintos referentes para el consenso: los propósitos instituidos, el tipo de organización, la norma, el tipo de información existente y la situación bajo estudio.

g) Propósitos y medios deben estar funcional-

mente alineados. Los premios y castigos deberán tener en cuenta la madurez del sistema en el que se han de desarrollar.

j) La información debe ser la base de los juicios y afirmaciones que se elaboran en el sistema, al tiempo que la autorregulación debe integrar el planeamiento y la toma de decisiones.



mente alineados.

h) La adecuación de los tiempos y los recursos existentes.

i) Los incentivos y sanciones deben ser aplicados de acuerdo con los propósitos del sistema y las cir-

constancias nacionales. La autorregulación debe ser cíclica y sostenerse en el tiempo.

Finalmente el autor grafica y desarrolla de manera pormenorizada con nitidez su modelo de autorregulación.

El capítulo 4 está referido al proceso de autorregulación.

En primer lugar señala que la autorregulación no es sólo un proceso que atañe al conjunto del sistema. Este puede llevarse a cabo en cualquier nivel: individual, del programa, de la institución o en la profesión. En los hechos, señala Kells, siempre ha habido formas de autorregulación en los distintos ámbitos de la vida universitaria. Enfatiza luego la importancia de los mecanismos de regulación vinculados con las instituciones y con el sistema interuniversitario. En estos últimos aspectos se detiene especialmente. Al contrario de la regulación ejercida desde la Edad Media por las corporaciones profesionales, la cooperación y colaboración interinstitucional como mecanismo de autorregulación es relativamente reciente. Estos dos cuerpos tienen para Kells un papel fundamental en cuanto a la estimación de la calidad de los procesos educativos. En este aspecto rescata la idea de Academia o Collegium como una voz frente al Estado. Es en esta idea fuerza donde se basa toda la dinámica de su sistema autorregulado. Es el Colegio, la colaboración entre pares lo que debería permitir la producción de normas, reglas, materiales, incentivos y sanciones, apropiados al sistema. Al mismo tiempo todo este proceso requiere de un cuerpo profesionalmente adecuado que tenga legitimidad y madurez, en un contexto en el que se supone que las universidades pro-

ducen iniciativas y el gobierno se mueve en un contexto de neutralidad.

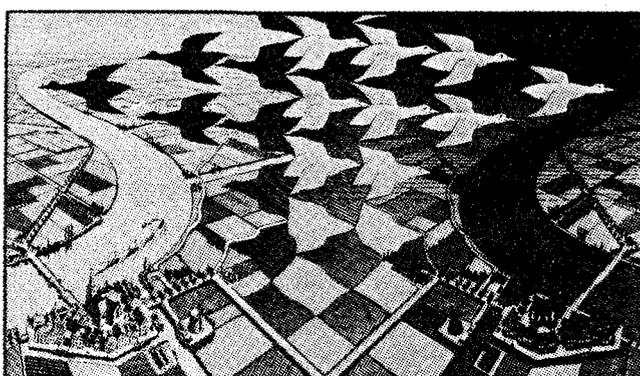
Es decir, para Kells el organismo colaborativo es un producto de la base del sistema del que obtiene legitimidad y consenso. Sin una base moral y de prestigio los organismos pueden tentar la intervención. Por último señala que la pregunta final que debe hacerse a toda agencia de colaboración es su capacidad autocorrectiva, ya sea a nivel del sistema o de una disciplina en particular. El autor observa también en este capítulo la evolución de los sistemas en relación con la autorregulación. En las formas menos maduras ésta se reduce a los aspectos disciplinarios para luego expandirse a nivel interinstitucional. En este nivel, la evaluación tiene el sentido de una metaevaluación, esto es que vela por las condiciones de funcionamiento de la evaluación. Este es el modelo y el momento más complicado, pues implica dar cuenta del conjunto de actividades regulatorias de las instituciones. Una vez que un sistema tiene un marco institucional legitimado para realizar y promover la autorregulación, ha de decidir si las acciones deben o no estar vinculadas a resultados.

Es necesario tener en cuenta en este sentido las particulares tradiciones de cada sistema. Por ejemplo los sistemas europeos prestan más atención a los programas y a las corporaciones profesionales. En cambio, la tradición norteamericana es más fuerte en materia institucional

debido a la preexistencia de un mercado universitario. En cuanto al patrón de evaluación también se observan diferencias pues en los Estados Unidos existe una fuerte tendencia a la cuantificación de los resultados, a diferencia de la tradición europea en la que prima la idea de paradigma y consenso disciplinario. Por otro lado la referencia

detiene en el diseño de instrumentos y procedimientos.

Tema también central es el de la importancia que le atribuye a la situación. Así, el proceso de autoevaluación tiene que estar fuertemente vinculado a las circunstancias de la institución. Entre éstas señala las experiencias previas en materia de autoestudio,



a una norma de funcionamiento y la noción de comparación son habituales en Gran Bretaña. Señala también que el aspecto central de todo proceso autorregulatorio son los mecanismos. El mecanismo central aquí es la autoestimación. El peligro latente en este proceso es el de quedar preso de las minucias de una experiencia. Enfatizando su idea de autoaprendizaje señala que todo proceso de autoestimación debería ligarse a propósitos como los de mejorar el nivel de las intenciones: propósitos, objetivos, contenidos, políticas, ambiente organizacional e intelectual o el desempeño de los programas o instituciones bajo estudio. Ante todo debe contribuir a elevar el nivel de compromiso y participación. Aquí el autor se

la naturaleza y el momento en el desarrollo de los objetivos, el monto de la información disponible, el grado de politización, el interés existente entre los líderes. En este contexto el compromiso con la institución y los procesos, así como la apropiación psicológica de los resultados son fundamentales.

Kells propone también un diseño, teniendo en cuenta la experiencia, información e interés existente por parte de los líderes. En muchos casos se hace necesario en primer lugar construir la información para luego proceder a la elaboración de los procedimientos. Aquí es necesario distinguir entre procedimientos orientados a la inspección, que buscan medir y calificar, y procesos autocentrados que buscan el mejoramiento del

sistema, la institución o el programa. Sin embargo este último contiene también de manera latente, el peligro del enclaustramiento y la autocomplacencia. En términos tendenciales hay que partir de descripciones para luego enfatizar los logros. En este sentido señala que los indicadores de desempeño han sido mal concebidos al utilizarlos evaluativamente para medir y comparar, ligando a la vez este procedimiento a la distribución de los recursos. En términos generales señala Kells que estos procedimientos constituyen malas aproximaciones a problemas complejos que no dan cuenta de los problemas fundamentales de la realidad universitaria. Kells se detiene también en la problemática de la construcción de indicadores y los problemas vinculados a su elaboración.

En el capítulo 5, Contextos y prioridades, reseña las experiencias llevadas a cabo en diferentes partes del mundo. Si se pretende que las universidades se autorregulen independizándose del gobierno deberá tenerse en cuenta la competencia autorregulatoria, los liderazgos académicos, la atención y precisión de las necesidades comunes, la capacidad de combinar lo individual con lo colectivo, etc. Señala al igual que ya lo ha señalado Bourdieu, que contrariamente a la tendencia a estudiar todo menos a nosotros mismos tenemos que usar los instrumentos académicos para construir el sistema. Esto requiere investigación

descriptiva y correlativa, incluyendo más esfuerzos proposicionales para construir teorías que puedan ser constatadas en las próximas décadas. Al final del libro Kells presenta el diseño de un sistema de variables que pueden ser combinadas en la construcción de un proceso de autorregulación.

El autor produce un texto que debe ser analizado más detalladamente en sus aspectos técnicos. Sin embargo su riqueza estriba en el entrelazamiento de sus propuestas metodológicas con la reflexión de los modelos de universidad existentes. La permanente referencia a la historia y las contradicciones que genera la coyuntura particular en la que la evaluación y reforma de las universidades tiene lugar, aleja al texto de su posible utilización como manual.

También contextúa adecuadamente la problemática universitaria en el marco más amplio del sistema sin dejar de tener en cuenta los procesos que se desarrollan en la relación Estado-universidad, temática que, por otro lado, los textos clásicos de evaluación generalmente no abordan. Tampoco quedan relegadas las tradiciones y culturas anteriores o el reconocimiento de configuraciones universitarias con horizontes diferentes. En este sentido el análisis comparativo contribuye a saldar las simplificaciones. De este modo muchas de las observaciones, proposiciones y recaudos, en el marco de un texto fundamentalmente técnico, tienen la virtud de construir un

puente entre la reflexión sobre el sistema, la situación prevaleciente en cada contexto institucional y la autoevaluación en el sentido más tradicional de su uso. Aunque el texto parte del supuesto del mercado universitario y pueden observarse falencias en cuanto a un reconocimiento más problematizado de las disciplinas y el gobierno uni-

versitario, existe la intención de superar la problemática de la evaluación tecnocrática mediante la inclusión de estos procesos en la dinámica más amplia de la autorregulación. Concepto éste que, asimismo, debería ser puesto en relación con el más tradicional de autonomía.

Las numerosas apertu-

ras conceptuales, históricas y técnicas del texto reflejan una tensión teórico-empírica que parece especialmente oportuna frente a la simplificación con la que este problema ha sido tratado en nuestro país. Una serie de apéndices también están a la mano del lector interesado en estos temas.

Pedro Krotsch

## Fase de concentración del poder, del capital y de los conocimientos

PABLO GENTILI,  
*PODER ECONÓMICO,  
IDEOLOGÍA Y  
EDUCACIÓN, MIÑO Y  
DÁVILA EDITORES,  
BUENOS AIRES, 1994,  
323 PÁGINAS.*

En el Sistema Educativo Argentino no todos reciben el mismo tipo de educación. Aun en el sub-sistema público -y en los distintos niveles- existen escuelas mejores y peores dotadas por las que transitan niños o jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales. Los especialistas del campo educativo acuñaron el término "circuitos pedagógicos diferenciados" para aludir a los caminos diversos -según la calidad del servicio que brindan las instituciones escolares- que pobres y ricos recorren en el transcurso de su formación. Con estos estudios el mito de la escuela única e igual para todos quedó destruido. Sin embargo, hay más para

desmitificar.

Sobre el comienzo de su trabajo, Pablo Gentili recuerda que existen "sistemas paralelos" que "educan", además de la escuela o el aparato escolar. Así como las organizaciones gremiales cuentan con un sistema educacional propio y autónomo, lo mismo ocurre en las empresas. Develar la presencia y modos de funcionamiento de estos "proto-sistemas", contribuye a considerar la complejidad propia de los fenómenos educativos y sociales en situaciones históricas concretas.

Al estudiar las empresas, objeto específico de esta sólida investigación, el autor encuentra circuitos formativos diferenciados por los que transitan, en este caso, los distintos estratos ocupacionales. Esto significa que existen en las empresas y en otras instituciones vinculadas a ellas, canales de formación cuantitativa y cualitativamente diferentes a los que acceden, por un lado,

gerentes, personal jerárquico, profesionales y, por otro, operarios, empleados, técnicos y supervisores. De este modo, en la "empresa moderna" (aquellas que han incorporado nuevas tecnologías en sus plantas) las calificaciones se polarizan y, a la par, la formación se dualiza.

Desde esta perspectiva, la llamada "Tercera Revolución Industrial", entendida como la nueva fase que atraviesa el desarrollo de acumulación capitalista, lejos de constituir una etapa "superadora" que jerarquiza al trabajo y, por lo tanto, al trabajador que lo realiza, reproduce, aunque de modo más sutil, las condiciones que hacen posible la explotación y la acumulación. Los saberes elaborados continúan siendo monopolizados por unos pocos (las clases dominantes o fracciones de ella), aunque cada vez esos pocos sean menos. Así lo expresa Gentili; "*De muchos que saben poco se pasa a pocos que saben mucho*"

(p. 169).

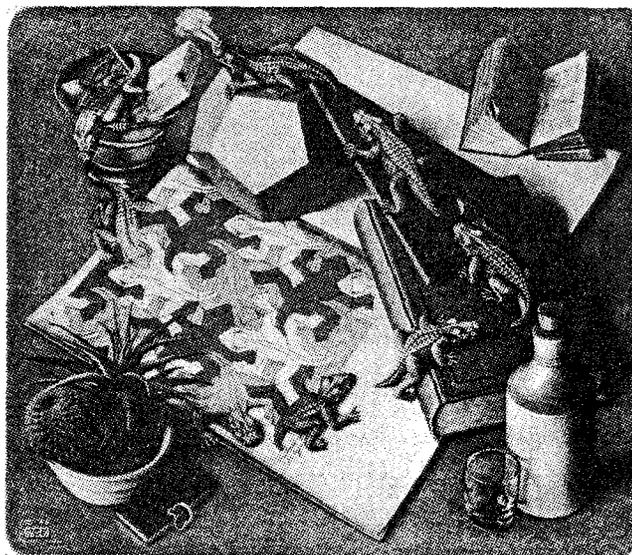
Mientras estas "nuevas tendencias" parecieran operar en las empresas modernas, los empresarios explican los cambios acontecidos desde una óptica bastante diferente: "El personal no calificado tiende a desaparecer. Las necesidades son ahora de gente con alto nivel de capacitación", afirma uno de los entrevistados.

Sin embargo, eso no es todo. A la par que en el discurso empresarial se enfatiza la existencia de un proceso creciente y progresivo de elevación del nivel de calificaciones requerido para el desempeño laboral, se desvaloriza la formación que imparte el sistema educativo (público y privado) en todos sus niveles y modalidades.

Dada la imposibilidad, desde la perspectiva de los empresarios, del sistema educativo para la formación de la fuerza de trabajo, "el alumno tiene que aprender en la empresa". Siguiendo la lógica del discurso empresarial -estudiada en profundidad por el autor- en las empresas modernas encontraríamos los "buenos alumnos", sinónimo de "buenos trabajadores", eternos ausentes en las escuelas actuales. De acuerdo con esta concepción las virtudes más importantes que debe poseer un buen alumno (al igual que las que debe poseer un buen trabajador) se corresponden con características personales y afectivas. La dedicación, la voluntad y el esfuerzo fueron los rasgos más valorados por los entrevistados.

Gentili destaca la ausen-

cia de características cognitivas entre los atributos que los empresarios utilizan para definir al "buen trabajador". Esta ausencia reaparece cuando los empresarios aluden a los rasgos que evalúan positivamente cuando seleccionan personal para incorporar a sus respectivas empresas. En este caso, la "flexibilidad" para aprender constituye



un requisito básico a partir del cual la empresa actúa.

La postura crítica que los representantes del poder económico manifiestan respecto al sistema educativo formal alcanza también la dimensión de lo moral y la disciplina. Sobre este aspecto, en el libro se citan expresiones como la siguiente: "la escuela difunde valores profundamente disfuncionales en materia productiva". La improductividad de la escuela, se vislumbra también en las universidades. Estas últimas fueron consideradas como las que más se alejan de las demandas disciplinarias que ellos plantean (organización, disciplina, entre otras).

Al bucear sobre estos temas, el autor accede al fondo de la cuestión. Con la formación de la fuerza de trabajo, las empresas desempeñarían una importante función social que, dicho sea de paso, la escuela no cumple. Así, en el discurso empresarial se identifica lo que es bueno socialmente con lo que es beneficioso para la empre-

sa. De acuerdo con esta particular visión se comprende que las propuestas referidas al logro de cambios en el sistema escolar se orienten a vincular la escuela con el mundo laboral "que se vive en las empresas".

A partir de las consideraciones expuestas (desarrolladas y analizadas detalladamente en el libro) se comprenderá la observación preliminar que Gentili anota: "Si algo evidencian las entrevistas realizadas, es la claridad y relativa homogeneidad del discurso empresarial en este campo" (p.36). La forma de trabajar los datos, obtenidos de noventa empresas, es coherente con

este señalamiento previo. El análisis no se orienta a abrir juicio sobre el discurso empresarial sino que se destina a desentrañar su lógica. En tal emprendimiento se señala como tarea ineludible recuperar la base material en la que se inscribe el discurso de quienes concentran el poder económico. El discurso aparecerá, entonces, como un componente específico de la ideología dominante.

El desarrollo de este tipo de estudios, poco frecuentes en el campo de la investigación educativa, sumado al abordaje utilizado y a la consistente base empírica que respalda el análisis, contribuye en gran medida a destruir mitos que, difundidos y arraigados socialmente, "ocultan" los intereses que los sustentan. La incorporación de nueva tecnología a la producción y el auge de la llamada "sociedad de conocimiento" está lejos de contribuir a la cualificación de los trabajadores y a la democratización de los conocimientos. Por el contrario, estos procesos de cambio que se presentan como alentadores, en realidad mantienen -y aun acentúan- las diferencias entre los distintos sectores ocupacionales. Las diferencias sociales se mantienen (eso sí) reacomodadas a los nuevos tiempos que corren en la acumulación del capital. Conocer, comprender estos fenómenos es una vía necesaria, aunque no suficiente, en vistas de su transformación.

Pero además, en *Poder económico, ideología y educación* se introducen enfoques analíticos "novedosos" que intentan supe-

rar tanto las versiones apologéticas en curso que afirman el incremento de las calificaciones del trabajador, como los enfoques críticos (promovidos y desarrollados a partir de la obra de Braverman), basados en el argumento de la descualificación. La Tesis de la Polarización, utilizada en este trabajo, sostiene que en la "empresa flexible" las calificaciones no se "democratizan", sino que se polarizan y se concentran en unos pocos. El panorama podría representarse del siguiente modo: en la moderna empresa hay un pequeño porcentaje de fuerza laboral con una alta calificación que tiene a cargo funciones de concepción, gestión y control de la producción, mientras la mayoría de los trabajadores realiza tareas repetitivas y simples. Esto equivaldría a decir que el aumento y la sofisticación de los conocimientos, en las sociedades capitalistas y específicamente en sus empresas, tiende a acentuar las diferencias entre la mano de obra calificada frente a la no calificada. De este modo podría concluirse que los procesos de "concentración" del poder, del capital y también de los conocimientos caracterizan al capitalismo en su nueva fase.

Pero entonces, ¿de qué hablan los empresarios cuando hablan del aumento de calificación de la fuerza de trabajo? Al contemplar el término "calificación" en sus dimensiones cognitiva y actitudinal, el autor esboza la siguiente respuesta: "El problema radica en que los empresarios transforman mágica-

mente el 'saber disciplinario' en 'saber técnico', sosteniendo que es preciso 'estar más calificado' cuando sólo quieren decir que es preciso 'estar mejor disciplinado'" (p. 200). De este modo se comprende que los rasgos que más valoran los empresarios de su personal sean: lealtad, contracción, voluntariedad e identificación con la organización.

Para aquellos que concentran el poder económico en nuestro país, el sistema educativo ha dejado de ser funcional a sus intereses. ¿No reproduce? A pesar de ello la escuela tampoco parece estar protagonizando ningún tipo de resistencia. ¿No transforma? ¿Qué queda para la escuela?

la o, mejor dicho, de la escuela?

La escuela para las mayorías -sostiene Gentili-, parece condenada a desaparecer. El sistema escolar no forma para el trabajo pero sí reproduce "la dinámica de monopolización de saberes...". Así, la improductividad del sistema es productiva "a los fines permanentes de explotación y marginación social de las mayorías; un sistema escolar vacío, subordinado a la lógica del mercado y del individualismo exacerbado" (p. 319).

A pesar de este panorama el autor finaliza su obra con cierto optimismo. Sin embargo, mientras se alienta la producción, el avance y la reflexión, el análisis no

brinda elementos que sustenten tales aspiraciones. Quizá la última parte del libro, referida específicamente al sistema escolar, no refleje la profundidad y variedad de matices que caracterizan al resto de la obra, pero, al leer sobre la "crisis de la educación" se abren interrogantes. En el capítulo se problematizan realidades tan complejas, añejas e incuestionables como es la educación y el sistema educativo en conjunto. Para finalizar es preciso reconocer que cuando los temas no quedan cerrados, cuando plantean preguntas, es porque el trabajo ha sido un éxito.

Andrea Alliaud

## Una propuesta de lectura

SILVIA SIGAL,  
*INTELECTUALES Y PODER EN LA DÉCADA DEL SESENTA*, PUNTOSUR, BUENOS AIRES, 1991, 257 PÁGINAS.

Cualquier pregunta sobre los intelectuales progresistas hoy en la Argentina y sobre un espacio privilegiado para su práctica, como es la universidad, debe acompañarse de una revisión crítica de algunos momentos significativos de un denso pasado reciente. Es pertinente hacerlo teniendo en cuenta que estamos viviendo un clima cultural en el cual las tradiciones sobre las que se asientan estas identidades (¿hoy

ambiguas?), parecen en ocasiones cristalizadas en consignas. El mundo académico puede abordar la cuestión desde distintos ángulos; uno posible es el que supone valerse de sus recursos específicos de investigación para analizar momentos como el de la década del 60, por ejemplo. Década que ha dejado marcas irremediables, aunque aparezcan bajo gestos de rechazo o aun de significativos silencios. Claro que esta revisión no es una tarea que pueda hacerse con tranquilidad. Sobre todo porque lo que está en juego no es una mera valoración académica del análisis. Muchos de los que han escrito sobre la década del 60 han sido protago-

nistas (no importa con qué grado de responsabilidad) de aquellos debates y posteriormente fueron, por lo menos, testigos de hechos dramáticos. Así, la invención del pasado está constreñida no sólo por las esperables lentes teóricas e ideológicas que operan en este presente del mundo intelectual, sino que, más que en otros casos, están en juego historias personales, rivalidades y afectos. El libro de Silvia Sigal, que seguramente no habrá escapado a estas tensiones, permite esa revisión crítica.

El trabajo se presenta como una crónica construida desde una perspectiva sociológica, que "toma como vía de entrada el de-

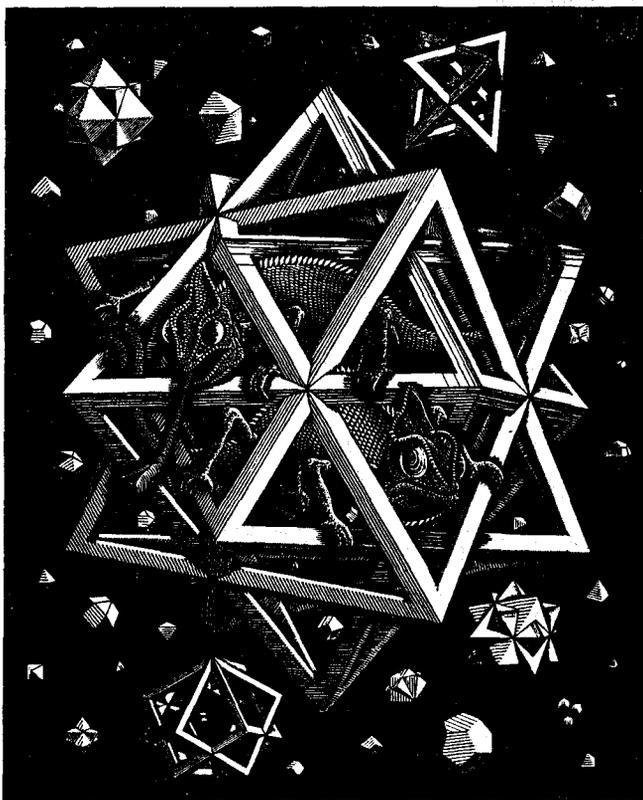
bate que, en torno a su papel en la sociedad y en la política emprendieron grupos de intelectuales". Concretamente se ocupa de "la historia de la intelectualidad progresista después de la caída del régimen peronista en 1955". Estos grupos, asentados en tradiciones de izquierda y populistas marcados por el clima de los años 60, fundamentalmente por las tensiones entre la esfera política y la esfera intelectual, fueron reformulando sus visiones. Los reprocesamientos y cambios se dieron en el contexto de un escenario privilegiado que, aun excluyendo grupos enteros de acuerdo con el carácter de esa relación entre esfera política y esfera intelectual, tiene una significación central en el análisis: la universidad.

Hay una pregunta que recorre todo el trabajo y que posibilita entender algo de la lógica de estos grupos de intelectuales y de las instituciones y formaciones de las cuales ocasionalmente son fundadores, miembros protagonistas o excluidos: por qué dicen lo que dicen, por qué se valen de determinadas prácticas. Esta pregunta se organiza utilizando herramientas conceptuales de la sociología de la cultura, específicamente de la perspectiva sostenida por P. Bourdieu. Herramientas para construir un objeto, teniendo en cuenta los contextos empíricos sobre la base de los cuales él se construye, con todo lo que esto implica de flexibilidad, de revisión crítica de esas herramientas. Es por esto que se habla más bien de "la

fragilidad de espacios culturales, de vulnerabilidad de sus instituciones y del carácter tan frecuentemente mixto de esos intelectuales, implicados al mismo tiempo en los valores de su disciplina y en los de un campo ideológico más vasto".

Las condiciones de recepción de un libro, aunque sea el producto de una

actualizarse productivamente pensando en el estado actual del campo cultural en general y de la vida universitaria en particular: la mencionada referida a la adecuación de conceptos manipulados en tanto herramientas, por ejemplo, o quizás el reposicionamiento más reflexivo de un acalorado debate que



disciplina científica, permiten distintas lecturas, múltiples acercamientos. Si bien esta ubicación le confiere un carácter menos polisémico que una novela, por ejemplo, también los lectores académicos según posiciones distintas, preocupaciones relacionadas con su propia práctica, etc., priorizan algunas zonas, ignoran otras, exageraban aspectos que en su producción fueron pensados como secundarios. En el trabajo de Sigal hay diver-

tivo presencia fuerte en los inicios de la transición democrática. Debate sobre cómo se fueron creando las condiciones para adoptar una idea de poder sin mediaciones, que pudo derivar en discursos que sostuvieron la lucha armada. Relacionado con esto "la disolución de la identidad del intelectual, de la distancia entre pensamiento y comportamiento".

La intención en este caso es una propuesta de lectura del trabajo que lo piensa

como una instancia, entre otras, que permita revisar críticamente las tradiciones progresistas presentes en la vida universitaria, removerlas de su lugar cristalizado. Esto bajo el supuesto de que existen condiciones en la vida académica que posibilitarían un debate. Y en éste, la existencia de un discurso reflexivo desde posiciones progresistas, herederas retóricas de la Reforma, pero también, aunque seguramente bajo formas conflictivas, del clima de fines de los 60 analizado por Sigal. Fantasma que recorre el mundo intelectual y, en el marco de cambios políticos culturales universales, produce ambigüedades, desplazamientos abruptos; una reorganización por momentos confusa, del campo cultural en general y el académico en particular. El debate en torno a la reorganización de la universidad pública, por ejemplo, parece tener más solidez desde el lado de quienes sostienen desde el Estado un discurso eficientista, familiar al clima neoconservador imperante, que el de los defensores irrestrictos de la herencia reformista.

Construir una agenda desde una perspectiva que retoma esa herencia supone necesariamente preguntarse hoy por su significado luego de la politización de los 60. En realidad habría que traer esa pregunta que atraviesa el trabajo de Sigal y formularla para el presente. Sería necesario un replanteo ya que probablemente no se hallarían debates tan explícitos, o ni siquiera debates. Pero más

allá de la contundencia de las voces, intentar explicar por qué se dice lo que se dice y por qué se sostienen tales o cuales prácticas y qué reprocesamiento hay de las tradiciones, permitiría un desmontaje crítico de las lógicas en funcionamiento. Seguramente la referencia a los 60 para entenderlas sería irremediable. Esta empresa requiere un esfuerzo mayor que un par de páginas, pero de todas maneras interrogar el libro de Sigal, llena de significados, revive, saca de un lugar inercial algunas palabras.

Para poner sólo un ejemplo, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de autonomía? ¿Esta noción tuvo algún significado para otras posiciones? En estos sectores progresistas, ¿funcionó, durante todo el período analizado por Sigal, la idea de autonomía reformista, entendiéndose por esto la capacidad de la corporación universitaria para designar sus propias autoridades democráticamente y reglar su propio juego sin la intromisión del Estado? Sigal recuerda los debates habidos inmediatamente luego de 1955 en los que en nombre de la autonomía, por ejemplo desde el humanismo, se defendieron las universidades privadas. Inclusive, apoyados en una concepción tradicional, discursos de derecha levantaron la autonomía remitiendo a las tradiciones medievales. Por supuesto, en este último caso claramente se omitía la participación estudiantil, que sí reivindicaba la nueva generación de herederos de la reforma

posterior al 55. En este primer momento de introducción a la década, muchos de estos valores funcionaron como identidad del movimiento estudiantil y de amplios sectores docentes. Este texto, sin embargo, llama la atención sobre cómo en la última parte de los 60 *"ni la autonomía ni la democracia universitaria serán cuestiones prioritarias para quienes otorgan el primado a un saber cuya legitimidad provendría de su eficacia política en el marco de una universidad concebida como actor militante"* (p.67).

Sigal encuentra en los debates del período algunas cuestiones que crean las condiciones para llegar a esa situación. Lo interesante es cómo en los postulados mismos de la reforma (en sus relecturas)

se encuentran elementos que llevan a tal desenlace. Fundamentalmente *"la atribución a la universidad de un rol en la transformación de la sociedad, rol que supone una exterioridad primera con respecto a lo social"*. Las tensiones entre saber y poder y el papel transformador de la sociedad, que son elementos constitutivos de la tradición reformista, no eran cuestiones que permitirían el logro *"de una identidad estable ni criterios legítimos"* en el cada vez más exigente clima político cultural de la época.

La politización de la vida universitaria, recuerda Sigal, trajo como consecuencia la quiebra de la unidad en torno a la Reforma. Sobre todo luego de 1966. Y quizá, lo que más interesa rescatar aquí de su análisis, es el énfasis

puesto en que no fue producto, exclusivamente, de una penetración del *"sistema político en el territorio universitario"*, sino que se debía en gran parte a la *"transformación de este en un campus político separado, puesto que esos partidos [los grupos de izquierda con presencia en la universidad] reclutaban casi exclusivamente universitarios y profesionales"*. Hay relaciones entonces, que son ayudadas a diseñarse desde los propios ámbitos intelectuales, como ésta de la subordinación de las prácticas culturales a los objetivos políticos. Sin embargo, esta supeditación no supone que los intelectuales hayan perdido su autonomía cultural como cuerpo. *"En las condiciones de la sociedad argentina a fines de los 60 y comienzos de los 70 la decisión de dar primado a lo político fue expresión de la más absoluta y vertiginosa autonomía de los intelectuales"*. Esto se ve en diferentes perspectivas, tanto en el ejemplo de Varsavsky, que desde las ciencias exactas habla en nombre de la *"revolución"* y llama a *"usar la ciencia para ayudar al cambio del sistema"*, como en la sociología nacional que renuncia al reconocimiento académico en nombre del *"pueblo"*. La ciencia se politiza y estos intelectuales radicalizados, en este movimiento, dejan algo (el mundo académico), pero *"de hecho e imaginariamente"* se colocan *"en los puestos de comando de la política"*.

Revisar estos análisis sobre la autonomía permite también complejizar el pro-



blema en nuestro tiempo. Se puede pensar, por ejemplo, la cuestión de la necesaria autonomía del campo intelectual y científico como condición básica de la producción sistemática de discursos críticos. El análisis de Sigal nos muestra que estos temas tienen vertientes más vastas que las que se desprenden de la denuncia del Proyecto Marginalidad -para citar un extremo reduccionismo también analizado en este texto-. No vale pensar ingenuamente en la probable extinción de intromisiones para el logro de la autonomía. Tanto la intromisión de discursos políti-

cos en el sentido restringido, como la manipulación del mercado de ofertas financieras para el mundo académico, o el Estado (en el mejor de los casos) sutilmente interventor, seguirán formando parte como actores del escenario más amplio y la intensidad de sus prácticas dependerá, sobre todo, de la capacidad de contestación de la comunidad académica. La decisión de generar una relativa autonomía para producir sin condicionamientos gruesos, puede lograrla exclusivamente la comunidad académica misma. Claro, una comunidad académica fuerte, de

profesores y estudiantes, que logre incorporar, como tensión permanentemente irresuelta, la relación saber-poder, para valerse de un gobierno democrático. Cohesionada con base en reglas compartidas que incluyan la aceptación de la diversidad y las jerarquías legítimas. Y que entonces, no de por hecho, ni la existencia de esa autonomía, ni tampoco la imposibilidad de lograrla. Que se politice en el sentido de luchar por la autonomía, que reconozca como un derecho básico la posibilidad inexorable de conquistarla.

Lucas Rubínich

ganizar el mundo, permanecerá el deseo y la ilusión de un supuesto deber ser. La universidad será la representación de la sociedad perfecta. Si se rescata la expresión del **mito** "como construcción imaginaria en la que se subliman deseos y desilusiones que no pueden ser asimilados por el orden social", la mitología termina cumpliendo un papel que es fácil de reconocer como lugar de identificación colectiva y usina ideológica que es consumida, en primer lugar, por los miembros de la institución (¿cuántos pensamos aún que "universidad" proviene de "universal"?).

Los textos están seleccionados con un criterio cronológico (de 1810 a 1937) y allí se va reconociendo el proceso de crítica. Se inicia con el fragmento de un texto de Madame de Staël que es reconocido por Bonvecchio como matriz del mito. El mismo será reforzado por Von Humbolt, Hegel, De Dominicis y también en parte por el socialista Labriola: las universidades como pequeñas sociedades perfectas, como los lugares por excelencia donde habita la universalidad: la filosofía y la investigación científica, entendida como búsqueda desinteresada de la verdad. Aquí se reconcilia la particularidad social. Y en la secuencia se irán intercalando, con sus idas y vueltas, las primeras desilusiones, críticas o negaciones explícitas: la ironía compasiva de Heine, las críticas de Schopenhauer contra el hegelianismo y su función en la reproduc-

## Ensayo y compilación sobre la crisis de la universidad en la crisis del capitalismo

CLAUDIO BONVECCHIO,  
*EL MITO DE LA UNIVERSIDAD, SIGLO XXI, MÉXICO, 1991, 285 PÁGINAS.*

*El mito de la universidad* está editado en su versión original italiana en 1981 y fue publicado en México una década después. Se trata del análisis de un desgarramiento. Podemos ver cómo Bonvecchio analiza a la vez que se analiza, descubriendo en la estructura de su propia subjetividad los restos del naufragio de esa conciencia mítica y escindida que no puede terminar de develar, so pena de perder la identidad que otorga sentido a su acción (universitaria). En este límite (histórico)

está la principal virtud del análisis: exuda angustia.

Pero veamos: ¿de qué mito se nos habla aquí? Del mito de la universidad como lugar de lo universal. Se trata de la mitología de la universidad burguesa producida por la escisión originaria del ser y la conciencia burguesas: el sueño prontamente abandonado de hacer coincidir la universalidad de la Razon, la universalidad del Estado y la formación racional de la personalidad.

"En última instancia, el sueño del saber es el de ser el poder delegado por la clase burguesa para crear la formación de una nueva y gran civilización", pero la burguesía no delega ese poder. Se encarga de las tareas centrales por sí misma y deja al pensamiento

sólo su dimensión instrumental, su papel formativo de las nuevas capas dirigentes y su capacidad de intervenir en la reproducción ampliada del capital. Todo saber que no sea útil para el control social o para el progreso burgués (hoy, no adecuado para adoptar inmediatamente la forma mercancía) será considerado improductivo y parasitario.

Pero si la razón no puede hacerse cargo de la construcción de una universalidad que va a contrapelo del carácter clasista del orden y de sus mecanismos centrales de materialización, la universidad se hará cargo de ser la representación mítica de la mala conciencia burguesa. Nace entonces el mito: si la universidad no puede or-

ción de la cultura estatal, la profundización de la crítica a la "libertad académica" por parte de Nietzsche, la manifestación de la misma línea crítica en Italia por parte de Cantoni, la crítica socialista de Adler, el pesimismo weberiano, el horror de Thomas Mann frente a la barbarie nazi.

La universidad es pensada, y se la va inventando primero y descubriendo después: en sus promesas, sus funciones reales, sus límites, sus imposibilidades. El análisis y la secuencia de los textos seleccionados remiten al ocaso de un sueño, el surgimiento y la decadencia del mito del gran templo laico del saber como motor de la cultura. A partir de allí sólo quedará el largo proceso de crítica y/o reconocimiento de lo que la universidad es: poco más que una fábrica de producción de títulos en serie que cumple su papel real en relación a la reproducción del orden social; la "universidad", quienes mantienen una profesión académica fundada en el ejercicio de un pensamiento libre de condicionamientos, no encuentran su lugar ya que han quedado descolocados por la propia dinámica del proceso histórico. Y la reconstrucción de la crisis realizada por Bonvecchio culmina con el nazismo: el compromiso de las universidades alemanas con el régimen, que es representado por la derogación del *doctorado honoris causa* otorgado por la Universidad de Bonn a Thomas Mann, deja libre al intelectual que no quiere o no puede creer más. No es sim-

plemente un régimen: es la manifestación de la función de la universidad como administradora burocrática de la cultura estatal.

Se trata de un análisis y la reconstrucción del trayecto de una instancia pensada en términos de superestructura: el autor asume las transformaciones materiales e imaginarias que sufre la institución como correlatos de las transformaciones de la propia dominación burguesa. Los textos seleccionados finalmente quieren ser expresión de los grados de conciencia que adquiere la intelectualidad acerca de una institución en la cual el pensamiento que no es funcional en la dominación burguesa, el pensamiento que intenta autonomizarse respecto a su inmediata valorización como mercancía y eventualmente adoptar un papel crítico, es marginado y visto con indiferencia.

Si existió tal vez en al-

gún momento la autonomía del saber respecto a las inmediatas demandas sociales, si no fue sólo un efecto imaginario, una autonomía ilusoria, ello ya no se es posible de pensar con el momento que impone el capitalismo avanzado. Se trata de un diagnóstico trágico: "*La autonomía del saber ya no coincide con la institución. El mito, disuelto por lo concreto material, asume el carácter de la memoria*".

Bonvecchio analiza la nostalgia del intelectual expresando su propia nostalgia: la universidad se hace un lugar inhabitable para el pensamiento. Una misma crisis de identidad que recorre un mito y una pertenencia institucional.

Es en la determinación del carácter del sujeto que encarna el mito donde tal vez se encuentra la falla más profunda del análisis y no por azar. El problema queda irresuelto porque en definitiva no puede adop-

tar otro estatuto: quisiéramos encontrar aún una respuesta que otorgue sentido a nuestra acción y sabemos también que toda respuesta que no sea nihilista es una respuesta mítica. ¿Y entonces? Bonvecchio pareciera quedar a dos aguas: la escisión se reproduce en su análisis. No se libera totalmente del mito, a pesar de sus afirmaciones, porque ello sería condenarse al silencio.

A pesar de cierto carácter obvio que tiene el diagnóstico, no se renuncia a la pertenencia institucional. Si no se abandona el saber, si no se abandona la institución (alternativas posibles que de hecho se comprueban -ambas- todos los días), se insistirá en chocar una y otra vez contra la realidad. Tal vez porque el mito, a pesar nuestro, a pesar de haber sido "develado", sigue operando como voluntad política o deseo.

Alfonso Buch

## Sobre el complejo mundo del académico

GIL ANTON, DE  
GARAY SANCHEZ,  
GREDIAGA KURI,  
PEREZ FRANCO,  
CASILLAS  
ALVARADO,  
RONDERO LOPEZ,  
*ACADÉMICOS: UN  
BOTÓN DE MUESTRA,*  
UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
METROPOLITANA,  
MÉXICO, 1992, 193  
PÁGINAS.

Tal vez el mérito principal de este libro se encuentre en constituir como objeto de análisis a una institución que ocupa o ha ocupado un lugar nuclear en nuestras sociedades contemporáneas y como tal ha sido objeto de poco análisis e interés cognitivo hasta el momento. Tal vez porque una institución como la universidad, portadora de un grado alto de legitimidad, tanto para los propios actores de dicha institución como para la sociedad, se convierte en

una instancia social cuasi-sagrada sobre la cual se hace difícil pensar y, sobre todo, cuestionarla.

Como el título lo indica, no es pretensión de este estudio hallar resultados generalizables sino un "un botón de muestra" que intente avanzar en la respuesta a los interrogantes centrales del libro teniendo en cuenta la compleja y heterogénea situación de las instituciones educativas de México, el cuerpo docente y la escasez de estudios acerca de la temáti-

ca.

En tal sentido, este texto constituye un aporte al estudio de la educación superior; los autores analizan y reflexionan sobre el propio ámbito de producción de sus conocimientos científicos.

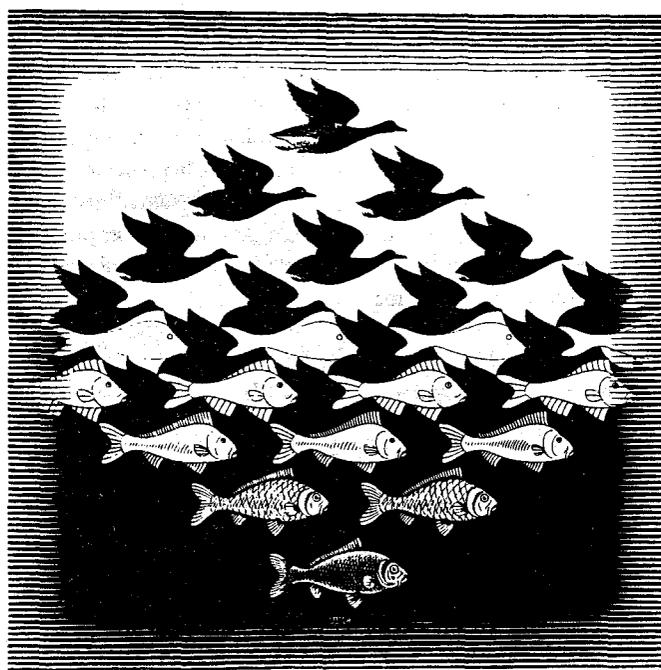
El análisis está centrado en el pivote central del aparato universitario, el "académico", un agente dotado de legitimidad para transmitir, gestionar y producir conocimiento válido. Y consideramos que aquí está el valor central de esta investigación, en el objetivo, es decir, desmenuzar, observar y analizar las condiciones de producción de conocimiento del sujeto que objetiva, es decir, al sujeto que inventa, recrea y construye categorías para observar al mundo social. Hacer esta sociología de la percepción del mundo social es una de las tareas centrales de la sociología como una disciplina que intenta generar conocimiento válido. Si bien este libro no constituye una reflexión de tipo epistemológica sobre la producción de conocimiento, sí analiza las condiciones institucionales de los académicos, en qué ámbito institucional realizan su práctica social, cómo se desarrollan sus carreras, construye categorías para pensar la composición social de los mismos, etc.

El libro está compuesto y articulado en tres capítulos: el primero, que posee un nivel de generalización más amplia, donde se analiza el contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior desde 1960 hasta

1990 en el escenario de la sociedad mexicana. El segundo, de menor nivel de generalización, y donde se elige un objeto particular de estudio: los académicos del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana. Y el tercero, que consideramos el más trascendente por su esfuerzo de teorizar, intenta construir una

al desarrollo de sus carreras, fue una de las líneas de análisis que se centró en vincular a los académicos y su relación con la institución-universidad.

En esta línea la estrategia de investigación adoptada para intentar dar cuenta de estas preguntas iniciales fue el de construir dos polos para observar un segmento del mercado aca-



matriz teórica que sirva para dar cuenta de cómo se puede abordar el estudio de la profesión del "académico".

La presente reseña se va a centrar fundamentalmente, por fines prácticos, en analizar la estructura del tercer capítulo ya que el mismo puede aportar elementos teóricos y estrategias metodológicas que contribuyan a construir una sociología de los productores del conocimiento reconocido como válido.

Quiénes son los académicos, mexicanos, en este caso, cómo llegaron a esta profesión y qué caracteriza

démico: por un lado, considerar el conjunto de personas que en el período estudiado habían sido contratadas por el Departamento de Sociología y reconstruir sus características formativas, sus antecedentes laborales y de experiencia académica previa a la incorporación, y rastrear su producción; en otras palabras, lo que se intenta es analizar la biografía académica de cada uno de los académicos.

En el otro polo se consideró a la institución que demandaba servicios académicos, y estudiar las variaciones que en el período

ocurrieron en relación con las condiciones de acceso al sistema y desarrollo para los académicos. A través de una periodización construida, se comparó el impacto de las condiciones institucionales en los procesos de incorporación de los académicos al sistema de educación superior.

La otra línea de indagación estuvo puesta en proponer una sociología de los académicos, tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿qué es un académico?, ¿qué subyace a sus tareas?, ¿en qué radica su identidad?, ¿qué valores sustentan sus actividades? y ¿en qué radican sus diferencias?

Para intentar dar cuenta de estos interrogantes los autores basaron sus categorizaciones en el pensamiento de B.Clark. En tal sentido, se considera a la actividad académica como el ejercicio de un rol, es decir, "*de un específico, característico y reconocido modo de actuar, que tiene una posición funcional en el orden social. Tal posición corresponde específicamente a las estructuras organizativas donde realizan sus actividades un agregado amplio de personas*" (p.179).

Dichas estructuras organizativas tienen como base una heterogeneidad organizativa y normativa que puede explicarse, según los autores, por la diversidad de génesis y tradiciones que sostienen el nacimiento y el desarrollo de estas instituciones. Ellas constituyen el mercado ocupacional donde se ofertan y se demandan los servicios profesionales de los académicos.

cos, creando un marco donde se instituye una estructura de oportunidades de desarrollo de carreras para sujetos que se desempeñan en actividades académicas a través de diferentes modalidades.

El mercado académico, según J.J. Brunner, es un conjunto de posiciones, dentro del mercado laboral más amplio, que posee como característica central: el ser reconocido socialmente, estable y con funciones específicas, relacionado con un agregado de sujetos que han sido sancionados como legítimos para ejercer su actividad académica. Ahora bien, según B. Clark, esta profesión al contrario de otras profesiones tiene condiciones sociales de estructuración diferentes, porque incluye una diversidad de campos de conocimientos y saberes especializados, centrado en el ejercicio de la docencia, de la investigación o de la gestión universitaria. Se trata entonces de una profesión altamente fragmentada con una combinación laxa de

múltiples tipos profesionales.

Si a este profesional se lo inserta en una estructura organizativa específica la peculiaridad aumenta. De allí que, al hablar de profesión académica surge una tensión entre la identidad derivada de la especialidad disciplinaria y la identidad derivada de la estructura organizativa del establecimiento. Clark señala que los campos disciplinarios, por no pertenecer a una institución particular, conforman un trasfondo de estabilidad mayor que el de los establecimientos.

De esta forma "los académicos" son la resultante de una combinatoria de dos roles sociales que estructuran su actividad: el rol que les otorga su saber específico y el que fija el establecimiento en donde desempeñan sus actividades. Esto a su vez enmarcado en las condiciones de sociabilidad de cada uno de los sujetos. No obstante en las sociedades contemporáneas, la identidad ocupacional ocupa un lugar de privilegio en la definición de la iden-

tividad personal, resulta de vital importancia obtener conocimiento acerca de cuáles son los mecanismos que las instituciones y las comunidades académicas han empleado para producir, reproducir y reconocer a la profesión del "académico".

A partir del estudio realizado se hicieron evidentes las complejas estructuras de relaciones; para esto se hace necesario contar con una matriz teórica que permite captar dicha complejidad. Entonces para el estudio de la profesión académica desarrollaron el estudio de dos componentes: fases y dimensiones típicas.

Dentro del desarrollo de lo que llaman carrera académica los autores observan momentos típicos que pueden dar cuenta de la variedad en las modalidades de desarrollo de la actividad y de las identidades académicas. Identifican cuatro fases típicas: Incorporación, Iniciación, Trayectoria, Situación actual. La profesión académica también es producto, como

ya se señaló, de las estrategias particulares seguidas por las personas para desarrollarse como académicos; así es como construyen dimensiones típicas: Origen social y situación social, Formación, Experiencia laboral, Producción, Actividades centrales, Condiciones de trabajo y Percepción.

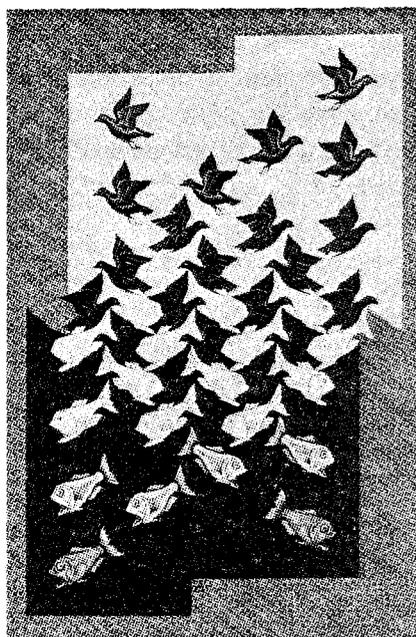
Cada una de estas categorías están definidas en forma exhaustiva en el texto de manera tal de dar el máximo de utilidad a un enfoque que permite ponerlo en práctica con fines comparativos.

Esta investigación constituye un estímulo para todos aquellos que tomen como objeto de estudio el complejo mundo del académico porque invita, por su esfuerzo de sistematizar y clarificar conceptos, a realizar investigaciones en otros contextos nacionales y regionales que permitan enriquecer y precisar el conjunto de conceptos y categorías teóricas que intentan los autores construir. □

*Pablo Tovillas*

## La revista del Instituto de Ciencias de la Educación

Ovide Menin



El Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación tiene 66 años de vida. Cambió, a veces, de denominación y de funciones. Nunca pudo publicar su propia revista por razones que no vamos a analizar aquí y que seguramente pasaron por el presupuesto y los diversos criterios sustentados por sus directores.

Todavía se discute, en muchas universidades, la conveniencia de publicar tantas revistas como facultades, departamentos e institutos que existen dentro de ellas. En países como los nuestros donde siempre "falta una cuarta para le peitigo", se dice que tanta revista es un derroche. Entre nosotros, investigadores, auxiliares y becarios, esta idea peregrina no tuvo cabida. Tampoco entre el cuerpo directivo de la facultad.

Nos preguntamos, en cambio, si estábamos en condiciones de sostenerla con cierta regularidad

y nivel académico. Entendiendo por académico el recurso intelectual, científico, técnico, artístico, etc., que hace a la sociedad, rigurosa si se quiere, de la escritura como ejercicio avanzado del pensar y el hacer. En ese sentido, y a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos universitarios, donde el excesivo parlamentarismo provoca abortos incontables, la cosa salió rápido. Siempre hay quejas, críticas posteriores, pero en nuestro caso no fue posible saber de ellos. Las intuimos y basta. Nadie ha dejado de sentirse tocado con felicidad por la iniciativa. La revista vio la luz no sabemos bien cómo. Tantos cooperaron en su favor, especialmente los jóvenes investigadores animados por algunos más veteranos y experimentados. Son los primeros números. Necesitan ser mejorados. Pero la cooperación de la Editorial Muiño y Dávila, facilitará seguramente ese mejo-

ramiento. Editoriales como ésta, cuyo sentido solidario con nuestro empeño por transferir conocimiento científico es notable, contribuyen a que se vuelva factible la empresa de editar, aun con escasos recursos. Son editoriales pequeñas, que mantienen un tradicional sentido artesanal de base, que ganan poco pero aportan, culturalmente, mucho. Esa es nuestra experiencia. Por ahora los autores de los artículos y comentarios no cobran por su trabajo. No obstante todos producen de la mejor manera, con diligencia y responsabilidad profesional. El comité cuenta, de esa manera, con una voluminosa carpeta de trabajos que evalúa con la colaboración de evaluadores externos. El impacto que ha producido en la colectividad pedagógica, según testimonios que nos fueron llegando desde el primer momento, ha sido cuanto menos singular.

Publicar una revista, cualquiera sea la índole de sus propósitos, configura un enorme compromiso. Compromiso con el lector, compromiso con la cultura en su triple vertiente, popular, científica y estética. Las revistas se construyen y

se lanzan al mercado intelectual pensando primero en el consumidor. Potencial y real. Después en el consumo, dicho esto en un sentido estrictamente literal. Es difícil encontrar excepciones. De cualquier manera y más allá de los conocidos estudios de mercado donde el compromiso básico es el rédito que deja la inversión, aparece en el mundo de la cultura un cierto tipo de revistas cuyo propósito es el desarrollo de los saberes, tanto arqueológicos cuanto contemporáneos. Su redacción, crítica o acrítica, pero siempre centrada en el ejercicio intelectual que abreva tanto en la indagación científica cuanto en las diversas manifestaciones del saber y el hacer del hombre en toda su complejidad, incluidos trastornos y serenidad, no admite, a nuestro juicio, ninguna ingenuidad. Narrar, dibujar, combinar. Una revista, como en el caso de la nuestra, que campea en el ancho y complejo mundo de la educación adquiere, por cierto, una cierta fisonomía que le da identidad. Tal vez sea esto lo peor; la identidad educatriz, que algunos llaman pedagógica, identidad que corre el riesgo de estrecharle

la imaginación y alargarle las orejas. No es un fenómeno privativo de estas revistas especializadas. Basta con hojear una de química, de física o de geografía, para ver que la gracia divina no va con ellas. Esto, en un mundo que clama por la interdisciplina, la integración, la convergencia, el enriquecimiento de la perspectiva, graduada desde ángulos diversos. Pero por ahora la rigurosa especificidad es un mal necesario. La integración vendrá con el tiempo. Hay ejemplos notables donde es posible no caer ni en el eclecticismo ni en una suerte de estructuralismo estático y huero. Son utopías, sin duda difíciles de instrumentar. En nuestro caso hubimos de resolver si la sujetábamos genéticamente a la didáctica, las metodologías y la historia de la formación docente o si dejábamos que los temas fluyeran desde un amplio campo de intereses, tanto históricos cuanto sociales, económicos, filosóficos y pedagógicos, para operar en favor de una cierta convergencia cuyo epicentro fueran los actores en situación de enseñar y aprender. Optamos, tácitamente, por esto último, sin mayores discusiones. □

## Evolución relativa de los salarios de los investigadores, 1987-1993

Cristina Bramuglia

La política de remuneraciones de los investigadores del Complejo Científico y Tecnológico Nacional (CYT) constituye un aspecto clave de una estrategia de generación, adaptación y aplicación del conocimiento a la resolución de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que aquejan a nuestra sociedad.

Hoy en día ya no existen muchas dudas sobre el papel fundamental del "vector conocimiento" en un proceso de desarrollo sustentable, con equidad. En efecto, si además de las preocupaciones de corto plazo se quisiera poner en marcha un proceso de desarrollo económico y social que apunte a revertir de manera sustentable la dinámica perversa de aumento de la pobreza y polarización de la riqueza, sería necesario generar, adaptar y aplicar conocimientos pertinentes, de buena calidad.

Esto supone contar con una capacidad de investigación en ciencias básicas y aplicadas, ciencias sociales y tecnología, muy superior a la que hoy existe en el país, lo cual requiere formular una política científica y tecnológica inserta en una estrategia de desarrollo de mediano y largo plazos.

En consecuencia, una buena política de recursos humanos en CYT no puede limitarse al corto plazo, ni tampoco ser improvisada, arbitraria o no participativa. Debe articular de manera coherente y abarcadora, tanto los aspectos que hacen a la formación de investigadores como aquellos relacionados con empleos que brinden la posibilidad de trabajar el resto de su vida de manera creativa y productiva -naturalmente sujetos a los mecanismos de evaluación usuales del oficio: concursos, publicaciones con árbitros, etc.-. Esto supone una política

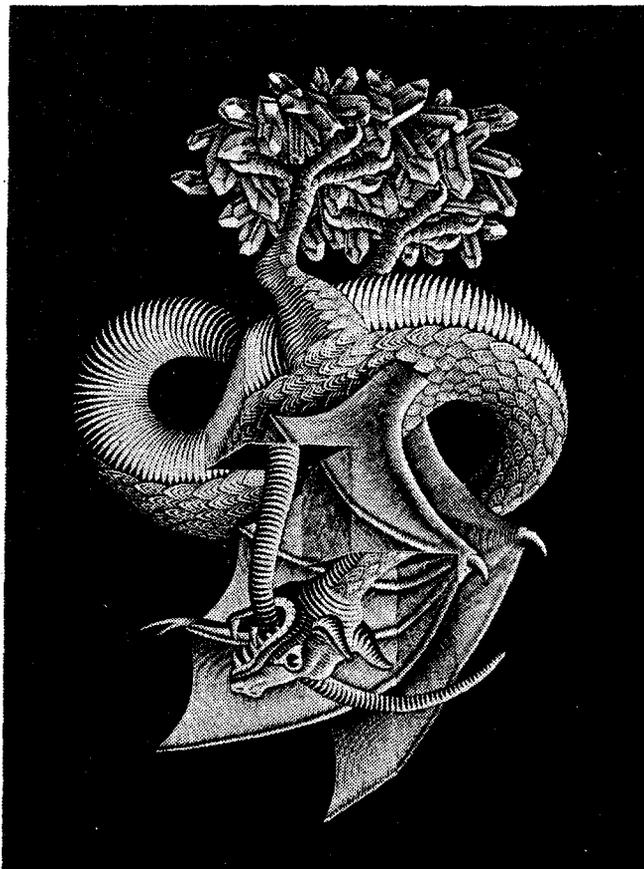
adecuada de remuneraciones, apoyo logístico para la investigación, respeto por parte de las autoridades, participación en las decisiones y valoración social. La experiencia indica también que la investigación es muy sensible al entorno general. Las dictaduras, intervenciones universitarias, violaciones de los derechos humanos, falta de libertades y derechos políticos, individuales y colectivos, clima de espionaje contra los propios nacionales, han probado en todas partes del mundo ser causa del éxodo de personas altamente calificadas.

Precisamente, la experiencia de décadas y los estudios sobre éxodo de científicos, tecnólogos y creadores y, en general, *brain drain*, demuestran que la performance del país en esta materia no ha sido buena. Se han sucedido con demasiada frecuencia procesos de acumulación y

desacumulación de recursos científicos y tecnológicos, perjudicando a muchos argentinos que aspiraban legítimamente a realizar su trabajo de investigación en el país en condiciones aceptables y contribuir así, al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Por otra parte, la sociedad que apoyó el esfuerzo se vio privada con demasiada frecuencia de los resultados. Hay que decir que desde el 30 en adelante, el desempeño de las elites de poder en esta materia -salvo excepciones- no ha sido bueno.

El objetivo del presente trabajo es realizar un relevamiento de la evolución de los salarios de los investigadores que actúan en las principales instituciones que componen el Complejo CyT y los que realizan tareas similares en otros ámbitos diferenciados de la administración pública. La política de remuneraciones constituye por cierto un componente importante de las políticas de recursos humanos. Estas últimas son más complejas que las primeras y significan una pieza fundamental de una política de investigación en ciencia y tecnología.

El Complejo CyT está formado básicamente por organismos descentralizados con regímenes salariales propios, los que constituyen el núcleo de este sector de actividad, no sólo por la importancia de sus funciones, sino por su participación en el gasto público destinado a ciencia y técnica. Estos organismos son: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),



Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y las universidades nacionales.

Existen otros organismos de investigación pertenecientes a la administración pública: Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo Pesquero (INIDEP), Instituto Nacional de Prevención Sísmica (INPRES), Instituto Nacional de Ciencia y Técnicas Hídricas (INCYTH) y la Dirección Nacional del Antártico. Estos organismos, anteriormente agrupados en el escalafón fijado por Decreto 1428/73, se incluyen en un nuevo cuerpo normativo que rige desde 1991 también para otros organismos del Estado, el denominado Sistema Nacional de la Pro-

fesión Administrativa (SINAPA), lo que ha resultado en un significativo aumento de las remuneraciones.

Al comparar las remuneraciones del complejo CyT con otras actividades realizadas en el sector público, se observa que las funciones judiciales, legislativas y las gerenciales del sector público están claramente priorizadas en términos remunerativos.

El nivel salarial de la categoría más baja del cuerpo de agentes gubernamentales es superior a las remuneraciones de los investigadores de nivel superior de los principales centros de investigación. Este elemento es significativo, ya que en dicha categoría están incluidos los agentes de la administración recién egresados del curso del

INAP, equivalente a una maestría, mientras que las categorías seleccionadas en los organismos pertenecientes al Complejo CyT incluyen los niveles más altos de investigadores dedicados a dicha actividad por 15-30 años, con estudios que en muchos casos alcanzan el nivel de doctorado y ejercicio de la docencia y la investigación en el país y en el exterior en instituciones académicas de primer nivel.

Otro aspecto que este trabajo tiende a destacar es que la variedad de regímenes retributivos de los organismos de investigación en la Argentina genera excesivas disparidades no vinculadas ni a la mayor o menor importancia de la tarea de investigación desempeñada ni tampoco al mayor o menor nivel académico sustantivo de los investigadores de uno u otro organismo. El sistema es de tipo burocrático y desigual, dependiendo del peso político coyuntural de algún organismo en relación con otros. En el interior de cada organismo la carrera y el nivel de las remuneraciones están exclusivamente marcados por criterios escalafonarios y excepciones vía "acomodo". La independencia de muchos organismos para fijar las remuneraciones y la variedad de jurisdicciones en un Estado mal organizado impide la homogeneización de las retribuciones para tareas y niveles similares.

Si observamos los resultados del análisis de las remuneraciones de las principales instituciones del Complejo CyT desde la en-

## novedades

trada en vigencia del Plan de Convertibilidad en 1991, hasta el presente, podemos formular algunas puntualizaciones.

En primer lugar, sigue siendo bajo el nivel real de remuneraciones en la mayoría de los organismos. Efectivamente, salvo una pequeña minoría de casos, se observa que las remuneraciones de la mayor parte de los investigadores con dedicación exclusiva del Complejo CyT, son inferiores al valor de una canasta

familiar tipo (aplicando la estructura de consumo que emplea el INDEC, que corresponde a un patrón de gastos mensuales promedio para una familia nuclear con dos hijos, en la que el jefe de familia es asalariado industrial). Como es obvio, tampoco un salario obrero industrial, aun por encima de la media, alcanza actualmente para cubrir el costo de una canasta familiar básica. El estudio proporciona también la estimación de una

canasta familiar para una estructura de consumo de clase media alta, como la de un ejecutivo medio, equivalente a cinco canastas básicas de acuerdo con el INDEC. Por supuesto, si se efectúa la comparación entre el valor de la canasta de ejecutivo medio tipo IDEA y el valor promedio de las remuneraciones de los investigadores, éstas estarían también cinco o seis veces por debajo de ese estrato profesional implícitamente más promocionado

y valorado por quienes detentan el poder económico en la sociedad.

En segundo término, y a pesar de la recuperación en términos reales de los salarios posteriores a las hiperinflaciones de 1989 y 1990, analizando la evolución del valor real de las remuneraciones a lo largo del período desde el comienzo de la Convertibilidad hasta ahora, los aumentos de sueldos de los investigadores han estado por debajo de la tasa de

Análisis comparativo de los salarios de los investigadores en el Complejo Científico y Técnico y otras áreas del Sector Público - Año 1993

	Antigüedad	En \$
<b>CONICET</b>		
Investigador asistente	20 años	994,0
Investigador superior	20 años	2881,2
<b>CNEA</b>		
Categoría A-05	15 años	1316,3
Categoría A-01	15 años	1941,1
<b>INTI</b>		
Categoría 6A	15 años	1035,0
Categoría 3B	15 años	1806,0
<b>INTA</b>		
A3 (05)		1565,0
A1 (09)		2844,6
<b>UBA</b>		
Profesor Titular D.E	0 años	1013,5
Profesor Titular D.E	20 años	2027,0
<b>CITEFA</b>		
B1	20 años	2069,7
A1	25 años	2266,9
<b>SINAPA<sup>1</sup></b>		
- D.N.del Antártico con funciones ejecutivas V		2900,0
- INIDEP I		4900,0
- INCyTH		
- I.N.Previsión Sísmica sin funciones ejecutivas <sup>2</sup> A		2660,0
B		1820,0

	Antigüedad	En \$
<b>Poder Judicial</b>		
Juez de la Corte Suprema		7218,0
Juez de Cámara		6007,0
Juez de 1ª Instancia		4623,0
Secretario de Cámara		3333,0
Oficial Superior		2348,0
Oficial		1151,0
<b>Poder Legislativo</b>		
Legislador		4627,0
Prosecretario		4164,0
Primer Director		4437,0
Tercer Subdirector		2905,0
<b>Fuerzas Armadas</b>		
Personal Militar		
Teniente General	40 años	3037,0
General de División	39 años	2971,0
Coronel	33 años	2353,0
<b>Cuerpo de Administradores Gubernamentales</b>		
Clase C - nivel más bajo que corresponde a los recién egresados del curso del INAP	0 años	2980,0

Fuente: "Evolución relativa de los salarios de los investigadores. 1987-1993. Principales instituciones del Complejo de Actividades Científicas y Tecnológicas de la Argentina", noviembre de 1993, Cristina Bramuglia.

<sup>1</sup> Organismos del Complejo CyT incluidos en el Sistema Nacional de la Profesión Administrativa.

<sup>2</sup> Son "ejecutivas" aquellas funciones a cargo de conducción de sectores que tengan incidencia en la gestión de políticas públicas o que tengan incidencia en el manejo de fondos presupuestarios (Decreto 2129/91). Estas remuneraciones se fijaron a partir del 1º de agosto de 1991 y duran mientras el personal ejerza funciones ejecutivas. Pueden estar incluidos agentes del Agrupamiento General y Científico Técnico. Esto significa que algunos investigadores pueden acceder a estas remuneraciones.

aumento de ciertos servicios, tales como los aranceles en los sectores privados de la salud y la educación. Lo mismo ha ocurrido en materia de costo de vivienda (alquiler o compra).

En tercer lugar, y siempre desde el comienzo de la Convertibilidad, no se han experimentado caídas bruscas del nivel salarial, como los observados durante los momentos de alta inflación -en este gobierno y en el anterior-, lo cual es, sin duda, importante. En el mediano plazo subsiste el riesgo de deterioro salarial ligado a variaciones coyunturales y a que existen factores que pueden desesta-

bilizar la economía, tales como presiones del tipo cambiario originadas en la performance del sector externo, por la evolución de la balanza comercial y la tasa de inversión productiva que se mantiene extremadamente baja. En síntesis, los salarios han estado más al abrigo de grandes cambios en términos reales, al disminuir la tasa de inflación (aunque sin alcanzar los niveles de los países del Norte), pero se carece de una perspectiva de mayor horizonte.

En cuarto lugar, las remuneraciones promedio de los investigadores al comienzo del período anali-

zados son levemente inferiores a las de 1993, aun cuando se recuperaron respecto de las fuertes caídas posteriores a las hiperinflaciones.

Finalmente, y desde una perspectiva analítica diferente, el acceso a los bienes y servicios de la mayor parte de los investigadores pertenecientes a las principales instituciones del SCYT no alcanza el nivel de gastos de una familia tipo del Gran Buenos Aires (de acuerdo con el INDEC).

En conclusión, puede decirse que en la Argentina en materia de política de recursos humanos altamente calificados, casi todo

está por hacerse. Esta demora es grave, en una época donde el conocimiento deviene más y más en el factor clave del desarrollo de un país, entendido no sólo como cualquier tipo de crecimiento económico, sino como un crecimiento equitativo y sostenido. Parece obvio, pero conviene repetirlo: con la actual política de remuneraciones de investigadores y la falta de estrategia y política de CYT, no sólo no puede esperarse que se frene el éxodo, sino que tampoco podrán atraerse al país buenos investigadores argentinos -retornados- o extranjeros.

## eventos

# La universidad y los nuevos escenarios

La Universidad Iberoamericana y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) han organizado el seminario "La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región", que tendrá lugar en la Ciudad de México los días 23, 24 y 25 de noviembre próximo.

En la ocasión se analizarán las siguientes temáticas:

1. Contribución de las instituciones de enseñanza superior al desarrollo: tres escenarios, el probable, el deseable y el factible.
2. Crecimiento y diversificación estructural y programática de la educación superior.

3. Regulación y financiamiento de las instituciones de educación superior: agentes y mecanismo.

4. Procesos de selección del alumnado al interior de las instituciones de educación superior.

5. Los agentes educativos: reclutamiento, educación, desempeño, efectividad y superación.

6. Diseño curricular: orientación hacia el ejercicio profesional o hacia el desarrollo de habilidades generales.

7. Investigación, desarrollo tecnológico y vinculación con los sectores productivo y social.

8. Planeación y evaluación del desarrollo educa-

tivo.

Informes: Universidad Iberoamericana, Comité Organizador Seminario

UIA-UDUAL, Dirección de Investigación y Posgrado. Prol. Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, 0210, México, D.F. Teléfono (5) 723-1153. Fax (5) 292-1258.

## Investigación comparativa internacional

La Association for the Study of Higher Education (ASHE) realizará su 19ª reunión anual entre el 9 y el 12 de noviembre de este año en la ciudad de Tucson, Arizona, Estados Unidos. El Comité Internacional ha decidido organizar una Preconferencia de dos días en la que se discutirán temas de investigación comparativa internacional. Las

ponencias serán comentadas por Burton Clark, Robert Berdahl, José Joaquín Brunner y Franz Van Vught, entre otros.

Datos: Association for the Study of Higher Education, Department of Educational Administration, Texas A&M University, College Station, TX 77843-4226.

## III Curso internacional sobre Planeamiento y Administración de Instituciones de Educación Superior

Está organizado por el Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de la Habana (Cuba), dentro del marco de la cátedra UNESCO, de Gestión Académica. El contenido presenta cuatro áreas principales: Análisis de las dimensiones sustantivas del planeamiento y desarrollo de las IES a nivel nacional e institucional; acción administrativa del directivo en las IES; pla-

neamiento y administración de los principales procesos y recursos de las IES, y Problemas contemporáneos y desarrollo de la evaluación institucional en las IES. Se realizará en la Habana, del 28 de noviembre al 16 de diciembre de 1994. Para solicitar mayor información e inscripción dirigirse a José Luis Almuñías Rivero, Director del Curso, en el CEPES (Fax (537) 32-2757 ó 33-3295, La Habana, Cuba.

## Encuentro sobre gestión e impacto social

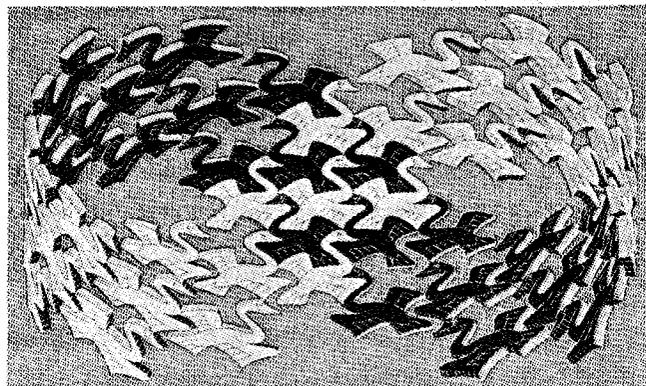
La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se encuentra abocada a la organización de un Encuentro Nacional sobre "Gestión e Impacto Social de la Universidad".

Los extraordinarios cambios a los que estamos asistiendo en el mundo entero tienen, sin duda, una incidencia fundamental en la universidad. Se trata de procesos de desarrollo basados en la integración y cooperación, lo cual supone que la universidad debe estar en condiciones de aportar en la formulación de proyectos más ambiciosos y complejos que contribuyan a superar la situación actual.

Es necesario definir una universidad que afronte desafíos novedosos en un marco de crisis y cambios; este marco en construcción indica que la gestión y el impacto social de las uni-

versidades se constituyen en uno de los desafíos más relevantes de estos tiempos.

Surgen entonces la necesidad de contar con ele-



mentos que faciliten y orienten una mejor gestión y la redefinición de la vinculación de la institución universitaria con la sociedad.

Así, es objetivo de este Encuentro generar un espacio de discusión e intercambio de experiencias en relación con los siguientes ejes:

- Sistemas de gestión universitarias vigentes

- Vinculación entre universidad, sociedad y economía

- Replanteos en los modelos de gestión universitaria

- Gestión estratégica y eficacia de la vinculación de la universidad con el medio

Entre las actividades que se prevén ocupa un lugar destacado la convocatoria a especialistas extranjeros relacionados con la temática y a rectores de universidades nacionales. Para facilitar la organización e información, a partir del mes de agosto se difundirán detalles sobre expositores, fecha de realización, inscripción, presentación de trabajos, etc.

## Jornadas para tratar la crisis en el Noroeste

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero convoca a docentes, profesionales de distintas áreas, investigadores y estudiosos de la problemática, a participar en las Primeras Jornadas Nacionales sobre "La universidad, las estructuras políticas, social económicas y la crisis en el NOA, particularmente en Santiago del Estero".

Estas Jornadas tienen como objetivo ofrecer un ámbito adecuado para la reflexión, discusión y propuesta de ideas, que tiendan a movilizar las disposiciones en un marco pluralista en los distintos sectores de la comunidad para profundizar, corregir, complementar, proyectar, actuar e investigar.

Se desarrollarán tres ejes temáticos fundamentales:

- El conocimiento como recurso estratégico
- El rol de la universidad frente a su propio contexto
- Las desigualdades regionales, la crisis y las políticas nacionales

En la oportunidad disertarán distinguidos docentes, economistas y sociólogos de varias universidades del país.

La recepción de los trabajos cerrará el 30 de agosto del año en curso. Para mayor información dirigirse a la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Facultad de Humanidades, Avda. Belgrano Sur 1912, Santiago del Estero (4200), telefax (085) 22-0621, de 8 a 12 y de 16 a 20.

## Las Formas de la Reforma: 1918-1993

Los días 3 y 4 de noviembre de 1993 se realizaron en el posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA las jornadas "Las Formas de la Reforma: 1918-1993. Mirada histórica, recreación crítica y prospectiva universitaria", convocadas por la Universidad de Buenos Aires a través de la Secretaría de Extensión Universitaria.

La finalidad de las Jornadas fue construir un espa-

### Reunión en Estocolmo

Conjuntamente con la celebración del 48° Congreso Internacional de Americanistas, se llevó a cabo el simposium "Educación superior y ciencia en América latina de hoy".

Temas tratados:

- Universidad y Estado.
- La universidad y el desarrollo nacional.
- Cooperación científica entre universidades.

El simposium se reunió en el Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala y en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Estocolmo, del 4 al 9 de julio de 1994.

cio de reflexión con el doble objetivo de, por una parte, abrir un debate público sobre la universidad, integrando a un enfoque académico el resultado de la experiencia política y de gestión; y por otra parte, poner en circulación los resultados de investigaciones de interés tanto académico como de política universitaria. Para ello se trazaron estos objetivos específicos:

- Analizar las actuales tendencias y tensiones de la universidad con perspectiva histórica, tomando como punto de partida la Reforma Universitaria de 1918.

- Integrar perspectivas de análisis y señalar vías posibles de investigación sobre universidad.
- Posibilitar el intercambio, la polémica y la elaboración de propuestas para la universidad.

Las Jornadas se organizaron en seis mesas:

Mesa 1: El movimiento de la Reforma, perspectiva histórica y presencia actual ante las transformaciones de la universidad.

El contexto histórico en el momento del surgimiento de la Reforma. El papel de los actores universitarios. La tradición reformista en la actualidad. La relación sociedad-universidad. La relación Estado-universidad.

Mesa 2: El gobierno universitario.

La autonomía y las relaciones con el Estado y la sociedad. La distribución del poder: participación de los diferentes claustros. La relación entre la universi-

dad y las facultades. Tensiones y desafíos de la gestión universitaria. La coordinación interuniversitaria.

Mesa 3: La universidad y el desarrollo científico y tecnológico.

Políticas públicas en ciencia y técnica. Papel de la universidad en la producción científica y tecnológica. Las relaciones de la universidad con otras instituciones de ciencia y técnica: la comunidad científica.

Mesa 4: El papel de la universidad ante transformaciones sociales.

Las diferentes concepciones de la extensión universitaria: hacia la educación, hacia la resolución de problemas sociales, hacia la difusión cultural y científica. Nuevas propuestas organizacionales de la universidad para la transferencia y los servicios. La fragmentación del campo científico y cultural. Cultura y mercado: lo público y lo privado.

Mesa 5: La universidad como formadora de recursos humanos.

Mercado profesional, movilidad social, las profesiones frente al cambio de paradigmas científicos-tecnológicos y productivos. Diversificación institucional. El grado y el posgrado. Nuevas alternativas de formación superior y tendencias en la pedagogía universitaria. Evaluación y acreditación.

Mesa 6: La Ley Universitaria.

¿Ley universitaria o de Enseñanza Superior? ¿Ley marco o reglamentalista? Los contenidos de la norma: forma de gobierno, el financiamiento, la evaluación y la acreditación, la coordinación interuniversitaria.

La intención de la Secretaría de Extensión Universitaria es dotar a esta experiencia de continuidad y publicar las ponencias en el transcurso de este año como forma de cooperar con la acumulación de insumos para la investigación y el diseño de políticas universitarias.

## Acerca de la evaluación y acreditación universitaria

Organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación tuvo lugar, los días 15, 16 y 17 de junio último, el Seminario Internacional sobre "Evaluación y acreditación universitaria en los procesos de integración regional". Se analizaron las experiencias

de México, Estados Unidos, Chile, Uruguay, Brasil y la Comunidad Europea.

Entre los participantes extranjeros cabe mencionar a Liz Reisberg (Estados Unidos), Silvia Ortega (México), José J. Brunner (Chile) y Eunice Ribeiro Durham (Brasil).

## Seminarios Latinoamericanos

### INTEGRACION CURRICULAR

Se realizó en São Paulo entre el 12 y el 13 de abril del corriente año. Organizado por la Fundación Memorial de América Latina (São Paulo, Brasil), conjuntamente con el CRESALC. Las áreas de conocimiento analizadas fueron: Derecho, Medicina, Ciencias Sociales, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Civil y se conformó una Comisión Especial para analizar la educación técnica y profesional y el impulso de la propuesta de una Red regional de integración y movilidad académica y de un Banco de datos para la evaluación y convalidación de los estudios y diplomas de educación superior en la región.

### REINVENCIÓN DE LA UNIVERSIDAD, PROSPECTIVA PARA SOÑADORES

Organizado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se llevó a cabo entre el 2 y el 3 de junio, en Cartagena de Indias, Colombia.

## Perspectivas de la universidad en Latinoamérica

El Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Autónoma de México organizó, los días 25, 26 y 27 de enero de este año, el Seminario Internacional "La Universidad, hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas".

Coordinado por Juan Eduardo Esquivel Larrondo, participaron destacados especialistas de la región: Luis Enrique Orozco, de la Universidad de los Andes (Colombia), Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana (México), Juan Carlos Campbell, de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y Abelardo Villegas Maldo-

nado, secretario ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), entre otros.

La reunión se abocó al tratamiento de los siguientes temas:

I Políticas generales y estrategias de la educación superior.

II Modelos institucionales.

III Innovación.

El CESU tiene su sede en el edificio de la Biblioteca Nacional, 4 piso, Centro Cultural Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, D.F., CP 04510, Fax 665-0123. □

### informaciones

## México: desacuerdo universitario con el informe de la OCDE\*

En el sistema universitario existen elementos positivos, sujetos de mejorar y las diferencias que nosotros encontramos no son un obstáculo. Es difícil juzgar y decir: esta institución es buena o mala.

Durante nuestra visita encontramos casas de estudio que nos impresionaron, así como trabajos de investigación con calidad. Sin embargo, también percibimos un nivel de enseñanza y de investigación muy bajo en comparación

con las normas de la OCDE.

Así lo señaló a U2000 Peter Kreyenberg, del grupo de examinadores de la OCDE, quien visitó algunas de las instituciones de educación superior del país en noviembre de 1993.

Por otra parte, precisó que las recomendaciones del organismo pueden ayudar a mejorar lo ya existente en las instituciones educativas a un plazo pertinente, ya que los sistemas universitarios tienen su propia historia.

Según el reporte de este organismo se identifican varios problemas en las IES que no les han permitido alcanzar estándares internacionales, como son el gigantismo, el desproporcionado tamaño de su personal administrativo, el reducido número de personal académico de tiempo completo en actividades serias de investigación, así como la poca demanda en las carreras de matemáticas, ciencias e ingeniería y el bajo presupuesto con que

cuentan las universidades.

Al hablar sobre las instituciones estatales, advierten que no son cualitativamente competitivas; sin embargo existen universidades con programas de posgrado de muy alta calidad. Asimismo el enfoque de varios investigadores, centrados en alcanzar una reputación internacional en ciencia básica, tiende a reducir el énfasis de la enseñanza.

En el documento se menciona que aunque históri-

camente es justificable la pertenencia de las preparatorias a las universidades, es difícil ver las ventajas de tener estudiantes preparatorianos dentro de la estructura universitaria, por lo cual la recomendación es que las preparatorias se separen de la educación superior. A su vez subrayan que se transforme el exceso de plazas administrativas en puestos de

más de 270 mil estudiantes (incluidos los preparatorianos) y con 40 mil empleados administrativos, la Nacional de México es una de las universidades más grandes del mundo. No obstante su calidad en investigación, se ha vuelto difícil de administrar. Esta situación de la Nacional ha trascendido a otras universidades públicas, siendo ella modelo para muchas, pun-



enseñanza e investigación de tiempo completo.

Por otra parte se puntualiza que el gobierno debe asegurarse de que el término universidad no se devalúe. Una legislación adecuada debería permitir el uso de este término a instituciones que garanticen un alto nivel de investigación y enseñanza. En las universidades, la admisión debería limitarse a estudiantes talentosos. Un programa de becas y estímulos podría facilitar la captación de estudiantes brillantes de bajos recursos, advierten.

Al reconocer el lugar especial que en la historia de la educación superior y las actividades de ciencia y tecnología del país tiene la UNAM, señalan que con

tualizan.

En este sentido cabe mencionar la declaración del rector de la UNAM, José Sarukhán Kermez, quien al ser cuestionado sobre esta serie de recomendaciones, respondió que el reporte del organismo internacional contaba con muchas generalidades y que la propia UNAM estaba generando un estudio aparte.

Por otra parte, en conferencia de prensa, Javier Barros Valero, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, informó que el gobierno mexicano solicitó ya a la OCDE la elaboración de otro estudio equivalente, pero referido exclusivamente al ámbito de la educación superior en el país.

En su oportunidad, Julio Rubio informó que la visualización que la OCDE hace de la UAM es realmente estrecha y no deja ver dónde están los elementos innovadores de esta institución.

A su vez se pronunció por mejorar la imagen de la universidad pública, ya que ésta siempre se ha visto enfrentada a una serie de problemas y conflictos que han ido poco a poco debilitando su imagen y su reco-

nocimiento por parte de la sociedad.

Concluyó diciendo que las instituciones públicas son las que forman a los recursos humanos más calificados y mejor formados y que, aunado a esto, tienen una capacidad creativa que no poseen los egresados de las universidades privadas.

\* Tomado de U2000, México, DF, Año V, N°106, abril de 1994.

## Alemania: se limita el tiempo de estudio en las universidades\*

Tal y como hace algunos meses anticipamos, cuando estaban en estudio algunas iniciativas de reforma a la educación, las autoridades alemanas han empezado a aprobar leyes que limitan el tiempo que los estudiantes dispondrán para concluir una carrera profesional.

De acuerdo con las estadísticas locales, los jóvenes alemanes tardan mucho más tiempo para obtener su grado que los estadounidenses. Además, se discute una propuesta para modificar los criterios de obtención de apoyo financiero federal para cursar estudios superiores.

Entre las reformas propuestas está la congelación hasta 1996 de ajustes al costo de la vida que normalmente se conceden automáticamente en las becas. También se piensa estrechar los niveles académicos para obtenerlas.

El gobierno tomó la decisión de limitar el tiempo y los apoyos otorgados a los estudiantes después de que el anterior ministro de Educación, Rainer Ortleb, introdujo esta iniciativa de ley.

El ex ministro argumentó en su momento que no podía exigir ajustes para las becas de los estudiantes mientras existieran elevados déficit presupuestales y recesión económica, factores que han obligado a los trabajadores alemanes a aceptar recortes y congelamiento salarial.

La propuesta de Ortleb considera elevar el techo de elegibilidad de los becarios y el aumento de oportunidades para los hijos que solamente son apoyados por uno de sus padres. El aumento del período de gracia concedido a los préstamos estudiantiles complementa la propuesta.

La Cámara baja (Bun-

destag) está revisando esta iniciativa, criticada por numerosos legisladores, autoridades educativas y estudiantes. Los estados gobernados por el Partido Social Demócrata han iniciado una campaña para que la propuesta sea rechazada en la Cámara alta o Bundesrat.

Asimismo, la Conferencia de Rectores Alemanes y Presidentes de Universidades han expresado opiniones desfavorables a la iniciativa de Ortleb.

Al respecto, los rectores argumentan que la restricción del apoyo financiero resultará contraproducente porque los estudiantes deberán trabajar más horas para costear su educación; en consecuencia, necesitarán más tiempo para concluir sus estudios.

Los críticos están demandando un aumento del 6 por ciento al programa de becas, en lugar de la reducción del tiempo de estudios. Hay incertidumbre entre los defensores del aumento porque no están seguros de ganar la batalla al gabinete.

En relación con la reducción del período para estudiar una carrera profesional, los rectores piensan que es un tiempo perdido porque se determina que se limitará el número de semestres para cursar estudios sin hacer los correspondientes ajustes curriculares en las universidades que den viabilidad a esa idea.

\* Nota elaborada con información de *The Chronicle of Higher Education*, 6 de abril de 1994, p. A58. Tomada de U2000, México, DF, Año V, N°106, abril de 1994.

## La Universidad de Montreal quiere ampliar su rol internacional\*

La Universidad de Montreal, considerada el centro intelectual y científico de Quebec, aspira tener un papel de mayor relevancia en nuestro continente. Para lograrlo ha diseñado un plan que la convierta en un centro de investigación de primer nivel, que reconozca a su vez el valor de la enseñanza y que evalúe su

do para los profesores que deseen mejorar sus estrategias de enseñanza, utilizando nuevas tecnologías en el aula y nuevas formas de transmitir el saber porque -se observa- una población estudiantil que cambia rápidamente tiene que ser atendida con criterios distintos a los tradicionales.



actividad docente.

Entre las estrategias elegidas para alcanzar esa ambiciosa meta está la contratación de profesores destacados que formen a los estudiantes de licenciatura, no sólo a los de posgrado. El rector de la universidad, Dr. Simard ha establecido premios para la enseñanza de calidad así como un fon-

do para los profesores que deseen mejorar sus estrategias de enseñanza, utilizando nuevas tecnologías en el aula y nuevas formas de transmitir el saber porque -se observa- una población estudiantil que cambia rápidamente tiene que ser atendida con criterios distintos a los tradicionales.

La citada casa de estudios, tiene una matrícula de 52 mil estudiantes, de los cuales 41 mil asisten a la licenciatura y 11 mil a los cursos de posgrado.

La Universidad de Montreal es la mayor institución educativa de habla francesa fuera de Francia. En Canadá, prácticamente todas las institucio-

nes de nivel superior son públicas pues reciben el 70 por ciento de su financiamiento de los gobiernos provinciales y éstos determinan, a su vez, los montos que deben cobrarse por los servicios ofrecidos.

En la mayor parte de las provincias de Canadá se imponen cuotas para cubrir el 20 por ciento del costo de educación. En Quebec, por contraste, solamente se solicita el 11 por ciento. Esta ventaja para la población es un factor que afecta a la universidad porque hay menos recursos para invertir en programas y hacer reformas.

Además, la provincia de Quebec ha decretado el congelamiento de los salarios por dos años para todos los empleados públicos. El afán de internacionalización ha sufrido traspiés con las medidas restrictivas pues la Universidad de Montreal hubo de recortar 223 plazas de trabajadores administrativos.

Ante la escasez de recursos públicos, los académicos de la Universidad de Montreal obtienen fondos adicionales asociándose con las empresas privadas, particularmente las relacionadas con la medicina, la farmacología y las ciencias sociales.

En 1993, cerca del 35 por ciento de los fondos de investigación provinieron de recursos obtenidos de contratos privados. Al respecto, el Senado de la Universidad ha mostrado su preocupación porque se estima que esta tendencia afecta la relación entre investigación básica y aplicada.

La Universidad de Mon-

treál se ha convertido en una de las tres instituciones de la provincia que bequense en obtener una mayor proporción de financiamiento empresarial.

\* Nota elaborada con información de *The Chronicle of Higher Education*, 6 de abril de 1994, p. A55-A57, y con información propia. Tomada de U2000, México, DF, Año V, N°106, abril de 1994.

## El Programa Brasileño de Estudios de Posgrado\*

El profesor Jorge A. Guimaraes, de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil, explica que el "Programa Brasileño de Estudios de Posgrado" surge a finales de la década de los 60 (bajo el régimen militar, apuntaríamos). Los planeadores de la educación en ese momento estaban interesados en resolver dos problemas: a) la insuficiencia de los recursos humanos con alta calificación que se dedicaran a la investigación y al desarrollo, y b) la intención de que el Programa apoyara el desarrollo tecnológico del país, bajo el supuesto de que la disponibilidad de científicos y tecnólogos bien entrenados podrían satisfacer las necesidades de los sectores público y privado.

Respecto de los anteriores puntos cabe señalar, fuera de las consideraciones del autor, que ese interés por crear una masa crítica estaba fundamentado en las ideas que privaban en ese momento sobre la viabilidad del crecimiento autosostenido y de la educación como impulsora de dicho desarrollo (cambio social, urbanización, secularización, modernización, distribución progresiva del bienestar). El trasfondo de

esas creencias era, en ese entonces, la fe en el progreso continuo de la sociedad.

Guimaraes dice que al establecerse el programa se tenía en consideración la gran heterogeneidad que existía en las distintas licenciaturas del país.

Se impulsó entonces la obligatoriedad a cursar estudios de posgrado implantando la exigencia de tener como mínimo un título de maestría si se aspiraba a realizar una carrera académica. En el siguiente cuarto de siglo este programa se consolida entre otras cosas por estar fincado en la norma de que solamente instituciones oficialmente acreditadas podrían impartir

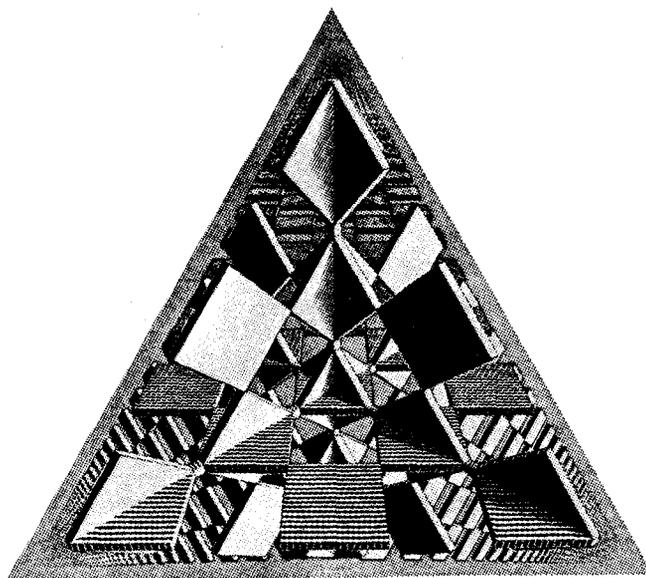
cursos de posgrado.

Obviamente, un programa de esta envergadura ha contado desde sus inicios con un fuerte apoyo federal y estatal, que permite impulsar el desarrollo de proyectos y actividades en ciencia y tecnología. Poco a poco, fueron estableciéndose entidades responsables de impulsarlo tales como el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ, por sus siglas en portugués); la Financiadora de Estudios y Proyectos (FINEP), pertenecientes al Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, subordinada al Ministerio de Educación y Cultura; EMBRAPA, la Empresa Brasileña de Investigación Agropecuaria, dependiente del Ministerio de Agricultura, y 15 Fundaciones Estatales de Investigación (FAPES). Todas ellas, con objetivos muy particulares, ofrecen financiamiento individual e institucional mediante concursos. CNPQ, CAPES y FAPES ofrecen en conjunto, 35 mil becas anuales

para cursar estudios de posgrado que van desde la especialización hasta el posdoctorado.

Consideremos la magnitud del esfuerzo brasileño recordando que en nuestro país solamente hay 5 mil investigadores nacionales y alrededor de 47 mil posgraduados. Esta oferta supone la posibilidad de cursar estudios en el país (86 por ciento) o en el exterior (14 por ciento). Además del apoyo directo a la formación, CNPQ financia programas de capacitación de recursos humanos y elevación de la capacidad científica y tecnológica de instituciones estatales y nacionales mediante los siguientes programas: a) becas de investigación para prominentes especialistas en investigación básica o aplicada; b) financiamiento para científicos y visitantes jóvenes que no han sido contratados por alguna organización orientada hacia la ciencia y la tecnología; c) apoyo para quienes desarrollan programas de investigación tecnológica; d) salarios complementarios para técnicos; e) becas de investigación en pregrado.

Este último programa, llamado de "Iniciación a la Ciencia" ha sido muy exitoso en la capacitación de estudiantes de licenciatura a hacer investigación. Hay 59 mil apoyos que suponen una inversión de 315 millones de dólares por año. EMBRAPA, la empresa brasileña de investigación agropecuaria contribuyó al inicio de este Programa a formar a sus propios recursos humanos en investigación agropecuaria, pero la proporción de apoyos ofre-



cidos en relación con agencias como CAPES, FAMES y CNPQ resulta insignificante, dice Guimaraes. La evaluación de todos los cursos posgrado incluidos en el Programa está a cargo de CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior). Tanto la evaluación como el reconocimiento son realizados mediante el sistema de pares, a través del cual se abre un período de dos años en la operación de nuevos programas antes de otorgarles una acreditación quinquenal.

Una vez que un plan de estudios obtiene reconocimiento de las instituciones acreditadas es posible concursar por apoyos en el CNPQ y en el CAPES.

Guimaraes explica que los institutos, departamentos o centros de investigación son las instancias que generalmente proponen el establecimiento de un nuevo curso. Para tener derecho a competir por acreditación y recursos es necesario que dichas instancias cuenten por lo menos con las siguientes facilidades: a) un núcleo de doctores con experiencia tutorial de estudiantes de posgrado y práctica en investigación; b) un bagaje de experiencia sistemática y calificada en la producción científica, tecnológica o artística, por lo menos durante un quinquenio; c) habilidad para obtener apoyos para investigación provenientes de agencias internacionales de financiamiento; d) la existencia de una infraestructura adecuada, incluyendo biblioteca, laboratorios y otros espacios físicos, equipo y materiales de en-

señanza, etc.; e) que el curso propuesto haya sido aprobado por los órganos de gobierno académico de la institución y sea explícito el apoyo que se otorgará a esa iniciativa.

Una vez aprobado el curso para funcionar durante dos años, relata el autor que CAPES evalúa los resultados mediante un comité de pares constituido *ad-hoc* para tal fin.

El sistema de evaluación fue implantado desde 1976. En lo que toca a la proporción de becas que se asignan a cada institución puede decirse que existe también una evaluación que jerarquiza a las instituciones en cinco categorías y sobre esa base se distribuyen los apoyos. El procedimiento de evaluación consta de varios pasos: 1) evaluación crítica de los pares

sobre el desempeño del curso y de sus resultados, cada dos años, realizada a partir de la información que arrojan las visitas y los reportes periódicos; 2) la jerarquía obtenida en la valoración hecha por los pares; 3) la comparación con el puntaje nacional obtenido en los cursos.

Los reportes periódicos incluyen: el número de tesis concluidas y el grado al que corresponden; la lista de trabajos publicados en revistas especializadas de prestigio y la tasa de participación de los estudiantes en estas publicaciones; el tiempo promedio de terminación de una tesis y obtención de un diploma; los esfuerzos realizados para mejorar la planta de asesores calificados; el número de estudiantes matriculados y la proporción ase-

sor-alumnos; la estructura curricular y la descripción de algunas de sus características; la proporción de especialistas invitados como consultores; la coherencia entre los proyectos de investigación en proceso, los temas de tesis y las publicaciones; el conjunto de actividades obligatorias para los estudiantes (cursos, revistas, seminarios trabajo de campo, cómputo y uso de biblioteca).

Todas estas actividades, dice Guimaraes, han sido pesadas y ajustadas por los comités de pares.

\* Traducción libre del texto de Jorge A. Guimaraes *The brazilian postgraduate studies program: Governmental policies, university experience and impact on the development of the country*, en OMNIA, año 9, número especial, diciembre de 1993, pp. 7-11. Tomado de U2000, México, DF, Año V, N°106, abril de 1994.

## Organización Universitaria Interamericana

La Organización Universitaria Interamericana (OUI) fue creada en 1980 por iniciativa de rectores o presidentes de universidades de Canadá, México, Brasil, Estados Unidos y otros países de América. Sus fundadores tenían como objetivo unir los establecimientos de educación superior de las tres Américas en una red que, mediante la colaboración de todos, fomentara el desarrollo de los sistemas nacionales y de los establecimientos individuales en los campos de la educación, investigación, planificación estratégica y administración de los sistemas y establecimientos, etc.; los nue-

vos modelos de financiamiento y las formas de responder a las expectativas del entorno. Diez años después de su fundación, la OUI, cuya presencia se extiende a lo largo de las tres Américas, cuenta con más de trescientos cincuenta miembros, establecimientos públicos o privados, consejos o conferencias nacionales de rectores o universidades y otras instituciones de educación superior.

La misión de la OUI puede expresarse en forma simple: consiste en promover relaciones eficaces, concretas y pertinentes entre las universidades de América a través de medios que fa-

vorezcan el conocimiento recíproco, la cooperación, los intercambios y la creación de redes permanentes de comunicación e información.

La OUI, consciente de los problemas que plantea la gestión de la universidad moderna, creó en 1983 el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU), su principal programa, al que le confió la responsabilidad de organizar actividades de reflexión, perfeccionamiento o formación en beneficio de los dirigentes de las universidades miembro interesados en desarrollar o actualizar sus conocimientos en materia de administración se-

gún los conceptos más recientes de la gestión de organizaciones.

Los componentes del programa IGLU son el curso IGLU, el cual ha acogido a más de 400 dirigentes universitarios de América latina y el Caribe, que han seguido el programa de gestión, impartido en español y portugués en universidades latinoamericanas y norteamericanas. Asimismo, los seminarios para nuevos rectores y los temáticos especializados, que acogen cada año varias centenas de líderes universitarios (rectores, vicerrectores, decanos, directores de diferentes servicios, profesores y estudiantes, dirigentes de asociaciones universitarias de todo tipo, etc.) y la *Revista IGLU* (Revista Interamericana de Gestión Universitaria).

• **La Revista IGLU**

Existen varias revistas y publicaciones en inglés que permiten la difusión, en dicha lengua, de los estudios que se realizan en materia de gestión universitaria. Desafortunadamente, existen muy pocos instrumentos equivalentes en francés, español o portu-

gués.

El Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario -IGLU deseoso de colmar este vacío crea la *Revista IGLU*, que se define como una publicación científica y técnica, especializada en gestión universitaria. Se dirige fundamentalmente a los administradores universitarios latinoamericanos, con el objetivo de ayudarlos en su trabajo cotidiano, dándoles a conocer los resultados de las más recientes investigaciones en administración universitaria o en otros campos que permitan la aplicación de dichos resultados en la administración universitaria. La revista incluye también datos recientes sobre la evolución de la situación universitaria, estudios de casos sobre problemas concretos de gestión universitaria, lo que contribuye a la actualización de conocimientos.

En particular, la *Revista IGLU* tiene como objetivos:

• Difundir en las Américas las técnicas y conceptos de gestión universitaria, fruto de la aplicación de los resultados de investigaciones llevadas a cabo no sólo

en América latina sino también en Canadá, Estados Unidos, Europa o en cualquier parte del mundo.

• Publicar artículos, notas y referencias bibliográficas relacionadas con los objetivos antes mencionados que expongan esos nuevos conceptos y técnicas.

• Publicar estudios de casos, elaborados principalmente en América latina, que ilustren las aplicaciones específicas de dichas técnicas y conceptos y den testimonio de los resultados obtenidos.

• Informar a los administradores universitarios de las Américas respecto de las experiencias que se llevan a cabo en materia de gestión de la educación superior.

Los principales campos

de interés de la revista son:

- Administración general de universidades
- Planificación estratégica y operacional
- Gestión académica
- Gestión de la actividad científica
- Gestión administrativa y financiera
- Gestión de los recursos humanos
- Liderazgo universitario

La *Revista IGLU* es publicada dos veces por año, en los cuatro idiomas de la OUI, aunque reserva al español y al portugués un espacio preponderante.

Los datos de la OUI son los siguientes: 3460 rue de la Perade, Sainte Toy (Quebec), Canadá, G1X 3 y 5. Teléfono (418) 644-6910.

## Grupo Operativo Argentino

El 13 de diciembre último se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba la Segunda Reunión Organizativa para la conformación de un Grupo Operativo Argentino (GOA) que se vincula con el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

El CINDA es una organización internacional, no gubernamental, reconocida por UNESCO y con personalidad jurídica en varios países latinoamericanos. Actualmente su sede está en Santiago, Chile. Su propósito es vincular a las universidades entre sí a través de una red académica internacional impulsando actividades concretas de cooperación académica.

Los integrantes de esta red son unas 150 universidades de la región reconocidas por su calidad y por representar modalidades institucionales diversas.

La gestión antes mencionada se inició en setiembre de 1993 en la Universidad Nacional de San Juan, dado que dicha universidad había puesto en marcha el Programa para el Mejoramiento del Aprendizaje Universitario (PIMAU), constituyéndose este programa en el primer marco de referencia de importancia para comenzar a trabajar en la formación de un GOA.

De esta forma en Córdoba se inició un proceso de análisis de los temas convocantes a una tarea con-

## Publicaciones sobre educación superior

El Centro Regional para La Educación Superior en América Latina y el Caribe proporciona información sobre publicaciones vinculadas con la educación superior en América latina. Los resúmenes analíticos son semestrales y se pueden solicitar al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO, Apartado Postal 68.394, Caracas 1062-A Venezuela.

## novedades

junta, respetando las peculiaridades de las diferentes instituciones y se reconoció que uno de los factores determinantes de la factibilidad de las tareas a realizar es partir de las necesidades individuales de cada unidad académica.

Se explicitó la necesidad de que cada uno de los grupos, los cuales son autogestionarios, definan las características de su proyecto

con un trabajo de integración en diferentes niveles:

- Dentro de cada universidad
- De cooperación interuniversitaria (GOA)
- De coordinación con CINDA

Hasta tanto se decida lo contrario se convino que la cantidad de universidades necesarias para constituir

un GOA no debería ser menor a diez. Con tal motivo se solicitó que cada universidad gestionara la obtención de un aval institucional. De esta forma se ratificó la corresponsabilidad de las Universidades Nacionales de Córdoba y San Juan como Secretaría de Coordinación.

En la actualidad se realizan gestiones para la con-

vocatoria a la Tercera Reunión Organizativa, por lo que aquellas universidades o unidades académicas estatales o privadas interesadas pueden comunicarse con la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC (Olga Salinovich o Luisa Oliva), teléfono (051) 23-9864/21-3997, fax 23-7841 o con el Vicerrectorado de la UNSJ (Gabriel Torres), teléfono (064) 21-4586.

# 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.541-8037001, 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 diskette.

## 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, etc. 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 el 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.

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Publicaciones en venta

## NI LA CENIZA NI LA GLORIA

Actores, sistema político  
y cuestión militar  
en los años de Alfonsín

---

Ernesto López

Universidad Nacional de Quilmes

## CONFLICTO OBRERO

Transición política,  
conflictividad obrera  
y comportamiento sindical  
en la Argentina 1984-1989

---

Ernesto Villanueva (coordinador)  
Pablo Belardinelli, César Bonanotte, Carlos Dasso,  
Marcelo Gómez, Luis Palacios, Norberto Zeller

Universidad Nacional de Quilmes

De próxima aparición:

- \* Jorge Myers / VIRTUD Y ORDEN.  
El discurso republicano del régimen  
rosista (1829-1852)
- \* Oscar Terán / MARIANO MORENO: LAS  
PALABRAS DE LA REVOLUCIÓN
- \* Arturo A. Roig / EL KRAUSISMO EN EL RIO  
DE LA PLATA
- \* Bernardo Kosakoff / LA ARGENTINA DE LOS 90:  
CAMBIOS EN EL COMERCIO  
INTERNACIONAL
- \* Thomas Scheetz / ECONOMIA DE DEFENSA EN  
EL CONO SUR

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

La Universidad Nacional de Quilmes anuncia el próximo lanzamiento de la revista



## REDES

*Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*

Temáticas a abordar: políticas y modelos de planificación en ciencia y tecnología / transferencia y vinculación / economía de la producción científica / modelos de gestión para I+D / sociología e historia de la ciencia y la tecnología, entre otras.

Director: Mario Albornoz

Consejo Editorial: C. Correa - D. Chudnosky - R. Ferraro - E. Fliess - C. Mallman - J. C. Portantiero - C. Prego - F. Schuster - J. Sutz - F. von Wuthenau

## cedes

Sánchez de Bustamante 27, (1173) Buenos Aires. Teléfonos (54-1) 87-5204/2126. Fax (54-1) 826-0805.

Últimos documentos del Centro de Estudios de Estado y Sociedad

- 91** Políticas de ensino superior na América Latina: Uma análise comparada. Helena Sampaio y Lúcia Klein. CEDES (DC-ES/1). 57 p. 1993.
- 92** La educación superior en América Latina durante la década de los ochenta: La economía política de los sistemas. José Joaquín Brunner. CEDES (DC-ES/2). 43 p. 1993.
- 93** El sector privado de la educación superior: Políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina. Jorge Balán y Ana M. García de Fanelli. CEDES (DC-ES/3). 52 p. 1993.
- 94** La evaluación de la educación superior en América Latina: Una comparación de cinco experiencias nacionales. Rollin Kent. CEDES (CD-ES/4). 47 p. 1993.
- 95** Políticas de postgrado en América Latina: Análisis comparativo. Ricardo Lucio A. CEDES. 34 p. 1993.
- 96** Cambios en la relación entre las universidades públicas y el sector productivo: El caso de la Universidad de Buenos Aires. Ana M. García de Fanelli. CEDES. 52 p. 1993.
- 97** La desconcentración del acceso a los servicios financieros. El caso argentino. Guillermo Rozenwurcel y Raúl Fernández. CEDES. 77 p. 1994.

# TALLER PERMANENTE SOBRE UNIVERSIDAD

## PRIMER ENCUENTRO: LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACION

Convocan: Secretaría de Extensión Universitaria (UBA)  
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)  
Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

### 1. Objetivos del evento

- Desarrollar una masa crítica de conocimientos -lo que implica la producción de trabajos y la formación de investigadores en el campo- que permita romper la inercia y el aislamiento que manifiesta la reflexión sobre la universidad en la Argentina.
- Realizar un diagnóstico de la situación actual en materia de investigaciones sobre la universidad
- Definir áreas y enfoques posibles en relación con los estudios sobre la universidad.
- Acordar líneas de investigación, diseñar estrategias políticas para su promoción y conformar equipos orientados en este sentido en las universidades del país.
- Promover la articulación con centros universitarios regionales y extrarregionales.
- Discutir formas de coordinación posibles entre las distintas universidades del país.

### 2. Resultados esperados del I Seminario Taller

- Sugerir mecanismos para la promoción de investigaciones en cada una de las áreas procurando conformar una masa de producción científica que haga posible ampliar el horizonte de reflexión sobre la temática universitaria.
- Determinar líneas de urgencia en materia de investigación sobre la universidad.
- Definir la temática del segundo encuentro.
- Nombrar una comisión que se encargue de organizar y convocar el segundo encuentro para el primer cuatrimestre de 1996.
- Ampliar la convocatoria de grupos y universidades del interior del país y a todas aquellas personas interesadas en trabajar en el tema que no hayan participado de este Primer Encuentro.

### 3. Organización del Encuentro

El encuentro se realizará los días 3, 4 y 5 de mayo de 1995 y los participantes se organizarán por área temática. Cada mesa de trabajo elaborará un informe que será presentado en un plenario final.

Los participantes serán investigadores que estén trabajando sobre algunos de los aspectos ( a nivel de grado o posgrado) bajo los cuales se manifiesta la problemática universitaria.

Se constituirán las siguientes mesas de trabajo:

1. Coordinación interinstitucional y gobierno universitario
2. Administración, organización y gestión universitaria
3. Desarrollo científico y tecnológico. Las comunidades científicas
4. Historia de las instituciones y disciplinas universitarias
5. Pedagogía, curriculum y evaluación
6. Políticas universitarias, relación entre el Estado y las universidades
7. Economía y financiamiento
8. Articulación, acceso y permanencia
9. Universidad y cambios. Mercado de empleo: tendencias y perspectivas
10. Universidad, sociedad y cultura

Participarán también especialistas internacionales en educación superior.

Los trabajos deberán presentarse antes del 1º de marzo de 1995 y no podrán tener una extensión mayor de 15 carrillas.

Informes: • Secretaría de Extensión Universitaria (UBA) - Tel. 951-6743 - Fax 951-7387.  
• Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Fax 432-0121.  
• Facultad de Ciencias Sociales (UBA) - Tel.961-8048/9212 int. 212, 234,221 - Fax 962-2531.





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**CARRERAS DE GRADO**

Licenciatura en Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Psicología  
Licenciatura en Fonoaudiología  
Profesorado en Psicología  
Profesorado en Ciencias de la Educación  
Profesorado en Educación Pre-Primaria  
Profesorado en Educación Diferencial  
Locutor Nacional

**MAESTRIAS**

Psicología Clínica con Orientación Cognitivo-Conductual-Integral  
Educación y Sociedad (FLACSO/Facultad de Ciencias Humanas)

**DOCTORADOS**

Doctorado en Ciencias de la Educación  
Doctorado en Psicología

**CONGRESOS NACIONALES E INTERNACIONALES PROGRAMADOS PARA EL PERIODO 94/95**

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, del 30 de noviembre al 3 de diciembre de 1994.

VIII CONGRESO ARGENTINO DE PSICOLOGIA, del 6 al 12 de noviembre de 1995.

**PUBLICACION PERIODICA DE LA FACULTAD**

REVISTA IDEA, publicación editada por la Facultad de Ciencias Humanas. Periodicidad: cuatrimestral.

**PROGRAMAS ESTRUCTURADOS DE SERVICIOS**

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE SERVICIOS - CIS. Atiende problemáticas pedagógicas, psicológicas y fonoaudiológicas.

LABORATORIO DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS - LAE. Equipo interdisciplinario para el mejoramiento de las estrategias educativas.

LABORATORIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO - LICIC. Equipo interdisciplinario de investigación y servicio dedicado al estudio de problemas psicológicos.

CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS - CELEX. Dedicado al estudio y traducción de las lenguas inglesa, francesa, alemana e italiana.

CENTRO DE DOCUMENTACION, DIFUSION, INVESTIGACION Y FORMACION DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL - CEDDIFLIJ.

---

---

**Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas**  
Ejército de los Andes 950 - (5700) San Luis. Tel.0652-20833, fax 0652-30224.

---

---



LA GENERACIÓN, DIFUSIÓN Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO  
PARA EL CRECIMIENTO ES NUESTRO COMPROMISO.

Saluda la iniciativa de PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

Pinto 399 - (7000) Tandil - Argentina  
Teléfonos 54-293-21837/21876 - FAX 293-21608

# LA UNIVERSIDAD AHORA

Compilación de los hechos universitarios que han sido noticia en los principales diarios argentinos

*Ley Universitaria  
Informe Banco Mundial  
Ciencia y Técnica  
Conflictos en Medicina  
Gobierno Universitario  
Movimiento Estudiantil  
Medios y Educación  
Evaluación Educativa  
Políticas Educativas  
Eventos y Distinciones*

**MAYO-JUNIO 94**

Programa de Estudios Sobre Universidad

**PESUN**

Centro de Estudios Avanzados

Informes: Uriburu 950, 1º Piso, (1114) Capital Federal. Fax 963-6962.

# FUNDACION UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

*Una herramienta para la transformación  
de la Universidad*

La Fundación U.N.R. contribuye a profundizar la vinculación entre Universidad y Comunidad a través del diseño, planificación y ejecución de planes de desarrollo, programas de investigación y capacitación.

La Fundación U.N.R. saluda la consolidación de un PENSAMIENTO UNIVERSITARIO innovador y pluralista.

Córdoba 1814 - (2000) Rosario. Teléfono 041-  
257071.



**FLACSO**

Facultad  
Latinoamericana  
de Ciencias Sociales

Sede Académica Argentina Area Educación y Sociedad

**INSCRIPCIÓN: octubre-noviembre 1994**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACION  
COHORTE POLITICAS EDUCATIVAS E INVESTIGACION PARA LA TOMA DE DECISIONES,  
Julio 1995-junio 1995**

Destinado a funcionarios, asesores e investigadores jóvenes, argentinos y latinoamericanos

**DIPLOMA DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCION EN GESTION EDUCATIVA  
COHORTE 1995**

Destinado a quienes ocupan cargos de conducción y asesoramiento

**SEMINARIO DE ESPECIALIZACION EN COORDINACION DE AREAS Y/O CICLOS  
COHORTE 1995**

Destinado a coordinadores de áreas y/o ciclos

**INFORMES**

Av.Fco.Lacroze 2097

Tel: (54-1) 771-0978/772-2407

Fax: (54-1) 775-6937/773-3637

A partir del 1º de enero nueva dirección: Ayacucho 551

## **IDEAS**

**Instituto de Estudios y Acción Social**

Es una organización no gubernamental que se propone contribuir al desarrollo de la educación, principalmente a través de:

- 1- La formación y actualización pedagógica de docentes en ejercicio, apuntando a la transformación de sus prácticas y a la gestión de procesos democráticos y participativos de reforma e innovación.
- 2- El diseño, la producción y la publicación de estudios e investigaciones, realizadas por personal propio y por especialistas nacionales y extranjeros articulados. Buena parte de los trabajos han sido coeditados con Editorial Sudamericana y con Aique y Rei Argentina.

Entre los títulos más recientes destacan:

- Adriana Puiggrós - C.Pedro Krotsch. **Universidad y evaluación. Estado del debate.** 1994
  - Augusto Pérez Lindo. **Teoría y evaluación de la educación superior.** 1993
  - Adriana Puiggrós. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.** 1994
- A.M.Ezcurra - C.De Lella - C.Krotsch. **Formación docente e innovación educativa.** 1992
  - Roberto Follari. **Práctica educativa y rol docente.** 1993
- Peter McLaren. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.** 1994

Pacheco de Melo 1929 P.B. 3 Tel.-Fax (01) 803-7001  
(1126) Capital Federal

- AGRONOMIA Y VETERINARIA
  - INGENIERIA
  - CIENCIAS ECONOMICAS
  - CIENCIAS HUMANAS
- CIENCIAS EXACTAS, FISICO-QUIMICAS Y NATURALES

40 carreras de grado  
 12 carreras de posgrado  
 6000 egresados  
 5000 trabajadores científicos  
 161 hectáreas de campus universitario  
 200 unidades camas en Residencia Estudiantil Universitaria  
 180 convenios institucionales  
 250 proyectos de extensión y vinculación con la comunidad  
 50 Municipios y Cooperativas integrados en programas conjuntos

Desde hace 23 años crecemos sostenidamente, siempre innovando, siempre superándonos, con un solo objetivo: contribuir al desarrollo integral de la región centro-sur de Córdoba y del país todo.



UNIVERSIDAD  
 NACIONAL  
 DE RIO CUARTO

*Una Universidad para el desarrollo*

---



---

SALUDA LA INICIATIVA DE LA REVISTA  
 PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

---



---

# ESTUDIOS DEL TRABAJO

NUMERO 6

---

## ARTICULOS

Costo laboral y competitividad internacional.

*Alfredo Monza*

La reforma del sistema previsional argentino:  
el Mercado de trabajo y la distribución del ingreso.

*Rubén M.Lo Vuolo y Alberto C.Barbeito*

Estrategias para prevenir el estrés laboral.

*El caso de la Escuela Media.*

*Ana María Mendes Diz*

La adopción del “retiro voluntario” por  
trabajadores de una empresa pública minera.

*Agustín Salvia*

## COMUNICACIONES

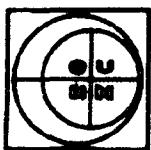
El “Clasificador Nacional de Ocupaciones”  
(CNO-91). *Crítica de la razón autoritaria.*

*Susana Torrado*

Contratos de trabajo y precariedad laboral.

*Alejandro Ferrari y Néstor López*

---



# EUDEBA

## NOVEDADES Y REIMPRESIONES

### NOVEDADES

**El derecho a la identidad.** A. Pierini (Compiladora) \$ 15

**Estudios Sarmientinos.** H. F. Bravo \$ 13

**La primera nación nueva. Los EE.UU. desde una perspectiva histórica y comparativa.** S. M. Lipset \$ 31

**Epidemiología.** J. K. de Ustaran \$ 16

**Integración: Experiencias en Europa y América Latina.** M. A. Gutiérrez (Compilador) \$ 18

**La identidad enmascarada. Los Mapuche de Los Toldos.** I. Hernández (Compiladora) \$ 45

**Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica.** J. Samaja (Nueva Edición Ampliada) \$ 26

**Las Máscaras de las Máscaras. Experiencia expresiva corporal terapéutica.** M. Buchbinder y E. Matoso \$ 18

**El fuego de Prometeo. Técnica y Sociedad.** H. Ciapuscio \$ 23

**Inflación, interés y tipo de cambio.** G. Escudé \$ 26

### PRÓXIMA APARICIÓN

**El nacimiento de una nueva matemática.** C. Eggers Lan

**Léxico Técnico de las Artes Plásticas.** (Totalmente renovado y actualizado) I. Crespi y J. Ferrario

**Diseño estadístico. Para investigadores de las ciencias sociales y de la conducta.** N. Cortada de Kohan

**Desinfección. Desinfectantes, desinfectantes, limpieza.** M. D'Aquino y R. Rezk

### REIMPRESIONES

**Química Orgánica. Fundamentos teórico-prácticos para el laboratorio.** L. Galagovsky Kurman (en prensa)

**Sobre el Derecho y la Justicia.** A. Ross \$ 16

**Presión arterial: su regulación.** E. D. López y C. A. Magdalena \$ 8

**Antígona.** Sófocles \$ 10

**Fedón.** Platón \$ 12

**El pensamiento científico.** L. Geymonat \$ 8

**Introducción a la programación y a las estructuras de datos.** S. Braunstein y A. Gioia \$ 21

**Matemática avanzada para la Física.** M. Balanzat \$ 26

**Temas de Química General.** (Nueva edición ampliada) M. Angelini \$ 28

**Martín Fierro.** José Hernández (edición de bolsillo) \$ 8

**La Constitución Nacional y los Derechos Humanos.** (Nueva edición ampliada) J. R. Vanossi \$ 17

**Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.** (18a. edición) \$ 18

**Historia de América Latina.** P. Chaunú \$ 10

**La Ciencia Política.** M. Prélot \$ 9

**La personalidad.** J. Filloux \$ 9

**Introducción a la Lógica.** I. Copi \$ 30

**Teoría Pura del Derecho.** H. Kelsen \$ 16

**Los sistemas económicos.** L. Lajugie \$ 9

**EDITORIAL UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES S.E.M.**

Av. Rivadavia 1571/3 (1033) Capital Federal - FAX 383-2202

Teléfonos: 383-8025/4064/1527 381-5478/2913/3171

# U2000

**Editor:** Tonatiuh Ramírez Peraza

**Jefe de Información:** María Isabel Rueda Smithers

**Redacción:** María del Carmen Silva Espinosa, Víctor Manuel de Santiago Fuentes

**Universidad en el mundo:** Yolanda Gayol

**Diseño:** Creatividad por computadora

**Fotografía:** Fernando Velázquez Medina

## **U2000**

Crónica de la Educación Superior

**Domicilio:** Rafael Solana Verdugillo N° 88, planta baja,  
Col. Independencia, C.P. 03660, México, D.F., Apartado Postal: 13-140  
México 13, D.F.

**Teléfono:** 672-20-36. Fax 672-20-36

### **Tarifas:**

Ejemplar: N\$ 5.00

Suscripción semestral: N\$ 50.00

Suscripción anual: N\$ 100.00

Suscripción anual en el extranjero: 120 Dls.

Ejemplar atrasado: N\$ 10.00

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores

**U2000** es una publicación catorcenal editada por Servicios de Investigación y Desarrollo Educativo S.C., México D.F. Permiso provisional autorizado por Servicio Postal Mexicano con oficio número 1546 del 12 de marzo de 1990. Certificado de Licitud de Título número 5257, Certificado de Licitud de Contenido número 4059.



### **TITULOS PUBLICADOS**

LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD - Pedro Lafourcade  
MODELO DE UNIVERSIDAD PARA EL SIGLO XXI - Tulio Del Bono  
PREHISTORIA DE SAN JUAN - Mariano Gambier  
LA ESCUELA CANTONISTA. EDUCACION, SOCIEDAD Y ESTADO EN EL SAN JUAN DE LOS AÑOS 20 - Luis Javier Garcés  
CLAVES. MANUAL DE HISTORIA DE LA MUSICA PARA ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO - María E. Mayorga y Mónica Lucero  
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. SU HISTORIA Y PROYECCION REGIONAL - Instituto de Historia Regional UNSJ  
ISCHIGUALASTO, VALLE DE LA LUNA Y DINOSAURIOS - Alfredo Monetta  
PERFIL REGIONAL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA - Olga Lobos y Cristina G. de Cevallos  
LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN EL MERCADO LABORAL DE SAN JUAN - Estela L. de Croce y otros  
ARQUITECTURA Y CLIMA EN ZONAS ARIDAS - Alberto Papparelli, Carlos de Rosa y otros  
DESARROLLO DE ECOSISTEMAS ARIDOS - Lepoldo Allub  
IMPACTOS SOCIALES DE LAS GRANDES OBRAS PUBLICAS - Lepoldo Allub  
VIOLENCIA JUVENIL - María D. Puebla y otros  
ANTOLOGIA LITERARIA SANJUANINA SIGLO XX - Graciela de la Torre y Alicia Sánchez  
ANIMALIA - Susana Lage  
INGENIERIA DE ABERTURAS - Roberto Mejibar  
RESISTENCIA DE MATERIALES - Eduardo Carrizo Vita  
ESTE OTRO UNIVERSO - Raúl de la Torre

### **TITULOS DE PROXIMA APARICION**

HUMANISMO SIGLO XX - Juan Schobingüer (comp.)  
MERCOSUR: PRESENTE Y FUTURO DE LA INTEGRACION LATINOAMERICANA - Víctor Bazán y Alberto Sánchez (comp.)  
SAN JUAN: LA CIUDAD Y EL OASIS - Dora Roitman  
TRATAMIENTO MECANICO DE MINERALES - Marta Zuleta

---

Las obras pueden adquirirse en librerías o en forma directa en la EDITORIAL FUNDACION UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. Santa Fe 198 Oeste - (5400) San Juan.  
Tel. 064-226218, fax 064-224772.

También pueden adquirirse vía correo enviando giro postal a nombre de la Editorial y los datos completos para el envío de la obra.

Aparece en abril y  
octubre de cada año

Suscripción anual:  
Individual, \$20  
Instituciones, \$30  
Exterior, agregar \$10

Facultad de Ciencias Sociales (UBA)  
Marcelo T.de Alvear 2230, 1122  
Buenos Aires, Argentina.  
Fax 541-9622531



# **Espacios**

de crítica y producción

PUBLICACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA)

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Sazbon, Gladys Palau y Pablo Gentili

Asesor de redacción y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción individual es de \$24 y la institucional de \$32. Exterior, agregar \$8. Los pagos deben efectuarse mediante cheque a la orden de Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria, Puan 480, (1406) Buenos Aires, Argentina. Editores responsables Gladys Palau y Carlos Dámaso Martínez



Cuando la Universidad Nacional de Misiones festejaba veinte años de creación, nacía su Editorial Universitaria, para exponer los resultados de dos décadas de fecunda vida académica. Ha transcurrido muy poco tiempo desde entonces. Pero sus objetivos iniciales se exponen ya al lector universitario.

La Editorial Universitaria de Misiones ofrece:

- Libros de bajo costo y amplia distribución.
- Obras que se destacan por su nivel de profesionalismo y originalidad, relacionadas con la actividad de cátedra, la investigación y la extensión universitaria.
- Temáticas de interés actual, elaboradas en diversos ámbitos de la producción literaria del país y del exterior.

Solicite nuestro catálogo y lista de precios a Editorial Universitaria, Tucumán 448, (3300) Posadas, Misiones. Fax 0752-27519. E-Mail: [unam@mega.satlink.net](mailto:unam@mega.satlink.net).



EDITORIAL UNIVERSITARIA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Campus Universitario - Ruta 12 km 7,5  
(3304) Estafeta Miguel Lanús  
Posadas - Misiones - Argentina  
Tel.(0752) 26341 - Fax (0752) 3500



---

SECRETARIA DE POSGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO 1994

**“Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo”**

Profesora: Regine Robin (Universidad de Quebec, Montreal, Canadá)  
15 al 19 de agosto

**“Las nuevas tecnologías de comunicación”**

Profesor: Héctor Schmucler  
Setiembre

**“Metodología y técnicas cuantitativas aplicadas a las ciencias humanas”**

Profesores: Eduardo Crivisqui (Universidad Libre de Bruselas) y Néstor Cohen (Universidad de Buenos Aires)  
Noviembre

**“El control social a fin de siglo” (2da.parte)”**

Profesores: Juan Pegoraro -coordinador- (Universidad de Buenos Aires) y Eduardo Melossi (Universidad de Bologna)  
Setiembre

**“Gestión en las instituciones de salud: disputa de los modelos tecno-asistenciales”**

Profesor: Emerson Elías, MERHY-UNICAMP, Brasil  
26 al 30 de setiembre

**“Epistemología de las ciencias sociales”**

Profesor: Hugo Zemelman (El Colegio de México)  
Fecha a confirmar

**“Taller de historia oral”**

Profesores: Equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones J.M.Luis Mora (México)  
Fecha a confirmar

**Maestría en Ciencias Sociales**

**Especialización en Planificación y Gestión en Políticas Sociales**

**Maestría en Demografía Social (en convenio con la Universidad de Luján)**

Informes a partir de setiembre

---

**INFORMES E INSCRIPCION**

SECRETARIA DE POSGRADO - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UBA  
M.T.de Alvear 2230, oficina 107. Tel.961-9212/6630/8631/2015 internos 212 y 234

---

# g

# gedisa

editorial

# NOVEDADES

Presenta su nueva colección **DEBATE SOCIO-EDUCATIVO**, que dirige Juan Carlos Tedesco.

Las grandes decisiones sobre la educación no pueden quedar en manos de grupos reducidos. En este informe sobre el estado actual y el futuro de las relaciones entre educación y sociedad, se sitúan en forma inteligente y reflexiva los ejes de un nuevo debate sobre las causas profundas del deterioro escolar. La posibilidad de evaluar la sociedad y la acción que podamos ejercer sobre ella dependen de la existencia de un sistema educacional flexible y abierto, que conviene empezar a imaginar desde ahora mismo. (Código: 3.301).

## EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Jacques Lesourne

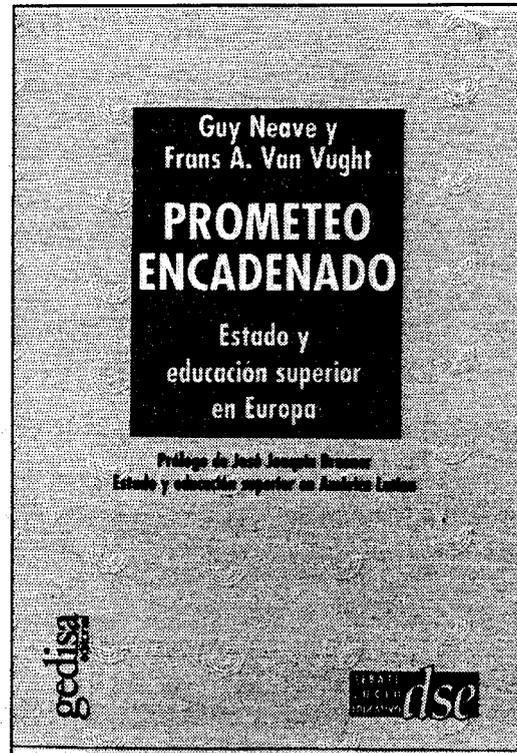
Educación

En esta obra se analiza con el auxilio de elementos comparativos entre diversos países, el sistema de relaciones que se establece entre la figura profesional del docente y los deteriorados mecanismos de funcionamiento de la organización escolar. A partir del estudio de diferentes realidades nacionales se presta atención a la reciente evolución del debate educativo internacional que se ha convertido hoy en un punto de referencia obligado incluso en los análisis sociológicos y políticos. (Código 3.302).

## CRISIS Y PERSPECTIVAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Franco Ghilardi

Educación



Los trabajos incluidos en este volumen desarrollan un análisis sistemático y comparativo de la evolución y los cambios que experimentan las relaciones entre los sistemas de educación superior y los gobiernos en algunos países de Europa occidental, los Estados Unidos y Australia. Para acompañar estos análisis desde una perspectiva Latinoamericana, se incluye una presentación de J.J. Bruner, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (Código: 3.303-ISBN 84-7432-454-8).

### DEL MES DE JULIO

Edgar Morin	INTRODUCCION AL PENSAMIENTO COMPLEJO
Jon Elster	LOGICA Y SOCIEDAD
Iring Fetscher	LA TOLERANCIA
Paul Watzlawick y Peter Krieg	EL OJO DEL OBSERVADOR
Tom Andersen	EL EQUIPO REFLEXIVO
Peter Burke	LA REVOLUCION HISTORIOGRAFICA FRANCESA

### DEL MES DE AGOSTO

Robert Alexy	CONCEPTO Y VALIDEZ DEL DERECHO
Thomas F. Lee	EL PROYECTO GENOMA HUMANO
<b>R E E D I C I O N E S</b>	
Gianni Vattimo	EL FIN DE LA MODERNIDAD
Jerome Bruner	REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES

**TEL: 40-5478 • FAX: 40-5757**

# DELITO *sociedad*

Revista de Ciencias Sociales

## Sumario

### Dossier droga:

- **Drogas ¿cuál es el problema?**, Jandira Masur.
- **Para definir el tráfico y consumo de drogas**, Rosa del Olmo.
- **El orden y el sujeto en una relación social alternativa**, Juan Pegoraro y Alberto Fernández.
- **Contra el estado terapéutico: derechos individuales y drogas**, Thomas Szasz.
- **Empresarios ilegales y región: la gestación de clases dominantes**, Alvaro Camacho Guizado.

### Artículos:

- **Escepticismo intelectual y compromiso político: la criminología radical**, Stanley Cohen.
- **Contra el crimen y por el socialismo**, Ian Taylor.
- **Marxismo y cuestión criminal**, Luigi Ferrajoli.
- **Control penal en época de Rosas**, Ricardo Salvatore.

### Avances de investigación:

- **El proceso de San Cayetano: ¿una concentración multitudinaria?**, Edna Muleras.
- **El control social en grupos vulnerados. Ocupantes de inmuebles en Capital Federal**, Carla Rodríguez.

### Comentarios de libros

### Informaciones

### Estadísticas sociales

Año 3, N°4/5 (vol.doble)

Segundo semestre de 1993 y primer semestre de 1994.

## INDICE DE ILUSTRACIONES

Tapa:	<i>Límite circular III</i>
Página 1:	<i>Límite circular IV</i>
Página 3:	<i>Dado con cintas mágicas</i>
Página 16:	<i>Arriba y abajo</i>
Página 17:	<i>Arriba y abajo</i>
Página 18:	<i>Cinta de Moebio I</i>
Página 23:	<i>Espejo mágico</i>
Página 26 (Las tres imágenes):	<i>Nudos</i>
Página 28:	<i>Liberación</i>
Página 29:	<i>Espirales esféricas</i>
Página 34:	<i>Naturaleza muerta con esfera reflejante</i>
Página 39:	<i>Relatividad</i>
Página 64:	<i>Jornada II</i>
Página 66:	<i>Manos dibujando</i>
Página 68:	<i>Palmera</i>
Página 70:	<i>San Pedro, Roma</i>
Página 72:	<i>Cinta de Moebio II</i>
Página 74:	<i>Sol y Luna</i>
Página 77:	<i>Mosaico II</i>
Página 79:	<i>Partición cúbica del espacio</i>
Página 80:	<i>Peces y escamas</i>
Página 82:	<i>Mariposas</i>
Página 83:	<i>Sueño</i>
Página 84:	<i>Torre de Babel</i>
Página 85:	<i>Día y noche</i>
Página 87:	<i>Reptiles</i>
Página 89:	<i>Estrellas</i>
Página 90:	<i>Balcón</i>
Página 93:	<i>Aire y agua I</i>
Página 95:	<i>Aire y agua II</i>
Página 98:	<i>Dragón</i>
Página 101:	<i>Cisnes</i>
Página 104:	<i>Intersección de dos planos</i>
Página 105:	<i>Autorretrato</i>
Página 106:	<i>Intersección de tres planos</i>

# M.C.ESCHER

La obra del holandés Maurits Cornelis Escher (1898-1972) más divulgada -y aceptada- entre el gran público es la que produjo luego de 1937 cuando, abandonando los intereses clásicos del pintor, se dedicó definitivamente a búsquedas originales en los terrenos de la simetría y las estructuras matemáticas, la continuidad, el infinito y otras obsesiones vecinas. A contrapelo de ello, la selección que hicimos para esta edición toma buena parte de trabajos que corresponden a su primera etapa, menos conocidos, donde puede apreciarse cómo se prefiguran ciertos rasgos claves de su producción ulterior.

Bruno Ernst, principal estudioso de la obra de Escher, ha dicho en rápida síntesis, que su obra constituye una exploración por tres terrenos que expresan los temas matemáticos presentes en sus dibujos:

**1. La estructura del espacio.** En su primera etapa predominaba en él su interés por lo estructural antes que lo estrictamente pintoresco. Luego de 1937 dejó de tratar analíticamente la estructura del espacio y produjo síntesis en las que distintos espacios aparecen a la vez, y con total lógica, en un mismo cuadro. Más tarde surgirá su interés por figuras de naturaleza matemática.

**2. La estructura de la superficie.** Este período se inicia con su afán por la partición regular de la superficie, creando un método que llegó a ser motivo de admiración de matemáticos y cristalógrafos. Estas divisiones son empleadas particularmente en sus dibujos de metamorfosis y en sus aproximaciones al infinito.

**3. La proyección del espacio tridimensional en la superficie plana.** Su asombro ante la paradoja de representar tres dimensiones en una superficie plana lo llevó a lo que Ernst llama "dibujos-conflictos", en los que examina críticamente las leyes de la perspectiva vigentes desde el Renacimiento, descubriendo sólidas innovaciones en la materia. Si bien la venta de sus trabajos le reportó una buena fortuna y tuvo siempre amplio reconocimiento del público, Escher no siempre fue considerado un artista auténtico. Cuando cumplió 70 años se le ofreció en La Haya el mayor homenaje que recibiera: una gran exposición retrospectiva de su obra. Pero aun entonces, en medio de grandes elogios, no faltaron especialistas que insistieran en que su trabajo era brillante pero sin exceder el plano de lo decorativo, en la más directa de las connotaciones de la expresión.