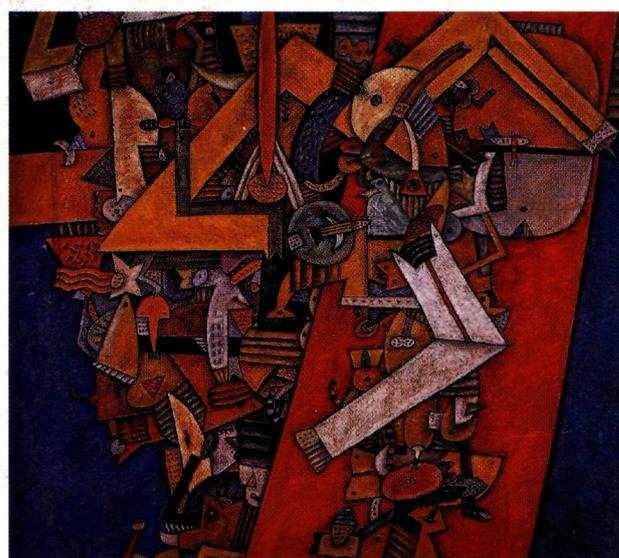


PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Philip Altbach

Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno

Wietse de Vries

Las paradojas de la evaluación en México

Manuel Argumedo

De entornos, planes de estudios y curriculum

Raffaele Simone

Profesor y presidente. Un problema italiano y alguna propuesta para su solución

Marta Kisilevsky

Circuitos públicos y privados en la universidad argentina:
señales desde la encuesta de hogares

Peter Scott

“El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento”

SUMARIO

■ Presentación, *Pedro Krotsch* 1

ARTICULOS

- 3 Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno,
Philip Altbach
- 14 Las paradojas de la evaluación en México, *Wietse de Vries*
- 27 De entornos, planes de estudios y currículum, *Manuel Argumedo*
- 48 Profesor y presidente. Un problema italiano y alguna propuesta para su solución,
Raffaele Simone
- 61 Circuitos públicos y privados en la universidad argentina: señales
desde la encuesta de hogares, *Marta Kisilevsky*

ENSAYOS

■ "El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento",
Peter Scott 69

ENTREVISTAS

- 85 Problemas actuales y futuro de la universidad argentina,
Roberto Follari - J. C. Tedesco - C. Waisman
- 99 Tareas, dificultades y metas que debe asumir hoy la CONEAU, *Ernesto F. Villanueva*

DOSSIER: HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD

- Periodizar la historia de las universidades argentinas: ¿Para qué?, *Alfonso Buch* 103
- Problematizar la historia de la universidad, *Horacio Crespo* 105
- Universidad, investigación y reforma: cruces y desencuentros, *Carlos A. Prego* 113
- Revista *Perspectiva Universitaria* (1976-1988). Universitarios
en la dictadura y en democracia, *Claudio Suasnábar* 119

RESEÑAS

- 125 Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre, *Miguel Ángel Escotet*
- 128 Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo, *Augusto Pérez Lindo*
- 128 Una alternativa pedagógica para la universidad, *Arturo A. Roig*
- 131 Una visión histórico política de la universidad argentina, *Emilio Fermín Mignone*

I L U S T R A C I O N E S D E A D O L F O N I G R O

A U S P I C I A D A P O R L A U N I V E R S I D A D N A C I O N A L D E Q U I L M E S

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO
AUSPICIADA POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Director

Pedro Krotsch

Comité de Redacción

Manuel Argumedo

María Caldelari

Marcela Mollis

Consejo Asesor

Alcira Argumedo

Sonia Alvarez de Trogliero

Jorge Balán

Enrique Barés

Daniel Cano

Cayetano De Lella

Gloria Edelstein

Roberto Follari

Graciela Frigerio

Gregorio Klimovsky

Augusto Pérez Lindo

Juan Carlos Portantiero

Adriana Puiggrós

Fernando Storni, S.J.

Emilio Tenti Fanfani

Gregorio Weinberg

Colaboradores en el exterior

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)

Daniel Levy (SUNY, EU)

Víctor Manuel Gómez Campo (Colombia)

Luiz Antônio Cunha (UFRJ, Brasil)

Carmen García Guadilla (CENDES, Venezuela)

Relaciones Institucionales

Nélida Ugrin

Diseño original

Viviana Mozzi

Oswaldo Pedroso

Edición

Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes

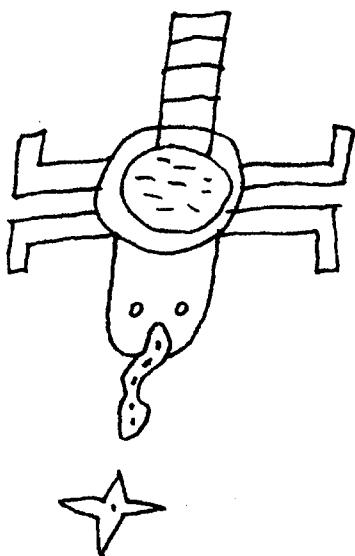
Armado de interior y tapa

Marcelo Cagna

Mariana Rodríguez Nemitz

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO © es una publicación independiente de periodicidad cuatrimestral. Recibe su correspondencia en Casilla de Correo 333, Sucursal 12 (B), C.P. 1412, Buenos Aires, Argentina. Teléfono 805-8429, Fax.541-8037001. Precio del ejemplar \$10. Suscripción anual en el exterior \$75. La revista no se hace cargo de las opiniones contenidas en los artículos, que corren por cuenta exclusiva de sus autores. Distribución propia y UNQ. Impreso en Gráfica Integral, José Bonifacio 257, C.P. 1424, Buenos Aires, Argentina. Teléfono 923-0471.

presentación



Estamos completando un siglo y también un milenio en cuyo espacio temporal se desarrolló esa particular creación institucional europea que fue la universidad. En el presente la universidad es como pretendió ser, una institución universal. La internacionalización que en principio fue una propiedad de las disciplinas, hoy se extiende y profundiza a través de la creciente movilidad de los recursos humanos, así como a la constitución de comunidades académicas más versátiles e interconectadas mundialmente. La comunidad europea, el norte del continente americano, el sudeste asiático son áreas y espacios que combinan cada vez más los procesos de globalización con una intensa regionalización que afecta también a las estructuras académicas, los contenidos, los vínculos entre las universidades así como las orientaciones de estudiantes, académicos y directivos de las instituciones.

El fin de siglo se cierra no solo con un crecimiento espectacular de la matrícula y el número de instituciones en el mundo y en cada una de las regiones, sino también con retos al sentido y la misión de la universidad moderna. Se habla así de pérdida de centralidad y monopolio en la creación de conocimiento y formación. Pérdida de hegemonía y consecuentemente de legitimidad que se aduce está fuertemente vinculada al quiebre del viejo paradigma del positivismo y a la emergencia de formas de validación del conocimiento crecientemente orientadas por objetivos prácticos.

Las nuevas tendencias de la investigación vinculadas a la producción de conocimiento interesado, fortalece el "pragmatismo" y la incorporación ex-ante del impacto. Lo anterior no solo altera las formas y los modos de la evaluación, de enseñanza aprendizaje, de interrelación entre disciplinas, sino que estaría cuestionando el rol intelectual, crítico e ilustrado de lo que quiso ser la universidad moderna. La emergencia de una discusión en torno a la distinción entre el intelectual y el experto, así como aquella entre investigación aplicada e investigación básica constituyen solo un síntoma de estas tensiones prevaletentes en el mundo: ¿cómo adaptarse al nuevo contexto y conservar la validez y esencia crítica de una universidad que no puede abandonar el papel de intelectual colectivo, en un momento en que la sociedad ha perdido el control sobre los procesos de cambio e innovación y ha visto deteriorar los niveles de "confianza básica"?

Estos dilemas no son sólo regionales o nacionales pues la educación superior ha internacionalizado en gran medida sus prácticas y sus problemas pero ante todo las soluciones. El Banco Mundial se constituyó en las últimas décadas en un poderoso elemento de configuración y financiamiento de políticas. La idea de "empresa y mercado" parece constituir la matriz sobre la que se construye desde aquí un nuevo ideario educativo. Por el otro lado la UNESCO en su "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI:

Visión y Acción" se atiene a una mirada mas ligada a la idea de universidad moderna, centro de elaboración de pensamiento crítico y de ciudadanía social. Esta tensión que recorre no solo a los organismos internacionales, constituye una tensión central en el debate del fin del milenio.

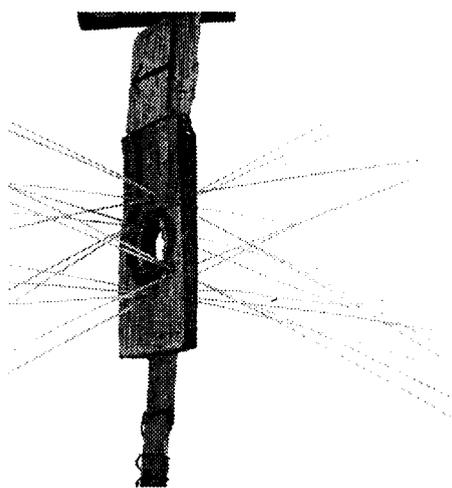
¿Pero se plantean estos dilemas a la universidad argentina? La universidad argentina no ha cumplido con lo que en algún momento imaginó ser. Se parece mas a aquella "universidad de los abogados", la "fábrica de títulos" o la "máquina de tomar exámenes" tan criticada por aquéllos que soñaron con una universidad atravesada por la necesidad de producir ciencia y cultura. Hoy las discusiones que hacen a la misión y sentido de la universidad, sobre todo de la pública, parece ser cuestión del pasado. Se discuten problemas válidos e importantes, pero son de procedimiento y eficiencia que no se vinculan a la pregunta fundamental de qué universidad queremos. Parece faltar una visión audaz que se aventure a imaginar el largo plazo. Los debates acerca de la eficiencia podrán ser abordados con mayor legitimidad y pertinencia cuando la universidad se proponga nuevas misiones, objetivos y porque no utopías. Hoy no las tiene, al mismo tiempo que podemos decir que una universidad reproductora del presente no tiene legitimidad para el reclamo. Solo el hecho de ser contemporánea con el futuro la autoriza y legitima a reclamar por sus derechos, y este futuro tiene que ver con el modo con el que la universidad pueda comprometerse con las crecientes necesidades de trabajo, educación, salud, vivienda y recreación de los lazos sociales que tiene la población. La escandalosa cuestión social prevalecte en América Latina y en nuestro país, no puede ser abordada desde un pobre asistencialismo universitario, los problemas y necesidades estructurales de nuestra sociedad deben estar presentes en el interior de las prácticas educativas, en sus

contenidos curriculares y sobre todo en la producción de conocimiento socialmente pertinente: esto supone una universidad cada vez mas interdisciplinaria, menos profesionalista y mas comprometida con los problemas de la sociedad. La pertinencia social no se reduce a la satisfacción de las necesidades reales de movilidad social. Hoy, la universidad como culminación de un sistema educativo que reproduce la creciente desigualdad, es moldeada por las demandas de los que tienen voz: ¿como construir alianzas y potenciar a aquéllos que no la tienen? ¿como comprometerse activamente con los problemas del conjunto del sistema educativo y de la cada vez más debilitada sociedad civil? ¿como imaginar una universidad en la que tenga espacio la tarea de contribuir a fortalecer el tejido social, sus fundamentos socio-económicos y las formas de representación democrática? Sin duda hay que comenzar con un diálogo comprometido y autónomo con todos los actores sociales. En este diálogo es fundamental resaltar la especificidad de la universidad, que es la de producir conocimiento. En este aspecto la Argentina y América Latina han retrocedido de manera alarmante. El papel de la investigación básica y aplicada es hoy, respecto de otras regiones, mas débil que hace dos décadas. Comparativamente hemos retrocedido pues no hemos podido crear un sistema de innovación científico-tecnológico, un campo de tensiones y requerimientos que vincule a la oferta y la demanda de conocimiento: la cuestión social y la pequeña y mediana empresa pueden ser una alternativa y un medio para desarrollar activos sistemas de innovación.

Necesitamos más y mejores compromisos por parte del sistema universitario. Necesitamos de más y mejores liderazgos, de liderazgos ilustrados que articulen los legítimos reclamos de eficiencia del presente con las propuestas de acción, reforma y renovación de la misión de la univer-

sidad argentina. Necesitamos de nuevas formas de cooperación solidarias y desinteresadas entre las universidades, de universidades alternativas y experimentales que hagan de la innovación un desafío en el marco de un sistema cada vez más diverso e innovador. La universidad del futuro deberá encontrar en nuestro presente fin de milenio una voz y una marca a la cual remitirse cuando se pretenda historiar los senderos del cambio educativo: ¿seremos capaces de superar la autocomplacencia y enfrentar los rigores de un debate ilustrado acerca de nuestra universidad? En el presente número se tocan muchos de los temas y cuestiones hoy en debate: la internacionalización de la educación superior, la crisis de la organización y las disciplinas, la relación entre los partidos políticos y la universidad, la desertión y las líneas y tendencias para una posible reforma, etc. Lamentablemente no hemos podido abordar en este número la crisis profunda por la que pasa la hermana Universidad Nacional Autónoma de México. Le debemos nuestra solidaridad y nos comprometemos a hacer nuestra, como sin duda lo es, la problemática que atraviesa. Curiosa globalización ésta que aísla el debate educativo latinoamericano. Como siempre, insistimos en la necesidad de construir una mirada hacia el futuro, al mismo tiempo que pretendemos construir puentes con un pasado, que fértil en sugerencias para el presente, como para la construcción de identidades colectivas, parece no convocar más que a la retórica circunstancial e interesada. En los próximos números enfatizaremos todo lo que tiene que ver con la necesidad de construir un horizonte y una nueva misión para una universidad argentina cada vez mas social y científicamente comprometida al mismo tiempo que más libre de toda atadura que no responda a su propia función y legitimidad.

Pedro Krotsch



Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno

Philip Altbach

Traducción: Florencia Carlino

es un lugar común afirmar que nos movemos hacia una economía globalizada. El mundo es crecientemente independiente en tér-

minos de comercio, cultura y comunicaciones. Hay una institución que siempre ha sido global y que continúa siendo una poderosa fuerza en el

mundo después de medio milenio. Esta institución es la universidad. Con sus raíces en la Europa medieval, la universidad moderna es el centro de un sistema de conocimiento internacional que abarca tecnología, comunicaciones y cultura. La universidad continúa siendo el centro primario del aprendizaje y el principal reservorio de la sabiduría acumulada. Si bien puede ser que la universidad haya alcanzado el fin de un período de crecimiento y expansión sin precedentes, es todavía una institución poderosa. En la sociedad basada en el conocimiento del siglo veintiuno, la universidad seguirá estando en el centro mismo del desarrollo económico y cultural.

La universidad contemporánea sufre de falta de autoconfianza y ha perdido parte del apoyo de la sociedad del que gozaba en el pasado medio siglo o más. Sin embargo, no es, como muchos críticos desde adentro y desde afuera de la academia nos hacen creer, que la universidad sufre de una profunda enfermedad que le causará o bien un colapso, o la necesidad de gran renovación estructural e intelectual. El presente y el futuro de corto plazo no serán un período de gran expansión o de gran prosperidad para la educación superior. El período que viene tampoco verá la destrucción de la universidad.

La universidad no está floreciendo como lo hizo en la "edad dorada" hacia mediados del siglo diecinueve en Norte América y en Europa. Sin embargo, la universidad está lejos del colapso. Continúa desempeñando un rol necesario en la sociedad moderna: como institución que educa, que desarrolla investigación, que provee oportunidades para la movilidad social y que certifica experticia y competencia profesional. En menos de un siglo, las universidades se transformaron de pequeñas instituciones elitistas que perseguían una misión educativa limitada, en uno de los principales motores de la sociedad basada en el conocimiento.

ASPECTOS DEL INTERNACIONALISMO

La universidad es una institución internacional con fuertes raíces nacionales. La mayoría de los analistas pasan por alto el origen internacional y el rol de la universidad, enfocando exclusivamente las realidades nacionales. La universidad fue establecida como una institución internacional en el período medieval, atrayendo estudiantes y profesores desde distintas partes de Europa y usando un lenguaje común —el latín— para la enseñanza. La vida de los estudiantes se organizaba alrededor

de las "naciones": grupos divididos en campus, basados en sus orígenes nacionales comunes. Luego de un período de competencia entre las universidades de Italia —organizadas por estudiantes— y la Universidad de París —liderada por profesores—, los profesores ganaron y prácticamente todas las instituciones académicas contemporáneas en el mundo siguen este modelo común de París. La moderna universidad norteamericana, probablemente el modelo de mayor influencia hoy, se erige sobre tres ideas básicas: el modelo del *college* inglés, el ideal de universidad alemana dedicada a la investigación de la última parte del siglo diecinueve y el concepto americano de servicio a la sociedad. En el plano internacional, la universidad tiene mucho de imitación y adaptación.

No es una exageración señalar que todas las universidades del mundo provienen del modelo europeo medieval. A pesar de que existieron modelos académicos no occidentales, sólo la universidad islámica Al-Azhar sobrevive hoy en Egipto. En India y en China, donde había poderosas tradiciones autóctonas de aprendizaje avanzado, las universidades son occidentales en su origen. Las universidades de estilo occidental han sido adaptadas para cubrir las necesidades de las sociedades no

occidentales. Impuesto por un patrón colonial —como fue el caso en la India—, o adoptado libremente después de un cuidadoso estudio —como ocurrió en Japón—, el modelo occidental se fue difundiendo. Los parámetros de la organización académica, las asunciones básicas acerca de la naturaleza de la universidad, los patrones de estudio, las relaciones entre los profesores, los estudiantes y otros factores tenían una base común. Por supuesto que hay muchas variantes. Esto crea una cultura común internacionalmente.

Las universidades medievales originales eran verdaderas instituciones internacionales con profesores y estudiantes de diferentes países. Durante la emergencia del nacionalismo en el siglo diecinueve en Europa, las instituciones académicas se tornaron más nacionales en su apariencia, y la enseñanza empezó a impartirse en el idioma nacional, no más en el internacional —es decir el latín—. Sin embargo, muchos elementos comunes se mantenían y era frecuente cruzar las fronteras para estudiar. Los estudios en el extranjero eran influyentes en muchas ocasiones. En el siglo diecinueve, países como Japón y China enviaban al exterior a delegaciones de estudiantes para estudiar el conocimiento occidental con el propósito de que asistieran en

la modernización de la madre patria. Los estudiantes norteamericanos iban a Europa —especialmente a Alemania— a desarrollar estudios de posgrado y volvían imbuídos con ideas acerca de la importancia de la investigación, de la libertad académica y de los nuevos modelos de la organización académica. Al regresar, se fundaban nuevas instituciones tales como Johns Hopkins y Chicago, lo que finalmente terminó transformando la educación superior norteamericana. En el siglo veinte, los estudiantes de las naciones colonizadas de Asia y África se dirigieron a estudiar a la metrópoli. Estudiantes de India, Nigeria y de otras colonias británicas iban a Londres, Oxford o a otras universidades inglesas y volvían a sus países no sólo calificados académicamente sino también con ideas de nacionalismo y de la necesidad de terminar con los regímenes coloniales. Del mismo modo, estudiantes vietnamitas y senegaleses iban a Francia y estudiantes de las Indias holandesas del Este se dirigían a Holanda.

En la era postcolonial, los estudios extranjeros se expandieron rápidamente y ahora más de un millón de estudiantes estudian afuera de sus países. Estudiar en el extranjero mejora el flujo de las ideas internacionalmente, ayuda a construir redes de investiga-

ción a lo largo del mundo y permite a los estudiantes de diversos países que disponen de pocos recursos para los estudios superiores obtener la experticia necesaria. También, hay circulación de académicos entre las fronteras, lo que contribuye a mantener los lazos entre los científicos e investigadores del más alto nivel.

Siempre ha habido migraciones significativas de talentos académicos, desde el período medieval. Los académicos aceptan trabajar en otros países por muchas razones. Falta de oportunidades, escasa disponibilidad de recursos, y discriminación racial, religiosa o étnica en sus propios países son todos factores que los empujan a hacerlo. Salarios más altos, mejores laboratorios y bibliotecas, responsabilidades de enseñanza más convenientes, libertad académica y un sentido de hallarse en el “centro” son todos factores atractivos. Lo que usualmente se llamaba fuga de cerebros es ahora considerado un fenómeno mucho más complejo, desde el momento en que los académicos que trabajan afuera a veces regresan a sus países o mantienen el contacto con la comunidad académica en sus países de origen.

El conocimiento es, por supuesto, internacional. Siempre lo ha sido. La sabiduría de los griegos y de los romanos

fue conservada en las bibliotecas del mundo islámico, fue utilizada por los académicos árabes durante el oscurantismo europeo y luego, retornó a Europa. Cuando Alemania fue el primer poder científico del mundo, los académicos y científicos de otros países leían las revistas especializadas alemanas. En el período de la segunda posguerra, el equilibrio del poder académico se inclinó hacia los países de habla inglesa y especialmente hacia los Estados Unidos. Por eso, ahora el mundo lee revistas especializadas en inglés. Las tecnologías de la comunicación –tales como Internet– han tenido un profundo impacto en la comunicación científica. El acceso al conocimiento está, por supuesto, limitado por la disponibilidad de libros, de revistas especializadas, por el acceso a Internet, etc.

Éstos son algunos de los elementos del sistema de conocimiento internacional, tal como ha evolucionado a lo largo de los siglos y tal como está hoy. Sin duda, la academia devendrá más internacional en el siglo veintiuno. Internet y otras nuevas tecnologías continuarán teniendo un impacto profundo en la comunicación científica. El uso del inglés, cada vez más difundido como la principal lengua para el debate científico, contribuye al internacionalismo. Las

universidades a lo largo del mundo comprenden la necesidad del punto de vista internacional. En Japón, es un objetivo nacional hospedar 100.000 estudiantes extranjeros hacia el año 2000. La Unión Europea ha desplegado una variedad de programas para estimular los estudios dentro de los países que la componen. Muchas universidades estadounidenses están intentando internacionalizar sus currículos.

La educación superior internacional también ha resultado una significativa “industria”. Miles de estudiantes a lo largo del mundo aprenden inglés y los programas de “inglés como segunda lengua” se han expandido. Las universidades y otras instituciones ofrecen tales programas que son una fuente considerable de ingresos. Los mismos estudiantes extranjeros se han transformado en una fuente de ingresos para las universidades en algunos países y son activamente reclutados. En el Reino Unido, Australia y, en cierta medida, en los Estados Unidos y Canadá, los estudiantes extranjeros proveen ingresos, ocupan lugares en algunos departamentos o instituciones académicas que tienen pocos estudiantes y son utilizados como fuerza de trabajo barata para la investigación y, a veces, para la docencia. Las universidades en las naciones in-

dustrializadas han abierto sedes de sus campus en el extranjero como un medio de ganar ingresos y como forma de su propia internacionalización. Los Estados Unidos, Australia y el Reino Unido han sido especialmente activos en la apertura de sedes en el extranjero y en “gemelarse” con instituciones en otros países. En algunos casos, los programas se han “franquiceado” en el extranjero y es posible obtener el diploma de una universidad americana o de otro país occidental sin jamás haber estudiado en el campus de la institución que respalda el programa.

Todas estas innovaciones son imaginativas y, muchas veces, lucrativas. En general, las instituciones académicas en las naciones industrializadas se auspician a sí mismas en los países en desarrollo o recientemente industrializados donde la demanda de educación postsecundaria es muy alta y las instituciones locales no pueden satisfacerla. Los títulos académicos del “centro” tienen valor en la “periferia”. Estos ejemplos ilustran la larga tradición de internacionalismo de la educación superior, así como también el poderoso rol de las iniciativas internacionales hacia el fin del siglo veinte. La economía global y la toma de conciencia de que las ideas tienen tanto valor monetario internacio-

nalmente como los productos y servicios ejercen un impacto tremendo en la educación superior. Las fuerzas del mercado también empujan a la academia en todo el mundo hacia un gran internacionalismo.

LOS SECTORES¹

Las universidades no son instituciones monolíticas sino comunidades de grupos identificables que tienen considerable autonomía. Algunas décadas atrás, el sociólogo Pierre van den Berghe escribió un ilustrativo libro sobre la educación superior africana en el cual discutía los diferentes “estados” de la universidad.² Escribió acerca del profesorado, de los estudiantes y de los miembros intermedios y subordinados de la organización (administradores, personal no académico). Nos preocupa aquí los primeros dos sectores que son el centro de toda institución académica. El cuerpo de profesores está en el corazón del emprendimiento académico. Su centralidad es reforzada no sólo por el hecho de que la Universidad medieval de París fue la “universidad de los señores”³ en contraste con la Universidad de Bolonia, dominada por los es-

tudiantes. El modelo de París probó ser muy influyente a través del mundo. En el siglo diecinueve, la universidad alemana dedicada a la investigación, la “universidad humboldtiana” también estuvo dirigida por el cuerpo de profesores.

Cuando la gente discute el futuro de la universidad, es sorprendente cómo apenas se menciona al cuerpo de profesores. Se asume que habrá continuidad de la acción de gobierno y del poder administrativo y que aquellos que trabajan adentro de la universidad se adecuarán a nuevos reglamentos y directivas. De hecho, durante las últimas dos décadas éste ha sido el caso. El profesorado no ha ejercido mucho liderazgo, ni ha resistido iniciativas procedentes de los otros tres sectores. Hasta ahora la profesión académica no ha sido drásticamente afectada por los cambios. La proporción de personal no permanente y de tiempo parcial se ha incrementado, pero pocos académicos de tiempo completo han sido despedidos. Los salarios en muchos países se han estancado o declinado, pero con pocas excepciones —tales como Rusia— no lo han hecho dramática-

mente. El profesorado todavía controla el currículo y la estructura de los títulos, y siente que retiene una gran parte de su poder tradicional. Sin embargo, el hecho es que los poderes del profesorado están siendo significativamente erosionados con la emergencia de los cuadros administrativos y con el incremento de la responsabilidad de rendir cuentas de su gestión en la academia.

La continuada quietud del profesorado no puede ser ignorada. Los profesores pueden sindicalizarse. Pueden utilizar el sistema de gobierno académico para sus propios propósitos. El actualmente pobre mercado para la fuerza de trabajo académico podría cambiar y podría incrementarse el poder de negociación del profesorado. Se pueden hacer esfuerzos para convencer al público —y a los estudiantes— acerca de que las actuales políticas no favorecen los intereses de los estudiantes. Parece improbable que el profesorado se transforme en una fuerza militante, pero su activismo no es inédito.

Las condiciones de trabajo en los campus continuamente deterioradas, una mayor declinación en la moral del profesorado y una continua tendencia salarial hacia la baja conducirán probablemente a una profesión académica me-

¹ El utiliza en el original, “the states” lo que hemos traducido como “los sectores”. N. de la T.

² Pierre van den Berghe, *Power and Privilege at an African University* (London: Routledge and Kegan Paul, 1973).

³ En el original: *university of masters*. N. de la T.

nos comprometida con su trabajo y, en el largo plazo, menos productiva.⁴ La docencia ha sido más que un trabajo, muchos la ven como un “llamado” y sienten un profundo compromiso por enseñar, investigar y por lo que se ha llamado “la vida de las ideas”. Los académicos tradicionalmente han recibido una paga inferior a la que hubieran recibido fuera de la academia.

La naturaleza misma de la profesión académica está siendo alterada en muchos países. Con la excepción de algunos países latinoamericanos, la dedicación exclusiva y el cargo de planta siempre ha caracterizado a la mayor parte de los profesores universitarios. Esto está cambiando rápidamente; los profesores de tiempo completo están siendo reemplazados por personal de tiempo parcial y no permanente en sus cargos. Las implicancias de estos cambios son profundas y todavía no son completamente visibles. No queda claro de qué modo las instituciones académicas serán gobernadas una vez que los profesores de tiempo completo sean minoría en relación con el total. Sin duda, más poder será asignado a los administradores. Los profesores *full-time* —especialmente aquellos en los pelda-

ños superiores de la jerarquía académica— han conducido mucho de la investigación realizada en las universidades y han obtenido la mayor parte del financiamiento externo. En efecto, la mayoría de las universidades norteamericanas sólo permiten que los profesores de tiempo completo sean quienes reciben los subsidios. La profesión académica está siendo intensamente transformada para ahorrar gastos y para permitir flexibilidad al personal en aquellos períodos de demanda imprevista por el acceso y para programas específicos. Los responsables por el cambio ya se han enfrentado a las consecuencias de sus acciones.

El futuro del profesorado será diferente en muchos aspectos, en comparación con el modelo académico tradicional:

- Menos profesores tendrán cargos permanentes de tiempo completo.
- Más profesores serán de medio tiempo, responsables por enseñar en un número limitado de cursos con poca o ninguna participación en la comunidad académica y con escaso contacto con los estudiantes.
- Más profesores tendrán cargos de tiempo completo de tipo interinos. Serán algo así como un lumpen proletariado

académico, yendo de un trabajo a otro con pocas posibilidades de conseguir un cargo regular.

● La profesión académica será más diversa internamente en términos de género, raza y etnicidad.⁵ En los Estados Unidos y en otros países, ya se da el caso de que los profesores de los rangos más bajos que ocupan cargos interinamente, provienen de una gran diversidad de orígenes.

● Los profesores estarán menos orientados hacia el trabajo de investigación. Menos profesores tendrán cargos donde es posible desarrollar la investigación.

● El cuerpo de profesores será menos capaz académicamente, así “el mejor y el más brillante” se siente cada vez menos atraído por la carrera académica.

Los estudiantes son otros de los principales “estados” en la universidad. Después de todo, ellos son la razón de ser del emprendimiento académico. La expansión en el número de estudiantes en el período desde la Segunda Guerra Mundial ha sido la fuerza dominante en la educación superior. Una expansión lenta en la década del 70 y la del 80 en las naciones industrializadas crearon dificultades para muchas universidades a medida que ellas se ajustaban para dejar de expandirse. En la década del 90, la demanda estudiantil también

⁴ Para un análisis de las actitudes del profesorado contemporáneo, cf. Philip G. Albatch, ed., *The International Academic Profession: Portraits of 14 Countries* (Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996).

⁵Cf. Ann Brooks, *Academic Women* (Buckingham, England: Open University Press, 1997).

se está incrementando al mismo tiempo que los recursos financieros para la educación superior se limitan por cambios en las prioridades gubernamentales. Mientras la profesión académica y las universidades deben resolver las presiones combinadas de la creciente demanda por el acceso y los escasos recursos, son los estudiantes quienes deben enfrentarse con clases superpobladas y facilidades académicas deterioradas.

Las condiciones de estudio varían sustancialmente en todo el mundo, tanto como las expectativas que los estudiantes tienen acerca de sus universidades. Aun dentro de los países, éstas pueden variar sustancialmente. En los Estados Unidos, las diferencias en las facilidades de los campus, las expectativas de los estudiantes y el prestigio institucional entre una universidad privada como las *Ivy League* y los *college* pobremente dotados son dramáticas. Tradicionalmente, a diferencia del resto del mundo los *colleges* y las universidades americanas proveen más servicios a sus estudiantes y estos últimos (y sus familias) pagan mucho más para estudiar. El currículo es más controlado que en Europa y la evaluación continua "a la americana" impone un cierto estilo al aprendizaje. En el otro extremo del espectro está el ideal europeo de, tal como lo dirían los ale-

manes, "*lernfreiheit*", la libertad de aprender, esto es que los estudiantes se sientan libres de decidir qué estudiar, que haya considerable control sobre los patrones del aprendizaje y relativamente pocas restricciones en el tiempo para completar los estudios. Otros países caen entre esos dos polos. Sin embargo, la tendencia está entre el patrón americano del estudio regulado de modo de asegurar la adquisición de los títulos en un tiempo prudente como forma de ahorrar dinero y de permitir un mejor planeamiento académico. Aun en Europa del Este, las universidades están considerando restricciones a la tradición del dejar hacer.

Los estudiantes de todo el mundo han comenzado a preocuparse por la utilidad de la educación superior para el mercado de empleos y están demandando estudios que tengan aplicación ocupacional. El costo de los estudios constituye una preocupación, especialmente en tanto la matriculación ha aumentado en muchas partes del mundo y los nuevos programas de crédito y otros medios de ayuda económica reducen el financiamiento público para la educación superior. En otro momento, los estudiantes hubieran reaccionado con protestas y demostraciones contra los incrementos en la matriculación y el aumento de restricciones a la libertad de estu-

diar. Con pocas excepciones, tales como en Francia, los estudiantes no se han incorporado al activismo o a protestas políticas. Los movimientos de protestas masivas de los años 60 no son, en general, parte del entorno académico hacia el fin del siglo veinte. La protesta de los estudiantes es más un fenómeno aislado y de corta vida que una fuerza significativa en la educación superior.

La falta de activismo no significa que los estudiantes sean tranquilos y no comprometidos. Al contrario, los estudiantes a menudo demandan cambios en el currículo y en la organización de los estudios para que se adecuen a sus necesidades de empleo y para que sean relevantes. Ellos expresan sus preferencias anotándose en instituciones y en programas que ofrecen lo que ellos necesitan. El "consumismo de los estudiantes" que ha sido tan discutido en los Estados Unidos se ha vuelto un fenómeno mundial.

La naturaleza de la población estudiantil también está cambiando. Los estudiantes provienen de orígenes sociales mucho más diversos de lo que era habitual pocas décadas atrás. La proporción de mujeres en la población estudiantil se ha incrementado dramáticamente y, en algunos países—incluyendo los Estados Unidos y algunas naciones de La-

tinoamérica—, las mujeres ahora constituyen la mayoría. Hay una demanda masiva por acceder a la universidad o por completar estudios comenzados años atrás por parte de gente mayor. El acceso se ha expandido mundialmente, con un tercio de la franja de edad correspondiente asistiendo a instituciones de educación postsecundarias en muchos países industrializados y en pocos países en desarrollo. Aun donde las proporciones del grupo de edad que estudia en instituciones de educación superior son mucho más bajas—como en India y China— los números se han incrementado. La universidad ha sido transformada en una institución de masas a lo largo del mundo y no es más un sitio reservado a las elites en ningún lugar. El cambio demográfico ha tenido implicaciones profundas para la población de estudiantes y para el *ethos* de la educación superior.

Van den Berghe escribió acerca del personal no académico como uno de los “sectores”. En las últimas dos décadas, el costado no académico de la universidad ha crecido tanto en términos de su tamaño como de su importancia. El poder de los administradores académicos se ha incrementado dramáticamente y, en muchos países, los administrado-

res *senior* ahora poseen poder considerable en los asuntos universitarios. La expansión ha hecho a las universidades instituciones mucho más complejas y burocráticas, y los administradores han devenido mucho más poderosos. Es más, dado que la demanda por la rendición pública de cuentas ha aumentado, los administradores han sido dotados de poder para proveer la información necesaria para medir el desempeño institucional. Los patrones tradicionalmente descentralizados, y a menudo bastante lentos del gobierno del cuerpo de profesores no son más confiables para proveer la gestión eficiente requerida por la moderna educación superior.

La autoridad administrativa ha sido más fuerte en los Estados Unidos, donde los presidentes del *college* y de la universidad no son elegidos por el cuerpo de profesores ni son directamente responsables ante dicho cuerpo, sino más bien son designados por la junta directiva o los regentes. En forma similar, los administradores de más antigüedad son nombrados por los directivos y es a ellos a quienes les rinden cuentas. Los administradores ven sus carreras en administración académica en ascenso y, aun cuando muchos de ellos han sido profesores,

casi nunca regresan a la tarea de enseñanza. En años recientes, ha surgido un cuadro de gestores académicos profesionales de rango medio, quienes han sido capacitados en la gestión de educación superior y no necesariamente en la profesión académica. Esto contrasta en su forma con el patrón tradicional de gobierno europeo, donde las autoridades académicas son elegidas por el personal académico de mayor antigüedad y es responsable frente a él, debiendo retornar, después de cierto tiempo a las actividades de enseñanza y de investigación. Aun en Europa, hay una tendencia hacia la profesionalización de los administradores para las universidades y el poder del profesorado está siendo erosionado. En Alemania, por ejemplo, el poder del administrador jefe, el canciller, que es designado por las autoridades estatales y no por el cuerpo de profesores, está creciendo. Reformas recientes en Holanda han mejorado, en gran medida, el poder de los administradores. En todo el mundo, el poder tradicional del profesorado y los modelos establecidos de gobierno están siendo debilitados.

Estos tres sectores a menudo viven en tensión, unos respecto de otros. Un estudio reciente, por ejemplo, ha señalado que el profesorado no confía en los administradores y siente mucha alienación.⁶ El

⁶ Lionel S. Lewis and Philip G. Albatch, “Faculty Versus Administration: A Universal Problem”, *Higher Education Policy*, n° 3 (1996): 255-58.



sentido de comunidad que ha caracterizado a la universidad en un período anterior —especialmente cuando eran pequeñas y relativamente poco complicadas— se ha disipado en la universidad contemporánea. Los estudiantes son generalmente ignorados por la estructura académica, y aun cuando tengan poder en el gobierno académico, este poder ha disminuido. En Latinoamérica, la participación estudiantil ha sido estimulada por el movimiento reformista de 1918 y, a pesar de que se mantiene en instituciones públicas

de muchos países, ha sido debilitada.⁷ En Alemania, donde la “participación” fue uno de los *slogans* del movimiento estudiantil de la década del 60, las reformas en el gobierno que fueron instituidas entonces han sido abolidas totalmente. Los administradores se sienten frecuentemente en riesgo respecto de los profesores y los estudiantes. La universidad, como resultado, está a menudo dividida en facciones y en contienda entre grupos de interés. Esto, por supuesto, debilita la institución cuando busca influencia política y hacer oír su voz.

RAÍCES E IMPLICANCIAS DE LA CRISIS

La universidad enfrenta desafíos sin precedentes. Las dificultades varían de país en país, pero hay pocas partes en el mundo en las que la academia enfrenta el futuro con confianza. Sin embargo, hay algunos elementos comunes que persisten en todo el mundo.

- Los fondos del estado que disminuyen. En todas partes, se preguntan sobre el gasto público para la educación superior. El gobierno se resiste —y a menudo no tiene voluntad— a pagar los ascendentes presupuestos universitarios. Los altos costos se originan en tasas

más altas de matriculación, tanto como el incremento de costos para nuevas tecnologías, mayor cantidad de profesores y salarios administrativos, etc. Como los fondos son recortados o simplemente no crecen suficientemente para pagar por nuevos estudiantes, las universidades enfrentan serios problemas acerca de cómo subsistir financieramente.

- ¿Quién debería pagar? En relación con la disminución de los fondos está la cuestión acerca de quién debería hacerse responsable del financiamiento de la educación superior. Tradicionalmente, en la mayoría de los países los contribuyentes de impuestos han pagado la mayoría de los costos de la educación superior. Los aranceles han sido muy bajos o prácticamente inexistentes. Esto ha sido cuestionado y existe un creciente cambio hacia el individuo como la fuente de fondos para pagar las cuentas. Hay muchas ramificaciones de este debate acerca de la equidad, estabilidad financiera y acceso.

- La privatización. En muchos países, la mayoría de los estudiantes estudia en instituciones de educación superior públicas donde los ingresos fiscales

⁷ Cf. Richard J. Walter, *Student Politics in Argentina; The University Reform and Its Effects, 1918-1964* (New York: Basic Books, 1968).

sostienen el grueso del costo de la educación. Hay una tendencia a privatizar las universidades públicas —asignar una parte significativa del costo de instrucción a los estudiantes y requerir a la institución que desarrolle otras estrategias productoras de ingresos—. Como respuesta, las universidades han incrementado los aranceles, iniciando negocios, cobrando a sus estudiantes por el uso de las instalaciones, construyendo nexos con la industria y abriendo sucursales en el exterior, entre otros esfuerzos. Las instituciones académicas privadas también han crecido en importancia internacionalmente. Incluso en países que dependen principalmente de fondos públicos, las instituciones privadas se han expandido.

- La tecnología. El impacto de la tecnología en la educación superior es inmenso y, como tal, poco entendido.⁸ La tecnología tiene implicancias para las bibliotecas y para la obtención y almacenamiento de investigación y de otro tipo de información, para la administración de

las instituciones, para los programas de investigación, para la instrucción en el campus a través de la enseñanza asistida por computadoras, para la instrucción fuera del campus a través de programas de educación a distancia, para la comunicación *intra* e *inter* campus entre profesores, estudiantes y otros. La tecnología es cara de instalar y mantener, se desactualiza rápidamente y es difícil de integrar dentro de los programas académicos vigentes. También consume mucho tiempo y es muy costoso entrenar al personal en el uso efectivo de la tecnología.

- La investigación básica y los estudios de posgrado. Desde el siglo diecinueve, la investigación básica ha sido una responsabilidad central de las universidades, especialmente de aquellas que estaban en la cima de los sistemas académicos. La gran parte de la investigación académica del mundo se hace en las universidades. Asociado a la investigación está el estudio de posgrado —los estudiantes avanzados con un nivel doctoral para la

investigación y para posiciones profesionales. En el actual clima fiscal, no es claro si las universidades serán capaces de sostener este rol. Si no lo son, ¿cómo se desarrollará investigación afuera y quién formará a las siguientes generaciones de investigadores y científicos?

- La internacionalización. El conocimiento es crecientemente internacional y continúan expandiéndose a lo largo del mundo redes entre las instituciones académicas. La tecnología ayuda a este proceso. El número de estudiantes extranjeros e investigadores continúa creciendo, aunque a una más lenta tasa que en el pasado reciente. El internacionalismo es un aspecto positivo de la educación superior contemporánea, a pesar de que es preciso desarrollar mecanismos para su financiamiento y su administración.

- La profesión académica. Como se señaló anteriormente, el profesorado de tiempo completo se encuentra bajo presión. El profesorado es el corazón de la universidad. Si este cuadro de investigadores y científicos es alterado significativamente, significará un profundo cambio en

⁸ Patricia J. Gumpert and Marc Chun, "Technology and Higher Education: Opportunities and Challenges for the New Era", in *American Higher Education in the 21st Century: Social, Political and Economic Challenges*, Ed. Philip G. Albatch, Robert O. Berdahl and Patricia J. Gumpert (Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, in press).

la manera en que las universidades son gobernadas y cómo la enseñanza y la investigación son llevadas a cabo.

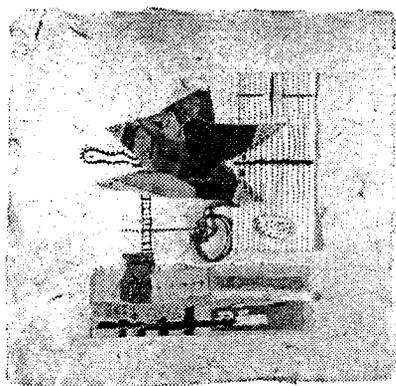
EL FUTURO

Éste no es un tiempo especialmente feliz para la educación superior en el mundo. La academia está, en todos lados, bajo ataque. Los líderes universitarios han sido incapaces de defender la institución exitosamente de sus críticas y de los gobiernos comprometidos con cortar los presupuestos y con

cambiar las prioridades gubernamentales. La comunidad académica no habla con una voz de unidad. En efecto, en general ni siquiera dice nada. La universidad contemporánea debe presentar una visión de su rol en el futuro, y defender su antigua contribución al conocimiento y a la sociedad.

A pesar de sus problemas, la universidad no está a punto de desaparecer. Parece que va a sobrevivir en el siglo veintiuno sin una transformación revolucionaria. Los estudiantes continuarán demandando títulos académicos y credencia-

les y continuará también el rol de la universidad de proveer formación para la mayoría de los campos profesionales. La investigación seguirá siendo producida como parte del rol de la profesión académica y de la universidad. Ella continuará siendo una de las instituciones más valoradas de la sociedad. La próxima década, sin embargo, será una de considerable tensión y desafíos. Para aquellos que valoran el rol que la universidad ha desempeñado durante el siglo veinte, la dirección del cambio contemporáneo no genera mucho optimismo.



Las paradojas de la evaluación en México

Wietse de Vries*

INTRODUCCIÓN

al inicio de los noventa, el gobierno mexicano definió la evaluación como "eje central de la reforma" y creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA). A

lo largo de la década se introdujeron varios procesos de evaluación, desde el nivel de sistema hasta la revisión de la productividad individual. La rapidez con que se introdujeron estos cambios fue sorprendente, considerando el peso tradicional de la autonomía universitaria.

* Director de Planeación, Universidad Autónoma de Puebla, México.
E-mail: vriesnav@gemtel.com.mx

Hacia finales de la década, no obstante, la situación en materia de evaluación es confusa. Se debate actualmente la necesidad de establecer un sistema nacional de evaluación y acreditación y de crear una comisión nacional para ello. Después de una década, el sistema mexicano no conoce un proceso nacional y, paradójicamente, la mayoría de los actores no está sujeto a evaluación. Este artículo presenta un balance de una década de experiencias y hace algunas observaciones críticas sobre el estado actual.

ANTECEDENTES

Las políticas de evaluación que se introdujeron en los noventa se enfrentaron a un sistema con características históricas particulares. La década de los setenta había sido de gran expansión, con un crecimiento de la matrícula, la contratación acelerada de personal académico y administrativo, y con incrementos importantes del subsidio público. Este crecimiento se produjo sobre todo en las universidades públicas. La crisis financiera al inicio de los ochenta puso un brusco fin a este proceso. El efecto más notable fue la reducción del subsidio público: entre 1982 y 1983 el subsidio federal para educación superior cayó un 25 % en términos reales y para 1989 había perdido el 34 %

(de Vries, 1998), produciendo drásticas caídas en los salarios de los académicos.

Durante los setenta y ochenta hubo varios intentos de introducir la evaluación y planeación. Sin embargo, la crisis económica colocó estas iniciativas en un segundo plano. El gasto federal llegó a sus límites y llevó a que el gobierno careciera de instrumentos para estimular las reformas, y las universidades tuvieron pocos incentivos para aplicar los señalamientos.

Pero mientras las iniciativas de evaluación tuvieron pocos efectos, otras políticas sí afectaron el funcionamiento de las universidades públicas. En este aspecto, destaca que los aumentos salariales para el personal universitario se sometieron a los acuerdos nacionales para controlar la inflación. Otro cambio fue que a partir de 1985 se modificaron los criterios del financiamiento. Mientras que en años anteriores el monto del subsidio se basaba en la matrícula de cada institución, ahora se introdujo como criterio el número de personal contratado. A partir de este cambio, las universidades tuvieron que negociar el subsidio cada año, justificando los incrementos en la planta docente a la luz de los programas académicos de la institución. Con esto se dieron las primeras señales respecto a que el Estado no estaba ni dispuesto ni en condi-

ciones de aumentar el subsidio en función del crecimiento de la matrícula. Este control central sobre el número de plazas y el monto de los sueldos implicó, en los hechos, una delimitación importante de la autonomía universitaria.

Así, los esfuerzos del gobierno se centraron en controlar el gasto educativo, y las propuestas de evaluación prosperaron poco por la crisis financiera. Y aunque el gobierno federal intentó imprimir cierta racionalidad en el gasto, la distribución del financiamiento entre universidades fue – y sigue siendo – sumamente desigual. En los hechos, el monto recibido no guarda relación ni con la planta de profesores ni con el número de estudiantes; no siempre opera la regla de incrementos anuales basados en el subsidio del año anterior. Los montos parecen obedecer, de facto, a historias particulares de negociaciones políticas (Kent, et al., 1998).

Sin embargo, hubo una excepción dentro del panorama de restricción financiera. Durante los ochenta surgió la comunidad científica como nuevo actor. Grupos de investigadores tomaron la iniciativa de movilizarse a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el efecto más visible de la presión que ejercieron fue la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en

1984. El SNI introdujo un sistema de sueldos adicionales para investigadores, atado a una evaluación de la productividad individual, con el fin de compensar las pérdidas salariales y evitar la fuga de personal científico altamente calificado. Con esta iniciativa, se introdujeron los primeros antecedentes para la evaluación.

Ahora bien, al final de los ochenta, varias universidades públicas entraron en aparatosas crisis o estuvieron al borde del colapso financiero. Influyeron, sin duda, las limitaciones del subsidio público. Pero cabe resaltar también que la crisis se debió al comportamiento de las universidades mismas, que se sumergieron en luchas internas por el poder, y continuaron con la misma lógica de expansión de los setenta. Esta lógica de crecimiento, sobre todo la contratación de personal académico de tiempo completo, produjo crecientes déficits y caídas adicionales de sueldos (de Vries, 1998). Al mismo tiempo, las universidades públicas continuaron viendo al subsidio público como única op-

ción para el financiamiento. Contrasta la actuación pasiva de las universidades públicas con la de las instituciones privadas, que se desarrollaron exitosamente a partir de los aranceles cobrados a estudiantes y de apoyos del sector empresarial.

Varios problemas parecieron indiscutibles al final de los ochenta. Las universidades públicas estuvieron en crisis y perdieron su papel de liderazgo frente a instituciones privadas de alto prestigio. La explosión de la matrícula había llevado a la "masificación" de algunas universidades, pero el sistema siguió siendo de elite,¹ y la matrícula se concentraba principalmente en carreras tradicionales. La planta de profesores estaba mal preparada, ya que generalmente tenía la licenciatura como grado máximo. El 75% de los profesores tenía contrato por tiempo parcial. La diferencia de sueldos entre categorías laborales era mínima, a raíz de la crisis y la negociación sindical. La administración universitaria era deficiente y politizada. La deserción de estudiantes era mayor al 50%. Además, el

rápido crecimiento del sector privado permitió comparaciones poco favorables.

EL INICIO DE LA EVALUACIÓN

A finales de los ochenta, la economía mexicana entró en recuperación tras la negociación de la deuda externa y la privatización de empresas estatales. Disminuyó el gasto del gobierno para el apoyo a sectores económicos y aumentaron los ingresos mediante la venta de empresas estatales. El nuevo espacio financiero fue usado para aumentar el gasto social, y dentro de éste, aumentó el gasto en educación; considerada prioridad para el desarrollo nacional.²

En 1989 la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) formuló varias iniciativas para evaluar la educación superior, mientras que el CONACYT propuso la evaluación del posgrado. El gobierno, además de aumentar el financiamiento para la educación superior, formuló exigencias en materia de evaluación, ya que la calidad estaba en duda.

INICIATIVAS DE EVALUACIÓN

En 1989 se formó la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA) para coordinar los diferentes procesos de evaluación, integrada por representantes del gobierno y de las

¹ Hay que subrayar que la "masificación" se presentó como fenómeno en algunas universidades públicas, que llegaron a duplicar su matrícula dentro de una década y alcanzaron más de 50 mil estudiantes. No se produjo, sin embargo, una masificación del sistema, dado que hasta hoy atiende a menos del 15% del grupo de edad.

² Es revelador al respecto la declaración en Newsweek del entonces presidente Salinas, donde anuncia la privatización de la compañía de teléfonos porque "su modernización cuesta 10 mil millones de dólares. Esto es lo mismo que cuesta modernizar el sistema educativo en México. Iremos por la modernización de la educación y venderemos la compañía de teléfonos" (citado en Excélsior, 9-10-1989).

universidades.³ La CONAEVA contempló inicialmente dos pistas de evaluación: las instituciones y el sistema.

1. La autoevaluación institucional consiste en un formato elaborado por la CONAEVA que contempla varios indicadores sobre el funcionamiento de la universidad en su conjunto; se envía a cada universidad para ser contestado. Los resultados se regresan tanto a la CONAEVA como a la SESIC.

2. La meta-evaluación contempla evaluaciones del sistema por expertos externos y la elaboración de informes por la CONAEVA o grupos especiales a partir de la información generada en los reportes de evaluación institucional.

La autoevaluación institucional causó fuertes debates, particularmente por el anuncio de la SESIC de que los fondos para las universidades dependerían en el futuro de los resultados de esta evaluación. Hubo, por lo menos al inicio, la intención por parte de la SESIC de "ordenar" el financiamiento público mediante la evaluación. Como contrapropuesta, las universidades públicas propusieron la evaluación de programas educativos y de la gestión universitaria, por comités de pares, centrada en el aprendiza-

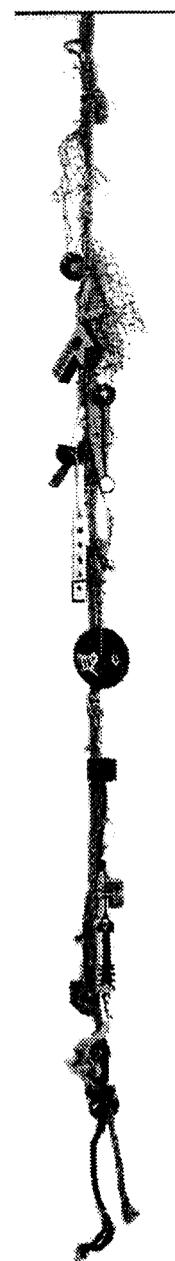
je y no en premios y castigos.

3. Para la evaluación por Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se organizaron 9 comités de "pares"; siete por áreas de conocimiento que evalúan programas de licenciatura y posgrado, un comité especial para evaluar la administración y gestión de las instituciones y uno para la extensión de la cultura. En una primera fase, los comités empezaron con la tarea de diseñar los procedimientos para cada una de las áreas. Cada comité tiene 9 miembros, elegidos entre los candidatos propuestos por las instituciones de educación superior. Los informes son entregados a los rectores y no son públicos.

Surgió adicionalmente un programa de evaluación y estímulo del desempeño individual de académicos, denominado Carrera de Desarrollo del Personal Académico, como respuesta a la falta de pagos en función del mérito al interior de las instituciones públicas.

4. La evaluación del docente, ligado al programa de estímulos, consiste en un tabulador de indicadores de desempeño, como el número de horas de docencia o la productividad en publicaciones. La CONAEVA

formuló recomendaciones, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) formuló una serie de lineamientos generales en cuanto a los rubros a contemplar y a los montos a distribuir, pero cada universidad tiene cierta libertad de formular criterios propios. La SHCP impuso restricciones señalando que sólo los académicos de tiempo completo po-



³ La CONAEVA quedó integrada por nueve miembros: el Secretario de Educación Pública, quien la preside, cuatro representantes del gobierno federal, y cuatro miembros de la ANUIES.

drían participar. Además, indicó expresamente que las becas no eran parte del sueldo regular y que no eran sujetas a negociación con los sindicatos.

La década de los noventa arrancó entonces con cuatro procesos que contemplaban la evaluación desde el nivel individual hasta la metaevaluación, coordinados por la CONAEVA.

Adicionalmente, se empezó a trabajar en la elaboración de exámenes nacionales para el ingreso a la educación superior y para los egresados de las universidades. El Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) se estableció en 1993 para elaborar los exámenes nacionales. Durante los primeros años recibió financiamiento federal y actualmente está constituido como asociación civil. En su estructura orgánica hay representantes del gobierno federal, de las instituciones y de colegios profesionales. En 1994 se diseñaron exámenes nacionales para el ingreso a la licenciatura. El examen se presentó como indicativo: se solicitó a cada universidad aplicarlo, pero las instituciones son libres de tomar las decisiones derivadas de los resultados. Los exámenes aplicados a los egresados de educación superior son voluntarios y los resultados no reemplazan las calificaciones o los títulos otorgados por las instituciones.

INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Las políticas de investigación y posgrado sufrieron importantes cambios. En primer lugar, la investigación llegó a ser prácticamente terreno exclusivo del CONACyT.⁴ En segundo lugar, el CONACyT redujo su planta administrativa e incorporó científicos. Estableció que las instituciones privadas pudieron tener acceso a los apoyos del CONACyT y elaboró el Padrón de Excelencia de posgrados para efectos de financiamiento. Los posgrados que solicitan ingresar se evalúan a través de una serie de indicadores, que incluyen aspectos como actividades y productos de investigación, la formación de los profesores que trabajan en el posgrado, la eficiencia terminal y la infraestructura. De acuerdo con los criterios del CONACyT, los programas pueden recibir una calificación de excelente, condicionado, emergente o insuficiente. Sólo aquellos que obtengan la calificación de excelente, emergente o condicionado tienen posibilidad de financiamiento por parte del CONACyT, como fondos de infraestructura, becas para estudiantes, y recursos para investigación.

EL SECTOR PRIVADO

Ahora bien, excepto las acciones de CONACyT, las políticas federales se enfocaron únicamente hacia las instituciones públicas. Aunque la falta de regulación del sector privado se señaló como problema, no se desarrollaron acciones públicas hacia este sector, y las instituciones privadas siguieron sin intervención externa. Sin embargo, parte del sector privado desarrolló actividades propias. La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), fundada en 1981, desarrolló más actividad durante los noventa, ampliando su membresía hasta 70 instituciones en 1998 (de un total de alrededor de 700 instituciones privadas). Bajo el impulso de algunas de las principales universidades privadas, el FIMPES empezó a elaborar mecanismos de acreditación para sus miembros. Esta acreditación sigue, a grandes rasgos, los procedimientos de la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) – de la que algunas universidades privadas son miembros – con un proceso de autoevaluación seguido por una visita de evaluadores externos. La SESIC apoyó estas iniciativas a través de una contribución financiera para la

⁴ Algunas actividades de la SESIC en este ámbito, especialmente los fondos para la investigación que estaban a cargo de su Dirección General de Investigación Científica (DGICSA), se trasladaron hacia el CONACyT.

elaboración del proceso de acreditación y manifestó que reconocería los resultados.

EL FINANCIAMIENTO

La introducción de la evaluación tuvo su contrapartida en el aumento del financiamiento para las instituciones públicas. El subsidio regular incrementó al inicio de los noventa, por primera vez desde 1982. Más importante, nacieron nuevas iniciativas en el ámbito financiero. Las primeras autoevaluaciones confirmaron el panorama pesimista y dieron lugar a la creación de un Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).⁵ El FOMES otorga fondos especiales para proyectos de desarrollo de las universidades, atados a una evaluación de la factibilidad de los proyectos. Un segundo rubro consistió en un fondo para estímulos al trabajo académico dentro del Programa de Carrera de Desarrollo del Personal Académico (CDPA). Para este programa se asignaron fondos especiales, aparte del subsidio normal. En tercer lu-

gar, aumentaron los fondos especiales de CONACYT para atender la investigación y el posgrado.

En efecto, el éxito de las políticas de evaluación se puede explicar por el incremento financiero. Primero, el aumento del subsidio regular para la educación superior abrió el horizonte de las posibilidades de cambio. Segundo, se introdujeron programas competitivos de financiamiento y la evaluación se relacionó con estos fondos especiales. Cumplir con la autoevaluación institucional fue declarado requisito para poder acceder al FOMES; recibir los estímulos para la Carrera Docente o del SNI se condicionó con una evaluación de la productividad individual; y obtener el apoyo de CONACYT sólo era posible si el posgrado pertenecía al Padrón de Excelencia.

No obstante, el subsidio regular se siguió asignando sin claridad sobre los criterios, a pesar de los anuncios iniciales sobre la relación entre resultados de la evaluación institucional y los fondos públicos. Así, las instituciones de educación superior continuaron

recibiendo alrededor del 85% de sus ingresos por vía de subsidios, no relacionados con la evaluación.

REACCIONES Y CAMBIOS

Los principales esfuerzos a inicio de los noventa se centraron en la creación de un sistema de evaluación de la educación superior, mediante la instalación de la CONAEVA y la reforma del CONACYT, así como por la introducción de fondos especiales que motivaban a las instituciones a evaluarse.

Sin embargo, los objetivos de la evaluación eran menos claros: el motivo general era "mejorar la calidad" pero, en los hechos, desde el inicio se manifestaban intenciones distintas: desde la detección de los errores, carencias y desvíos más graves con el fin de ordenar el financiamiento público, hasta el establecimiento de procesos de aprendizaje que permitieran adoptar mejoras, pero con libertad para cada institución de adoptar las acciones específicas. Esto creó cierta ambigüedad acerca del papel de la evaluación.

Adicionalmente, a lo largo de la década estas iniciativas sufrieron modificaciones. La década arrancó con la autoevaluación institucional, pero muy pronto no parecía cumplir con el fin original.⁶ Aunque el proceso formalmente continúa con la entrega anual

⁵ El modus operandi del FOMES consiste en proyectos formulados por las universidades, sometidos a evaluación ante la SESIC para su financiamiento. Como explicó el entonces subsecretario de SESIC: "(...)se asignan recursos extraordinarios para proyectos universitarios, sólidamente articulados, que resultan de los procesos de evaluación, que buscan mejor calidad y que pueden tener impacto estructural en las instituciones. Este tipo de financiamiento, que en 1991 representó alrededor del 10% del total de los recursos públicos federales asignados a la educación universitaria, muestra una tendencia positiva de crecimiento" (Gago, 1992, 21).

⁶ En efecto, varias universidades solían encargar la elaboración del informe a asesores externos o especialistas internos sin organizar un proceso interno participativo.

del informe, desapareció de facto de la agenda. Se anuló también, gracias a las negociaciones entre rectores y funcionarios federales, la amenaza de que los resultados de la autoevaluación serían la base para la asignación financiera.

La meta-evaluación corrió la misma suerte. Mientras al inicio de los noventa los informes de autoevaluación fueron discutidos entre la SESIC y la ANUIES para evaluar el sistema, en los años posteriores se dejaron de discutir los informes. Cuanto más, la información proporcionada por las instituciones de educación superior dio lugar a informes estadísticos más completos que en la década anterior, pero no a juicios sobre la calidad de las instituciones o del sistema.

Las evaluaciones de los programas, mediante los CIEES, se anunciaron desde 1989, pero entraron en operación hasta 1993. A lo largo de la década, fueron objeto de varias críticas, incluso de la misma SESIC. Hubo presiones para convertir a los comités en instancias que pudieran acreditar instituciones o programas, pero éstos insistieron en que su tarea estaba en la "evaluación diagnóstica", o de aprendizaje. También hubo opiniones, al interior de la SESIC, de que el proceso rendía pocos beneficios en comparación con el alto costo que implicaba visitar programas e instituciones. Un problema

adicional que enfrentan los CIEES es el tamaño del sistema: la ANUIES reportó, en 1997, la existencia de 5000 carreras de licenciatura, mientras los CIEES habían evaluado menos de mil programas entre 1993 y 1998 (ANUIES, 1997).

La evaluación del desempeño docente causó fuertes discusiones entre los académicos, por lo que se modificaron las reglas en diferentes momentos. En 1993, tras quejas de grupos de académicos en el sentido de que los criterios eran muy parecidos a los del SNI y que favorecían a los investigadores, cambiaron los lineamientos federales para enfatizar más la docencia y las evaluaciones pasaron a ser trianuales. En 1997, las evaluaciones volvieron a ser anuales y la SHCP aumentó los montos, pero enfatizó nuevamente que los fondos sólo podían ser usados para el personal de tiempo completo. Dentro del conjunto de políticas de evaluación, este proceso causó críticas entre los académicos ya que fue el único que les afectó directamente. Entre las críticas destacaban que llevaba a la fragmentación e individualización del trabajo y de grupos, que los estímulos no remediaban la situación salarial y, en ocasiones, que las autoridades institucionales usaban las becas para fines políticos (de Vries, 1998).

También el CENEVAL tardó en entrar en operación por la

necesidad de definir primero los criterios y estándares de evaluación. El examen de ingreso –formato que mide habilidades básicas de matemáticas y lecto-escritura– se empezó a aplicar a partir de 1994, y causó inicialmente protestas de estudiantes, particularmente de la UNAM, pero pocas en otras universidades. La introducción de los exámenes para los egresados fue más complicada, ya que implicó la organización de grupos por área de conocimiento para establecer los estándares en cada carrera. En las profesiones tradicionales el avance fue rápido, pero no así en el de las ciencias sociales o las humanidades. Un problema más grande consiste en definir la posición del examen frente a los títulos que expiden las instituciones con base en criterios internos. Se abrió una espionosa discusión sobre el valor de los resultados del examen para el título, todavía sin resolverse. Aunque los exámenes para los egresados de las licenciaturas debieron haber formado la tarea central del CENEVAL (Mendoza, 1997), se empanaron en esta discusión.

Las políticas del CONACYT hacia los posgrados mediante el Padrón de Excelencia y las evaluaciones individuales dentro del SNI, causaron amplio debate durante los noventa, pero pocos cambios en los procedimientos. En el caso del posgrado, la revisión mediante

formatos de indicadores se complementó en 1996 con visitas externas de "pares". Cada posgrado que solicita ingresar —o renovar su permanencia— al Padrón recibe la visita de dos evaluadores externos. Estos trabajan en el mismo campo de conocimiento, son miembros del SNI, y su informe subraya los aspectos cualitativos del programa. El objetivo de la visita es contribuir al aprendizaje mediante recomendaciones de expertos, pero el resultado más visible, después de la primera ronda de visitas en 1996-1997, fue la reducción del padrón. Al mantener los estándares estrictos, las visitas de pares no sólo sirvieron para el aprendizaje, sino también para detectar debilidades en programas que no resaltaban en la evaluación mediante formatos de indicadores.

Estas modificaciones sobre la marcha se reflejan en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que se elaboró en 1995 para el presidente entrante. En el terreno de la evaluación el programa señala cuatro líneas centrales de acción: la aplicación de exámenes de ingreso y egreso, la evaluación de académicos, las visitas de los pares de CIEES, y la revisión de programas de estudio. Así, sin ser declarada su desaparición, la evaluación institucional y la meta-evaluación salieron de la agenda gubernamental. En lo demás, el

programa postula la continuidad de políticas ya en marcha.

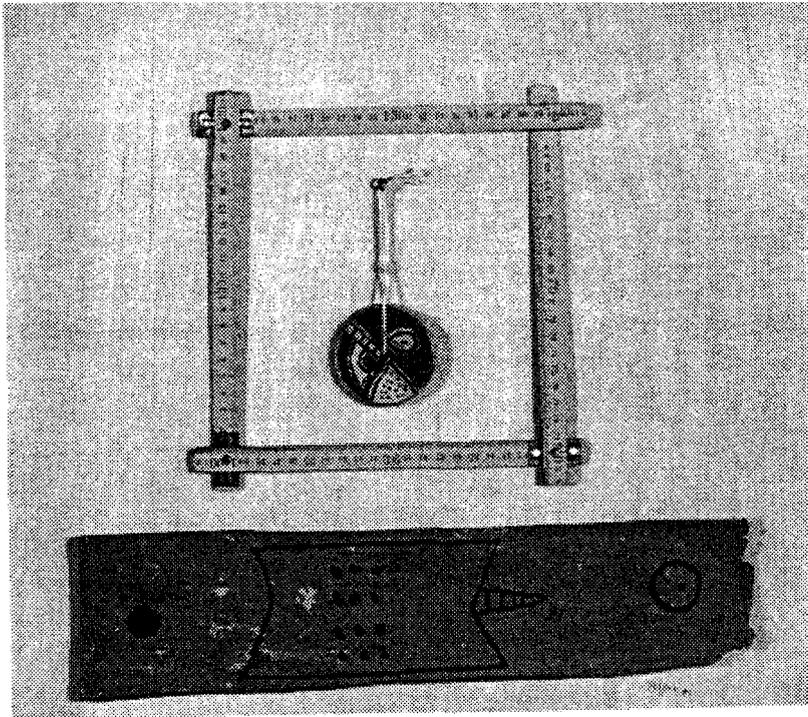
Sin embargo, apareció una política nueva con la creación, en 1996, del Programa Mejora del Profesorado (PROMEP), que contempla becas para estudios de posgrado de profesores en activo. El PROMEP planteó la meta de duplicar el número de doctores para el año 2006: de 6,000 a 12,000. Adicionalmente, para este año pretende tener al 70% de profesores de tiempo completo, cifra que actualmente es el 30%. Para lograr estas metas, se establecieron convenios entre unidades académicas y el PROMEP, donde cada unidad plantea, en un plan de desarrollo, las metas a alcanzar en cuanto al número de profesores, el porcentaje con posgrado, el porcentaje de tiempo completo, su oferta educativa, y la infraestructura requerida. Se introdujo con esto en los hechos un nuevo tipo de planeación, en la forma de convenios acordados entre unidades académicas y el gobierno nacional.

El PROMEP fue declarado como política central del gobierno, afectando otras políticas ya en marcha. En 1998 se modificaron los lineamientos para el FOMES, subrayando que estos fondos se asignarían únicamente a las unidades académicas que cuentan con un convenio con el PROMEP, para financiar los requerimientos de infraestructura contempla-

dos en los convenios. Así, mediante el PROMEP y el FOMES, el gobierno empezó a planear directamente el desarrollo de las unidades académicas en las universidades públicas.

Al mismo tiempo, el subsidio para las instituciones públicas de educación superior empezó a ser tema de debate. El dictamen de la OCDE al respecto había sido explícito: "las instituciones públicas reciben del gobierno federal la mayor parte de sus recursos. Sin embargo, los criterios que guían esta adjudicación no son ni claros ni públicos" (OCDE, 1996, 239). Se generó en la segunda mitad de los noventa un debate sobre los posibles criterios de asignación, lo cual implicó una discusión sobre los posibles indicadores, como matrícula, eficiencia terminal o número de profesores por estudiante. El debate sobre posibles criterios todavía continúa al escribir este artículo.

Factor importante en este debate es que a lo largo de la década cambió la perspectiva sobre el desarrollo deseable del sistema. Al inicio de la década se enfatizó la calidad sobre la cantidad. Había pasado un periodo de expansión acelerada, seguido por varios años de estancamiento de la matrícula y del financiamiento en el sector público, con obvios daños. Ahora había más presupuesto para atender la educación superior y la perspectiva era ordenar el sistema pú-



blico en crisis empezando por modernizar —mediante ampliaciones del presupuesto— lo existente. Sin embargo, en la segunda mitad de la década, la cantidad volvió a la agenda gubernamental, con proyecciones para duplicar la matrícula de licenciatura para el 2025. Esto implicó nuevas prioridades, como la creación de otras instituciones públicas, la apertura de más programas o el crecimiento y la mejor preparación de las plantas académicas. Pero al mismo tiempo se presentaron fuertes restricciones financieras. La economía entró nuevamente en crisis, lo que implicó una disminución del gasto educativo a partir de 1994. En términos reales, hubo una disminución del 12 % entre 1994-1998 y se prevé un recorte adicional en 1999. Para un sistema que cre-

ce, hay cada vez menos recursos públicos.

FIN DE DÉCADA: UN PANORAMA COMPLEJO

A lo largo de la década se dieron así cambios de actores, perspectivas y metas, y las políticas tomaran otra forma. No cabe duda que el sistema pasó por importantes cambios, pero el papel de la evaluación dentro de este panorama de cambios es poco claro. Esta falta de claridad tiene varias razones.

Un primer problema es la coordinación de procesos. No existe una instancia coordinadora nacional, papel que al inicio de la década se asignó a la CONAEVA. Más bien, diferentes políticas fueron impulsadas por distintas instancias

gubernamentales: las becas al desempeño se rigen por un reglamento de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el FOMES y el PROMEP dependen de dos oficinas de la SESIC, la autoevaluación institucional se remite a la CONAEVA, los comités de pares dependen de SESIC y ANUIES, los exámenes son responsabilidad del CENEVAL y la política del posgrado es dominio del CONACyT. Al mismo tiempo, surgieron iniciativas separadas en el sector privado, con la acreditación de la FIMPES y, en años recientes, de asociaciones particulares que ofrecen la acreditación de programas. El efecto más importante es que se introdujo una gran variedad de procesos de evaluación, pero cada uno con sus propios objetivos y espacio de aplicación, y ninguno relacionado con los demás. La CONAEVA dejó de reunirse y de coordinar los procesos, y se convirtió en una agencia "virtual".

Un segundo aspecto es que la evaluación adquirió un papel especial por su relación con las decisiones financieras. Los procesos fueron financiados por el gobierno y coordinados por instancias (semi)gubernamentales, en vez de establecer instancias intermedias que pudieran garantizar cierta independencia. Pero la relación fue más estrecha: los procesos se relacionaron directamente con los fondos especia-

les creados por el gobierno, en una estrategia de inducción. El resultado fue una rápida aceptación de procesos anteriormente rechazados, pero al mismo tiempo se creó un clima de evaluación marcado por la simulación y por ejercicios altamente burocráticos; basado en formatos y comprobantes, y no en el aprendizaje o en la información hacia terceros.

Sin embargo, la introducción de estímulos tuvo efectos más graves que la simulación. La inducción por fondos especiales implicó ante todo delimitar la evaluación hacia las instituciones públicas, dado que las instituciones privadas no pueden recibir financiamiento público. Esta reducción del universo se produjo incluso dentro del sector público, para todos aquellos programas, académico o instituciones que optan por no competir por los fondos especiales, o que de antemano quedaron excluidos por los requisitos de la competencia. El efecto es notable en el posgrado, donde el 75% de los programas de maestría no se evalúa dentro del Padrón de Excelencia del CONACYT, asumiendo que no cumplen con los requisitos. Pero se presenta igual en el caso de las instituciones, donde en un total de 1,300 instituciones participan alrededor de cien; o en el caso de los estímulos a la carrera docente, donde solamente participan los profesores de tiempo com-

pleto de las instituciones públicas, quienes representan menos del 30 % de los académicos en el país.

Para complicar aún más la relación entre evaluación y financiamiento, cabe señalar que se usaron los fondos públicos para inducir, pero que la relación entre los resultados de la evaluación y la asignación del financiamiento público siguió siendo sumamente confusa. El ejemplo más claro es que el subsidio se continúa asignando con base en el desarrollo histórico. En el caso del FOMES y del PROMEP, se otorgan fondos en función de los planes o proyectos de desarrollo, no sobre la base de resultados de una evaluación o sobre indicadores de desempeño. Es decir, evaluar se estableció como requisito, pero los resultados no se traducen en criterios para el financiamiento.

Un tercer problema es que la evaluación se introdujo dentro de un contexto donde continuó la expansión sin regulación. El sistema volvió a una fase de expansión, pero a diferencia de los setenta y ochenta, no sólo creció la matrícula: durante los noventa sobresale el crecimiento explosivo de instituciones y de programas de estudio. Hacia finales de la década, el sistema se compone por más de 1,300 instituciones, que ofrecen alrededor de 5,000 programas de licenciatura y 3,000 de pos-

grado. El efecto más llamativo de esta expansión es que el esfuerzo de evaluar y mejorar la calidad fue rebasado por el crecimiento de instituciones y programas. Es decir, hubo notables esfuerzos de evaluar algunas partes del sistema, y de invertir en su mejoramiento, pero al mismo tiempo incrementó el número de instituciones y programas que opera sin haber sido evaluado. Paradójicamente, al mismo tiempo que se introdujo un gran número de procesos para evaluar lo existente, la apertura de instituciones y programas continuó siendo caracterizado por una notable ausencia de regulación o evaluación. Con esto, al final de la década, la evaluación es un proceso que afecta a un núcleo cada vez más reducido de actores.

Lo anterior lleva a un cuarto problema: la falta de claridad sobre los logros de la evaluación. Quizá la opinión más honesta es la del mismo Subsecretario de Educación Superior. Tras calificar al FOMES y a los estímulos a la Carrera Docente como "paliativos parciales", observa que: "todos estos esfuerzos impulsaron cierta costumbre (todavía no una cultura) favorable a la evaluación. Sin embargo, no haber adoptado simultáneamente índices que permitieran medir los avances, deja poco claro el efecto de estas innovaciones" (Reséndiz, 1997:7).

En efecto, después de una década de evaluación no hay resultados que documenten mejoras en la calidad: no hay reportes de los CIEES que indiquen incrementos en la calidad de programas o instituciones, no hay datos del CENEVAL que evidencien que los estudiantes salgan mejor preparados, no hay datos del programa de estímulos al Desempeño Docente que evidencien que los académicos sean más productivos. La evaluación se remite exclusivamente al gobierno como agencia financiera, y no es un mecanismo para informar sobre la calidad hacia terceros o un elemento que permite hacer un seguimiento de las reformas.

Así, después de una década, existe un creciente número de instituciones y programas cuya calidad es desconocida por el simple hecho de que nunca fue evaluado, y un número más reducido de instituciones y programas que sí pasó por procesos de evaluación, pero cuya calidad permanece igualmente desconocida. Resulta entonces también imposible afirmar que las instituciones que pasaron por la evaluación hayan mejorado su calidad en comparación con las instituciones que no conocieron estos procesos.

En quinto lugar, la evaluación no operó como guía de políticas en aquellas áreas donde sí se aplicó. Aunque el

sector público ha sido objeto de políticas de evaluación, la relación entre Estado e instituciones se movió hacia un creciente control administrativo, no hacia un sistema guiado por la evaluación. El gobierno se adentró cada vez más en las instituciones, con la introducción de procesos de microplaneación centralizada, a partir de cambios financieros caracterizados por la asignación de fondos especiales a unidades académicas en función de metas cuantitativas, iniciado con la introducción del PROMEP y los ajustes en FOMES. Así, el PROMEP contempla el desarrollo de los profesores, tanto en número como en sus grados; FOMES la infraestructura; mientras el presupuesto avanza hacia una estructura desglosada por proyectos y objetivos específicos. Al final de la década, una instancia gubernamental planifica el desarrollo de unidades académicas mediante convenios. El establecimiento de indicadores cuantitativos, atados a un seguimiento administrativo, reemplazó así a la evaluación cualitativa en la agenda inmediata del gobierno.

CONCLUSIONES

La década de los noventa termina entonces con una paradoja. Inició con un gobierno que impulsó la evaluación en diferentes modalidades, pero termina con una situación don-

de el gobierno empezó a planear las metas cuantitativas de unidades académicas en instituciones públicas, donde el sector privado funciona sin regulación, y donde la evaluación ocupa un papel secundario.

La experiencia mexicana en materia de evaluación muestra avances, pero también desviaciones y retrocesos. Los procesos se construyeron sobre la marcha, a través de negociaciones políticas entre diferentes actores y no a partir de un "plan maestro" con claridad sobre los objetivos. La introducción de la evaluación topó además con algunos obstáculos centrales. Un primer problema fue cómo motivar a las instituciones a aceptar la evaluación. El gobierno optó por la inducción mediante fondos especiales, pero esto creó desde el inicio una relación incómoda entre la evaluación y el financiamiento público. Se estableció así un sistema donde las evaluaciones se limitan a los candidatos al financiamiento.

Un segundo problema, más profundo, estaba en establecer cuáles serían las implicaciones que se derivarían de los resultados, o cuál sería el uso de la evaluación. El gobierno mostró intenciones de ordenar el financiamiento público a la luz de los resultados y las universidades resistencia. Las negociaciones dieron lugar a la desaparición de los vínculos entre los resultados y los fondos pú-

blicos. La consecuencia fue un sistema donde la evaluación es requisito para acceder a fondos especiales en el caso de instituciones públicas y parte de los académicos, pero una evaluación negativa —o no evaluarse— no tiene implicaciones para seguir funcionando. Con esto, la evaluación.

En ausencia de una evaluación como base para orientar las reformas, el gobierno usó el financiamiento como herramienta para cambiar el sistema público. Inició con proyectos institucionales de reforma, pero terminó con la planeación del desarrollo de las unidades académicas. Se estableció así una regulación basada en la microplaneación más que en la evaluación, una relación caracterizada por el seguimiento administrativo de metas cuantitativas y no por las preguntas difíciles por la calidad.

La combinación de factores implicó que las partes del sistema sujetas a la evaluación cada vez fueran menos. Para el sistema en su totalidad, resalta la aplicación parcial de los procesos de evaluación y la falta completa de regulación para aquellas instituciones o carreras que operan fuera del ámbito de los recursos especiales proporcionados por el Estado. Incluso las iniciativas desarrolladas por el sector privado, como el FIMPES, quedaron sin definición: el gobierno señaló que podría reconocer estos esfuerzos, pero al mismo

tiempo autoriza el funcionamiento de instituciones privadas que no participan en ellos.

Así, en comparación con los sistemas de evaluación desarrollados en otros países, sea por el estado o por grupos de instituciones u organizaciones privadas, México parece encontrarse en un punto intermedio incómodo: en una parte del sector público se avanzó de hecho hacia la planeación central, mismo que mostró tener fuertes limitaciones. Al mismo tiempo, no surgieron voces organizadas y reconocidas para regular el conjunto de instituciones y carreras de educación superior que está surgiendo al calor de la expansión y las fuerzas del mercado. Esa situación, construida sobre la marcha, lleva a la persistencia de varios problemas. Un primer problema es que la educación superior mexicana opera en una ausencia completa de garantías mínimas de calidad. Un segundo problema es que las acciones gubernamentales se concentraron en áreas muy reducidas, sin claridad sobre lo que debería pasar con el resto del sistema, incluso con las partes débiles de la educación pública.

La complejidad se evidencia en el debate hacia finales de la década. Hay un claro interés en continuar con las evaluaciones y una creciente insistencia en la acreditación de programas e instituciones, ahora por parte de algunas

instituciones que alegan una competencia desleal. Pero este interés abre nuevamente el problema del uso de los resultados de cualquier proceso de evaluación: ¿servirán los resultados únicamente como indicadores que guiarán la asignación de recursos públicos escasos hacia áreas específicas de la educación pública, mientras los demás componentes del sistema operarán en el contexto de un mercado sin regulación? ¿O es posible avanzar hacia un sistema nacional de evaluación y acreditación reorganizando los procesos ya existentes?

El primer escenario implicaría la continuación de un proceso construido sobre la marcha, con una creciente vinculación entre desempeño y premios, donde los recursos públicos tienden a concentrarse en los más aptos. La evaluación, en este escenario, serviría como herramienta para la planeación de la educación pública en manos del gobierno y los resultados formarían parte de la competencia por el financiamiento público.

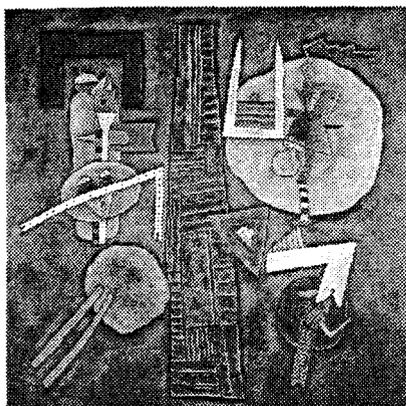
El segundo escenario implicaría un papel distinto para la evaluación, en el sentido de que los resultados se traducirían en la base para autorizar y mejorar la operación de instituciones y programas, tanto en el sector público como en el privado. Esto, por cierto,

significaría establecer un sistema de acreditación en el sentido más común. Pero, en el caso mexicano, implicaría la necesidad de desenredar la relación compleja entre evaluación y financiamiento público, de reorganizar los procesos de evaluación, de aclarar las implicaciones, y de redefinir el papel del gobierno dentro de estos procesos.

La educación superior mexicana tiene así una rica experiencia en materia de evaluación, pero no está claro si esta experiencia significa una ventaja o una desventaja. Existen procesos en operación que brindan información crucial y que pueden extenderse a todo el sistema para informar sobre la calidad. Pero, al mismo tiempo, el papel que han ocupado estos procesos en la relación entre el gobierno y la educación superior, ha creado serios obstáculos para avanzar hacia un sistema nacional de evaluación y acreditación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1997a) Propuesta para impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los exámenes generales de calidad profesional, noviembre 1997, mimeo.
- ANUIES (1997b) Puntos de acuerdo para el establecimiento del sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación media superior y superior, noviembre de 1997, mimeo.
- ANUIES (1997c) La evaluación y acreditación de la educación superior en México, *Revista Educación Superior*, N° 101.
- De Vries, W. (1998) El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Gago, A. (1992) Comparecencia del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, México, 11 de marzo 1992.
- Kent R. y W. de Vries (1994) Evaluación y financiamiento de la educación superior en México, *Universidad Futura*, Vol 5, N° 15.
- Kent, R., W. de Vries y S. Didou (1998) "El financiamiento público para la educación superior" en: *Tres décadas de políticas de Estado en la Educación Superior*, ANUIES.
- Mendoza Rojas, J. (1997) "Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación" en: G. Valenti y A. Mungaray (coord.) *Políticas Públicas y Educación Superior*, ANUIES, México.
- Reséndiz Nuñez, D. (1997) La agenda mexicana para mejorar la calidad de la educación superior, ponencia de cierre de la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, México DF, 1 y 2 de diciembre 1997.
- Varela Petito, G. (1997) "La política de la educación superior de la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas" en: G. Valenti y A. Mungaray (coord.) *Políticas Públicas y Educación Superior*, ANUIES, México.
- Villaseñor, G. (1994) .



De entornos, planes de estudios y currículum

Manuel Argumedo

en estas páginas me propongo reflexionar sobre los planes de estudio de las carreras que se ofrecen en nuestras universidades. Esta perspectiva supone considerar las universidades como instituciones, fundamentalmente, educativas. Es claro que no se dejan de lado otras funciones, como la de

producir conocimientos y prestar otro tipo de servicios a la sociedad, pero estas funciones complementarias se entienden articuladas con la función principal de educar. Es conveniente empezar haciendo algunas aclaraciones sobre lo que vamos a entender aquí por plan de estudios.

*Profesor investigador Universidad Nacional de la plata

Hablar de plan de estudios no es exactamente lo mismo que hablar de currículum. Currículum es un proceso social, en el que intervienen, al mismo tiempo, todas las personas implicadas como autores y actores de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Borges dice algo sobre esto en la introducción a uno de sus libros: "Como la lectura, la clase es una obra en colaboración y quienes escuchan no son menos importantes que el que habla".¹ Pero como toda acción educativa es "intencional", debe ser posible, antes de poner en marcha un proceso, decir lo que uno quiere que sea enseñado y cómo.

Es claro que una cosa es decir lo que se pretende hacer — en donde se expresa la "intención" de la acción que se pondrá en marcha— y otra lo que puede acontecer. Es decir, una cosa es el diseño curricular y otra el desarrollo del currículum en una situación histórica concreta. Se trata de la distancia que hay entre el plan y la acción, entre un documento de "intenciones" y la práctica social. Sería posible, entonces, afirmar que el plan de es-

tudios es, en rigor, el diseño curricular elaborado para cada una de las carreras que se dictan en una universidad.

Alguien podría preguntarse en este punto si "nuestros" planes de estudio, al menos en la mayor parte de los casos, alcanzan este nivel. En realidad, si eso sucediera deberíamos encontrarlos, en cada caso, con un documento que presentara, de manera ordenada, en relación con ciertos fines definidos, un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para ser desarrollado en una institución educativa. En este sentido, Stenhouse describe el "documento" curricular —el diseño— como un "manual de especificaciones", un libro de instrucciones para aplicar en situaciones de enseñanza, que prescribe por escrito lo que se pretende que suceda.²

Es conveniente además tener presente que hablar de "diseño curricular" no significa que se espera encontrar textos con la misma estructura. La misma expresión es ambigua —en cuanto se refiere a explicitar la intención de la

acción educativa, tiene un valor referencial claro, pero en cuanto a la intención misma que se expresa en cada caso, aumenta su valor indicial, porque el diseño variará de acuerdo con las intenciones del quien lo "enuncia". Podríamos analizar dos casos posibles de diseño como propuestas que expresan intereses diferentes, que constituyen "modos" constitutivos del conocer y del hacer: el interés técnico y el práctico. Cada uno de estos intereses implica la definición de lo que es válido conocer y cómo debe organizarse en categorías. Es lógico esperar que los diseños curriculares elaborados a partir de cada uno de estos "intereses" resulten muy diferentes.³

El interés técnico se propone el control y la gestión del medio para conseguir determinados productos. Considera que el saber es instrumental, y persigue establecer reglas basadas en la observación y la experimentación. La habilidad para actuar es aquí la disposición fundamental, y se trata de saber qué estrategia conviene aplicar en cada situación para lograr el producto deseado. En este caso, el diseño curricular es —como lo define Johnson⁴— una "serie estructurada de resultados deseados". Todo está decidido ex-ante y el documento curricular es el manual de instrucciones que guía al mismo tiempo las operaciones de los

¹ Borges, 1985.

² Stenhouse, 1984. Capítulo 1.

³ Esta propuesta para el análisis del currículum es la que plantea Grundy, a partir de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas. El interés técnico se refiere al tipo de acción que los griegos denominaban *poieo*, guiada por una imagen o idea del resultado que se pretende alcanzar (*eidos*). El interés práctico corresponde al tipo de acción que los griegos denominaban *pratto*, cuya finalidad es alcanzar el bien. En este último caso, la acción es el texto; se relaciona con la "acción comunicativa", *con* el otro y *no acerca* de él, según Habermas. Ver Grundy, S., 1991.

⁴ Citado en Cherryholmes, G. H., 1987.

ejecutores y los criterios que aplican los responsables por el control de esa ejecución.⁵

El profesor, en este tipo de diseños, queda reducido al papel de mero ejecutante, se le sustrae la competencia profesional y se lo hace dependiente de decisiones "exteriores" a su práctica.⁶ En la base de estas propuestas curriculares muy estructuradas y rígidas, está una cierta desconfianza en cuanto a la capacidad de los profesores para "enseñar". Por eso, el diseño debe "prescribir" con exhaustividad lo que hay que enseñar y cómo; es un conjunto de reglas y procedimientos y un listado de "contenidos" incuestionables

que deben ser aprendidos por los alumnos. En todo momento se trata de obstaculizar la autonomía, para lo cual es importante que no quede espacio para dudas ni discusiones, ni tiempo para agregar otras cosas. El conflicto es percibido como anomalía, como un apartarse de la norma, que pone en riesgo el logro de los resultados. Se trata, en definitiva, de elaborar un currículum "a prueba" de profesores.⁷

El interés práctico se preocupa más bien por entender para interactuar. No se trata aquí de verificar, sino de interpretar, de dar significado a las cosas. Bruner se refiere a esta forma de conocer y actuar

cuando afirma que la cultura es un texto ambiguo, cuyo significado se negocia permanentemente. Es el juicio práctico, la interpretación del significado de la situación, lo que permitirá decidir sobre las alternativas de acción. El juicio supone el "poner a prueba" las alternativas partiendo del conocimiento del sujeto, de la comprensión que el sujeto tiene de la situación, en función de significados previos que se contraponen a significados atribuidos por otros en un proceso de negociación.

Un diseño curricular fundado en el interés práctico debería ser abierto, un punto de partida de un proceso de interacción en el que todos los actores tienen participación y espacios para incidir en la determinación de objetivos y contenidos. Se trata de presentar con mucha claridad la "intención" educativa, ofrecer un conjunto de especificaciones provisionales, de recomendaciones y sugerencias, que estimulen la interpretación de los actores, el ejercicio del juicio. El diseño curricular se presenta como hipótesis a comprobar en la práctica, una propuesta que el profesor debería poner a prueba. No interesa tanto aquí el listado de cosas a aprender, como la capacidad para aprender, entendida como *negociar y construir con los otros el significado del mundo en el que cada uno vive*.⁸

⁵ Es preciso aclarar, para evitar confusiones, que lo que los griegos entendían por *techné* no es exactamente aquello a que Grundy se refiere. Basta recordar que los griegos consideraban al poeta como un ejemplo del tipo de acción que llamaban *poieo*. Paul Valéry se refiere también al artista como a alguien que construye su obra en la medida en que actúa sobre la materia a partir de una imagen mental del producto final y va "produciendo" su obra en ese diálogo, venciendo las "dificultades" que el material le presenta y aproximándose cada vez más a lo que quiere hacer. En rigor, el problema se plantea aquí cuando el actor no es, al mismo tiempo, el autor del *eidos*, cuando no tiene dominio sobre todas las etapas del proceso de creación. Esta es la "versión" de acción técnica que le interesa a Grundy, destacar: cuando el educador ejecuta un programa que él mismo no ha construido, cuando es "operario" en el trabajo de realización del *eidos* de "otros".

⁶ Grundy cita como un ejemplo de este tipo de diseño la definición que da Rowntree de la educación "sistemática": "combinación autorregulada de personas y cosas en interacción programada para alcanzar un fin predeterminado".

⁷ Apple comenta algunos casos extremos de lo que él denomina "la ideología del control técnico", refiriéndose a la enseñanza básica en los Estados Unidos. Ver Apple, M.W., 1997. Apple se refiere incluso al desplazamiento del profesor por los canales de TV cable que negocian, a cambio de mejoras en las instalaciones de la escuela, que los alumnos pasen un mayor porcentaje de tiempo de la jornada escolar asistiendo a sus programas.

⁸ Stenhouse elige claramente un enfoque que se aproxima a este extremo cuando plantea el currículum como investigación y manifiesta que lo más importante no es el documento en sí, sino más bien las formas en que se relaciona la intención con la práctica en cada situación concreta. Por eso define el currículum como "...una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica."

Sin embargo, no es nuestra intención en este texto tomar partido a favor de un tipo determinado de diseño. No se trata de definir un interés como malo y el otro como bueno, sino de tener más elementos para "entender" la propuesta educativa, más allá de las "intenciones declaradas". Nuestra preocupación se relaciona más bien con la posibilidad de encontrar algo que pueda considerarse un diseño curricular, en cualquier sentido.

Lo primero que deberíamos encontrar en un plan de estudios es una explicitación de las intenciones de la universidad y la facultad, en relación con el campo específico de formación de que se trate. y aquí se impone una pregunta ¿Cuál es hoy la intención educativa de quienes hacen y gobiernan la universidad? Y nos preguntamos por la intención educativa, porque consideramos que lo que caracteriza a la universidad como institución es el tener como eje a la función educativa, y articular con ella las actividades de investigación y extensión. Es evidente que esta pregunta no tiene una sola respuesta: hoy son tantos y tan disímiles los proyectos de universidad, que resulta a veces difícil saber, al menos con cierto grado de precisión, de qué estamos hablando cuando decimos "la universidad".

Podemos tomar como punto de partida, dos respuestas posibles: la que concibe a la universidad como una "agencia" educativa que tiene como misión formar profesionales y la que la imagina fundamentalmente como un espacio para formar personas capaces de enfrentar los problemas que se plantean en el campo de una disciplina y construir nuevos conocimientos que permitan avanzar en la búsqueda de soluciones. Es claro que pueden plantearse diferentes estrategias que combinan estas dos maneras de entender el papel de la universidad como institución educativa. Sin embargo, en esos ensayos de articulación, es posible "distinguir" cuál es la tarea a la que la institución le otorga prioridad.⁹

Los que asumen la primera respuesta piensan que la universidad debe crear carreras pensando en el empleo y asegurar a sus alumnos que les será posible encontrar colocación cuando egresen. Se utiliza una expresión que muestra gráficamente esta ilusión de continuidad indiscutible entre la educación y el empleo: "carreras con salida laboral". Se trata de ofrecer títulos y planes de estudio adecuados a las "necesidades" actuales y futuras del mercado, con lo que se satisfarían al mismo tiempo los requerimientos de la sociedad y de los individuos. Esto requiere que los diseñadores

de currículum estén atentos a los cambios en la ocupación y el empleo, y reformulen sus planes de estudio para aumentar la versatilidad de los egresados, desdibujando las barreras entre carreras, evitando una especialización en el grado, disminuyendo la duración de las carreras y procurando no generar incumbencias excluyentes.

En este caso, los esfuerzos en materia de investigación estarían orientados, fundamentalmente a descifrar señales sobre el futuro del sistema productivo que, por otra parte, resulta cada vez más imprevisible, y a diseñar mecanismos para trasladar los resultados de estas investigaciones al currículum y promover nuevas carreras, superando la fuerza del imaginario social sobre las profesiones. La extensión —que algunos llaman ahora "transferencia de servicios"— se preocupa por producir servicios y bienes que pueda ofrecer en el mercado, tanto para mejorar su situación financiera, como para obtener servicios de contrapartida en materia de espacios para pasantías de sus alumnos.

Quienes optan por la segunda respuesta insisten en que la universidad debe convocar a los interesados en estudiar un tema, en investigar un área de problemas, sin la

⁹ Astin. A. W., 1994.

promesa de un título con "incumbencias" laborales específicas. Su papel es promover una reflexión más profunda sobre los campos disciplinares, ampliar las fronteras del conocimiento básico. Los egresados deberían estar capacitados para trabajar en la incertidumbre, abrir nuevos campos disciplinares, formular nuevos problemas científicos, ensayar nuevos modos de producir y organizar los conocimientos.

La investigación debe orientarse fundamentalmente hacia ese desarrollo del campo disciplinario. Se trata de ofrecer "respuesta adecuada" a las necesidades de la sociedad, generando nuevos conocimientos que fundamenten las "transformaciones "necesarias", los cambios "requeridos"; de elevar la pertinencia de sus aportes a la sociedad, actuando no sólo como testigo, sino también "como conciencia crítica y protagonista". La extensión se concibe como actividad de servicio a los grupos sociales más necesitados y como un espacio para producir nuevos conocimientos a partir de la sistematización de las prácticas.

Es evidente que estas dos orientaciones no se presentan aisladas. Por ejemplo, aún cuando se tome como eje la formación de profesionales, hay ciertos principios funda-

mentales en las disciplinas que el profesional debe conocer, que constituyen algo así como su alfabetización en ese campo, es decir, que le permiten "reconocer" y "manejar" en un nivel adecuado para su trabajo, el corpus de esa disciplina. Pero, a partir de conocer ese abc que le permite "comprender" el significado de los textos de la disciplina, los esfuerzos de la formación se concentran en ofrecerles a los alumnos instrumentos y procedimientos para el desempeño de la profesión específica. En algunos casos, quizás no muchos, se preocupan también porque conozcan mejor la realidad en la que van a desempeñarse y sean capaces de analizar su práctica, para sistematizar sus experiencias de trabajo de tal modo que les sea posible continuar aprendiendo a partir de su formación inicial.

Una expresión de este tipo de integración aparece en un documento de política de la Universidad de Buenos Aires —el Acuerdo de Colón—, en el que se afirma que para formar el tipo de egresado al que se aspira, la educación universitaria debe tener por objeto, de una manera integrada, el trabajo productivo, la producción de conocimientos, la construcción de concepciones del mundo, las nuevas formas de convivencia, el desarrollo personal y colectivo y la participación política.

De cualquier manera es imposible disociar el discurso sobre las intenciones educativas de la universidad de un análisis del contexto en el que trabaja. Por eso, el segundo elemento que debería explicitarse en el plan es una reflexión sobre la situación política, económica y cultural en la que se "propone" llevar adelante esas intenciones educativas. Puede hasta ser este análisis el primer capítulo del diseño curricular. Se trata de no perder de vista que el currículum es un texto social, por lo tanto histórico, que propone el modo de organizar un conjunto de prácticas con la finalidad de educar. Toda propuesta educativa está situada en un "aquí y ahora" de una manera determinada.

La sociedad actual —el mundo en que vivimos, es decir, esta región sur de América, en el pasaje hacia el siglo XXI— es el contexto en el que el currículum se construye y "acontece". Pero es posible trazar una serie de círculos concéntricos en el mapa de este mundo nuestro, para irse aproximando paso a paso al contexto más específico en el que se desarrolla nuestro "intento" educativo. Estas dimensiones del contexto incluyen, por ejemplo, la situación de nuestro país, el campo cultural en general y, en particular, las actividades educativas que conforman un sistema re-

gular, el nivel superior dentro de ese sistema y en ese nivel, el conjunto de universidades, la universidad y, finalmente, la facultad para la que pretendemos diseñar un plan de estudios.

La caracterización del contexto debe alcanzar este puerto: el análisis de nuestra universidad y de nuestra unidad académica. Más aún, desde el punto de partida la reflexión sobre el contexto debe estar "guiada" por esta preocupación. No se trata de incluir un capítulo sobre la situación de nuestro mundo y después dar vuelta la página y pasar al diseño del plan. Es la intención de construir un diseño curricular la que orienta nuestra mirada crítica sobre la situación: lo que se propone es formar en una institución que "vive" en ese contexto, una persona que va a trabajar en ese "mundo". El plan de estudios es en rigor, un texto, un discurso político: expresa una determinada visión de la realidad como campo de acción o contexto en el cual los egresados van a desempeñar su tarea profesional. Esta visión puede ser más o menos consciente, pero es siempre el "argumento" que le da sentido al plan. Como todo discurso sobre la realidad implica una posición de los actores con respecto a esa realidad, también más o menos consciente y explícita.

Incluso cuando nos ubicamos en lo que parece ser nuestra casa, "nuestra" facultad, donde se plantea la cuestión del diseño curricular, no se puede olvidar que ella misma está atravesada por otras instituciones. Es una casa con puertas y ventanas. Las otras instituciones del contexto no están solamente "afuera" de la facultad, sino también adentro, de una manera muy particular. Por eso, es imposible pretender separar los hilos, sin correr el riesgo de quedarse al final sin tejido. En esta trama institucional, con centro en la institución educativa, es donde se plantea la tarea de construir el currículum.¹⁰

Elsie Rockwell plantea incluso la institución concreta como una de las dimensiones formativas en el currículum. Tanto la estructura y el funcionamiento de la institución, como las relaciones que se dan en su cotidianeidad, hacen posible que quienes "habitan" en ese espacio varias horas de sus días, durante cinco o seis años, "aprendan" muchas cosas. Este "clima" institucional puede ser considerado en el diseño y "dispuesto" de tal manera que promueva intencionalmente determinados aprendizajes. La misma institución puede llegar a ser entonces un medio "educativo".

El plan de estudios se construye para esta universidad,

atravesada por voces y propuestas que vienen de otros lados: las instituciones educativas de nivel medio, de donde provienen sus alumnos; los campos disciplinarios en los que se inscriben los diferentes profesores e investigadores; las asociaciones profesionales, en las que participan sus docentes y egresados; las empresas en las ellos trabajan; los partidos políticos o grupos de opinión a los que adhieren sus alumnos, profesores y funcionarios; los movimientos reivindicativos de los diferentes sectores, y muchas otras instituciones que "intervienen" en el acontecer de la institución universidad.

¿Cómo describir la institución que hoy, en este contexto, se llama universidad? Algunos documentos presentan esa descripción como la caracterización de una crisis; otros, como un listado de los desafíos más importantes que, según su perspectiva, la universidad debe enfrentar en este nuestro mundo. Pero no es nuestra intención caracterizar aquí la institución universidad, sino sólo afirmar que este capítulo no puede omitirse en el diseño de un plan de estudios. Sin embargo no estaría de más insistir en que no se trata tampoco de hablar de "la" universidad, como una organización compleja y diversificada, cuestionada, una "anarquía organizada" en la

¹⁰ Ver Díaz Barriga, A., 1996 (capítulos 1 y 2).

que predominan las negociaciones sobre la planificación. La cuestión es analizar “esta” universidad, trabajar con esas categorías de análisis desarrolladas por quienes han estudiado la universidad como organización, y descubrir cómo se manifiestan en la situación concreta de la universidad para la que se elabora el diseño curricular.

¿Cuál es el papel de “esta” universidad? ¿Qué es lo que la sociedad espera de ella? ¿Cómo se articulan las funciones de investigación, docencia, extensión en “esta” universidad? ¿A cuál de ellas se le asigna prioridad? ¿Es posible plantear la propuesta curricular como eje ordenador de las actividades de extensión, docencia e investigación? El Documento de Colón plantea claramente esta integración insistiendo en la necesidad de considerar como una actividad “acreditable” en los planes de estudio la participación de los alumnos en equipos de investigación y de servicios a la comunidad. ¿Cómo enfrentar la cuestión de la expansión del acceso a la universidad? ¿Cómo trabajar con la creciente precarización del trabajo docente? Hay cada vez más alumnos y se requieren más docentes que, por falta de financiamiento, sólo pueden “incluirse” de manera marginal en la institución. Sin embargo es importante tener en cuenta que no se trata sólo

de un crecimiento, sino también de una mayor diversificación del alumnado, en cuanto a que acceden personas de otros sectores, con culturas particulares. No sólo hay hoy más alumnos, sino que hay también mayores diferencias entre ellos. El plan de estudios debe dar respuestas a estas cuestiones.

Pensar en el plan de estudios para una carrera universitaria tiene que ver, en primer lugar, con las funciones que la universidad tiene aquí y ahora. No se trata sólo de construir un currículo para la universidad que yo creo que debe existir, ni tampoco para la que en realidad existe en este momento histórico, la que responde al equilibrio de fuerzas dominante. Es en rigor una tarea que tiene que ver con ambas “universidades”, pero es importante tener en claro en qué momentos de la construcción me inclino hacia lo que es y en que momentos hacia lo que pretendo que sea, cuál es la proporción en que puede abrir caminos hacia lo nuevo, para que “corrompa” lo viejo en la medida justa. Sólo si estoy bien “asegurado” al mástil, puedo escuchar el canto de las sirenas sin perderme. Estas reflexiones tienen que ver con necesidad de partir de una visión real, cruda, sin retoques de los que es hoy nuestra universidad –y no se trata aquí solamente de la institución,

de los marcos legales que rigen su funcionamiento o de los políticos de turno, sino también de los alumnos y de los profesores, de cómo ellos imaginan y reproducen “la universidad”–.

El tercer capítulo que esperaríamos encontrar en una propuesta educativa es una “descripción” del egresado que se pretende lograr. ¿Qué aprendizajes se consideran necesarios para que el egresado desempeñe el papel que se propone en el proceso de transformación de la sociedad? Al proponer la “construcción” de una carrera de estudios en la universidad, como una respuesta adecuada a los desafíos que plantea el contexto social, se parte de entender que los egresados tendrán un trabajo, una contribución concreta y específica para hacer en la edificación de la sociedad que se ha planteado como “deseable” al caracterizar el contexto social.

Aquí se trata de lo que algunos autores han propuesto como punto de partida del diseño curricular: las “necesidades sociales”, entendiendo que la formación debe ser una respuesta a esas necesidades, cuya satisfacción se convierte en objetivo del plan. En rigor, las necesidades dependen del color del cristal con que se mire la situación social, lo que las convierte, al final de cuen-

tas, en un discurso que “justifica” la misma propuesta.

Otros educadores proponen, para salir de ese círculo cerrado de las intenciones y las necesidades, “construir” el perfil profesional de los egresados que se intenta formar — utilizamos en este texto la palabra “profesional” en un sentido amplio, que pretende abarcar tanto a los teóricos/investigadores de los diferentes campos disciplinarios, como a los técnicos/profesionales—. Este camino nos parece más operativo que el discurso sobre las “necesidades sociales” y un poco menos ambiguo, siempre que no se tome con la pretensión de alcanzar una mayor “objetividad”.

La historia de las profesiones es una historia de determinaciones, pero también de estrategias, a través de las cuales, los profesionales reaccionan ante el texto dominante en el mundo que les toca vivir y construyen prácticas alternativas. Si estas reflexiones se dejan de lado, tomar el atajo de construir perfiles puede no llevarnos a ningún lado y dejarnos la ilusión de haber salido del círculo. Es preciso tener en cuenta la relación de la profesión con el contexto en el que actúa, con la sociedad como un todo y no sólo con su estructura económica, con conciencia de que tanto la visión que se tenga de ese contexto,

como la de la posible acción del profesional están ligadas estrechamente al proyecto de sociedad que se pretende construir. En resumen: en primer lugar, no se trata de formar profesionales sólo para el contexto contemporáneo de los programas de formación, sino también para el futuro; y en segundo lugar, la influencia del contexto debe entenderse como un condicionante de la acción del técnico o profesional y no como un factor determinante de sus posibilidades y límites.

El “perfil” que se obtiene como resultado del análisis del ejercicio profesional es —al menos en dos sentidos— una construcción. En primer lugar porque, como ya lo mencionamos, en el retrato del profesional que uno plantea se mezcla la trama de la realidad objetiva con la del proyecto. Así como no hay un currículum neutral, tampoco hay un perfil profesional absolutamente objetivo. En segundo lugar, porque el perfil se construye a partir de las opiniones de los actores —tanto del profesional como de los actores sociales que con él interactúan— y, en consecuencia, no refleja con exactitud lo que los profesionales hacen sino más bien lo que ellos piensan que hacen y las representaciones que los otros actores tienen de su desempeño.

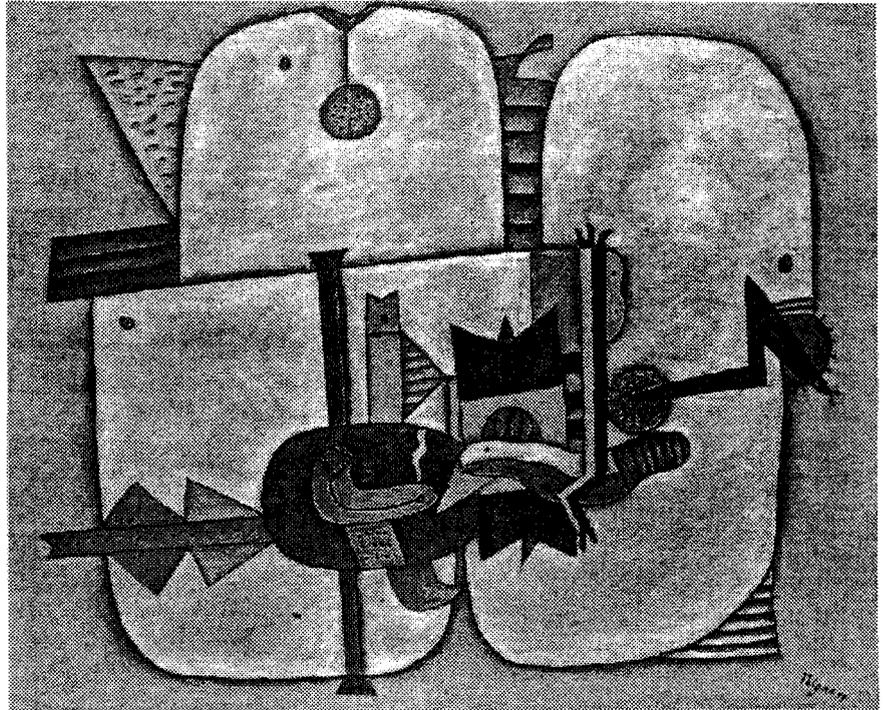
Es importante en este estudio identificar con claridad los diferentes niveles de profesionalidad que actúan en el campo y los requisitos en materia de formación para asumir el ejercicio de cada uno de esos niveles. Debería considerarse incluso cuáles podrían ser las formas de acción de la universidad en ese campo, para enfrentar los problemas que allí se plantean. Este análisis podría ahorrar muchos esfuerzos inútiles que resultan de la aplicación de una correspondencia lineal entre la posible intervención de la universidad y la creación de una nueva carrera. La universidad puede —y a veces, debe— intervenir con otro tipo de acción, por ejemplo, extensión, investigación, apoyo a otras instituciones educativas o especialización de sus egresados.

La elaboración del perfil es un trabajo de investigación, que supone la explicitación de los referenciales teóricos desde los que se realiza la indagación y el dominio de técnicas cuantitativas y cualitativas. Es un “mapa” de actividades que indica cuáles son las más importantes y las secundarias, instrumentales o auxiliares; constituye un “modelo” del ejercicio profesional que varía en la historia y admite diversas “lecturas” según la perspectiva teórico-política del investigador. Algunas de las actividades consideradas “se-

cundarias” en un momento, pueden ocupar un lugar más central si la profesión pretende avanzar más allá de las fronteras establecidas en el momento.

Además, un profesional puede organizar su actividad en el campo dando prioridad a una determinada tarea: la práctica de su profesión como servicio, la investigación de problemas que se plantean en el ámbito de desempeño, la formación de otros profesionales, el diseño de materiales e instrumentos para el ejercicio de la profesión, la acción política, en defensa de los intereses profesionales, etc. Será preciso también reflexionar sobre las diferentes formas, condiciones y alcances del ejercicio profesional. Las “formas” de ejercicio se relacionan con las diferentes “versiones” de la profesión que coexisten en la sociedad: las decadentes, las dominantes y las alternativas o emergentes.

No debe olvidarse que tanto las declaraciones de los profesionales como las de sus empleadores sobre las competencias que consideran propias del perfil profesional, constituyen un discurso. Esto significa que al mismo tiempo, alude e ilude, muestra y oculta. En un discurso no se trata nunca de la realidad objetiva, siempre está teñido por los intereses y la imagen que tiene de sí



mismo el que habla y la que pretende que los otros tengan de él. Cada vez que alguien “habla” lo hace desde un lugar social determinado. En el caso de los empleadores, por ejemplo, es claro que muchos “requisitos” para emplear una persona, están fundados más en la necesidad de disminuir la cantidad de posibles aspirantes, que en los requerimientos que le pueda plantear al empleado la tarea que se le piensa asignar.

Una vez “construido” el perfil, debe evaluarse. Esto significa, por ejemplo, responder a las preguntas que plantean Follari y Berruego en su trabajo: ¿El perfil que se ha construido “discrimina” lo suficiente, es decir, no puede ser confundido con otros perfiles? ¿La descripción es precisa y comprensible? Para responder

a estas preguntas habría que pensar en reuniones con profesionales en ejercicio para validar el perfil, en estrategias de consulta a personas de actuación destacada en el campo, a agrupaciones profesionales o a otras instituciones de formación.

A partir de este momento se abre un cuarto capítulo que presenta la estructura del plan y las unidades o espacios curriculares. Es importante que este capítulo se plantee como consecuencia de los anteriores, que se ponga en evidencia cómo se ha utilizado para “construirlo” la información de los capítulos anteriores. En primer lugar, debería definirse la estructura global que va a tener el currículum. Algo así como el plan del libro que presentamos o el esbozo del cuadro, los estudios o bocetos

previos. En nuestra opinión, la construcción del plan debería iniciarse con esta tarea por algunos motivos que vamos a explicitar. En primer lugar, si se piensa en partir de la estructura global del currículum es porque se considera una unidad. No se fabrica un rompecabezas dibujando primero cada una de las piezas. No se arma una máquina ni se construye una casa empezando por las piezas, sino a partir de un plano. Tampoco sería posible elaborar un plan de estudios pensando primero en cada uno de sus componentes, sin tener un plano de la estructura que se pretende construir.

En segundo lugar, la definición sobre la estructura global del plan de estudios lleva implícita una serie de decisiones fundamentales sobre lo que se pretende alcanzar, sobre el tipo de profesional que se considera necesario formar. Es decir, nuevamente entra en juego aquí el proyecto social a partir del cual se trabaja en el proceso de construcción del currículum, la intencionalidad propia

de toda acción educativa. El “contenido” de una acción educativa no se reduce a la transmisión de un conjunto de informaciones “ordenadas” en materias o disciplinas. Implica también —y necesariamente— una orientación sobre la manera de “tratar” esas informaciones. Es decir, las cuestiones metodológicas están incluidas en el contenido y no vienen en un paquete aparte, no son apenas estrategias para lograr una transmisión más efectiva. En este sentido, la estructura del currículum tiene una dimensión formativa. Para expresarlo de una manera más estricta, la estructura organiza todas las dimensiones formativas que va a poner en acción la institución para formar los profesionales.¹¹

En tercer lugar, en este momento de construcción de la estructura se enfrentan algunos de los problemas detectados en el análisis de situación y en la elaboración de los perfiles profesionales. La estructura del plan debe ofrecer alternativas para tratar cuestiones tales

como la masividad, la rápida obsolescencia de los conocimientos, la valorización de los aprendizajes fuera de la propia institución formadora, la capacidad para el diálogo y la comprensión de la responsabilidad social del profesional.

Para trabajar la estructura del plan de estudios se puede recurrir a los criterios que algunos autores han definido para analizar diseños curriculares.¹² En general se han propuesto sistemas de oposiciones o intervalos entre dos términos opuestos como espacios para la toma de decisiones en el momento de construir la estructura. En nuestra opinión, es suficiente considerar cuatro intervalos o segmentos, dentro de los cuales deberían definirse los criterios de organización.

El **primer intervalo** implica decidir sobre la forma de articulación en el currículum de lo general y lo específico. Aquí se trata de decidir cuál será la formación general que necesita el profesional y cómo debe ubicarse en el plan de estudios en relación con la formación profesional específica.¹³ Tenti Fanfani plantea esta cuestión cuando se pregunta cómo articular en un plan de estudios las ciencias básicas y las ciencias aplicadas.¹⁴ Una de las opciones más relevantes en este campo es concentrar la formación general en un ciclo básico o incluir en el plan un área de “estudios generales”

¹¹ Ver Rockwell, E., 1982. Rockwell distingue dos niveles formativos en la escolaridad: el institucional y el de la interacción docente/alumnos. En el primer nivel reúne las influencias que la organización de las actividades en la institución tiene tanto sobre los docentes, como sobre los alumnos (definición de la tarea de cada uno de los actores, las estructuras de participación, la organización del tiempo y el espacio). En el segundo nivel, destaca las formas que adquiere la organización y la presentación del conocimiento en las escuelas, la definición de lo que se considera aprender, las concepciones del mundo y los valores y las reglas de juego, es decir, las normas que pautan los procesos de interacción.

¹² Sobre este tema pueden consultarse: Cherryholmes, G. H., 1987; Bergquist, W.H., Gould, R. y Greenberg, E. M., 1981; Conrad, C. F., 1979.

¹³ Ver el texto de Neave, G., 1994.

¹⁴ Tenti Fanfani, E. y V. M. Gómez Campo, 1989.

que acompañe al alumno durante el cursado de toda la carrera. Podría por otra parte pensarse que la decisión de concentrar la formación general al comienzo de la carrera, retarda el inicio de estudios que tengan que ver directamente con la profesión elegida por el alumno y le impiden revisar su opción vocacional. Por otra parte, esa opción hace más difícil el que los alumnos tomen conciencia de la relación entre los contenidos de la formación general con los de la formación profesional específica.

El **segundo intervalo** de opciones para la definición de la estructura del plan de estudio, se relaciona con la forma de combinar en el plan la transmisión de informaciones y la participación del alumno en experiencias pre-profesionales. Aquí se toman decisiones, en primer lugar, sobre la inclusión o no de espacios en los que los alumnos participan en experiencias y también sobre la relación que debe existir entre estos momentos y el trabajo en el aula. Conrad se refiere a esta opción oponiendo las actividades en el aula a las experiencias de trabajo en el "afuera". En el sistema de oposiciones binarias planteado por Cherryholmes, se trata de

optar entre teoría o práctica, conceptos o hechos, discurso o acción.

En el **tercer intervalo** se trata de decidir si el plan de estudios debe o no incluir y en qué proporción la posibilidad de que los estudiantes realicen opciones. Si las opciones son cerradas —como cuando se trata de elegir entre dos o tres actividades propuestas por la facultad— el plan ganará en flexibilidad, pero las decisiones sobre el diseño continúan en manos de la institución. Cuando se incluyen algunas opciones abiertas —es decir, sin presentar una lista para que los alumnos elijan— se ha dado un paso importante hacia la mayor participación del estudiante en la elaboración de su programa de estudios.¹⁵

El **cuarto intervalo** que se considera significativo para tomar decisiones en torno a la organización del currículum es el que menciona Conrad citando un trabajo de Paul Dressel: la opción entre basar el plan en los contenidos de las disciplinas o en el desarrollo personal de los estudiantes. Rescatar esta idea como un cuarto continuo a considerar en el momento de decidir la estructura del plan se relaciona con preocupación que se

plantea actualmente en cuanto a la adquisición por parte de los estudiantes de algunas "capacidades básicas". Algunas de estas capacidades serían, por ejemplo: recuperar y construir informaciones, saber trabajar con problemas sin solución conocida, tomar decisiones sin conocer todos los datos, manejar la incertidumbre, dominar el lenguaje, no tener prejuicios ni resistirse a lo nuevo.

La toma de decisiones sobre los puntos en que ha de situarse el plan que se propone, en estos cuatro intervalos, permitirá definir los principios organizativos a los que debería ajustarse la estructura del diseño a construir. Algunos autores proponen una secuencia inversa: se trata de decidir, en primer lugar, cuál será el principio organizador y después optar por el énfasis que se le dará en la propuesta a cada uno de los cuatro continuos o intervalos que hemos propuesto. En su trabajo, Conrad menciona cinco principios organizadores y presenta ejemplos de planes de estudios que los han adoptado: las disciplinas, los grandes libros, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, los problemas sociales y las competencias profesionales.

La opción que planteamos por un camino diferente se fundamenta en la idea de que ninguno de estos principios

¹⁵ En las universidades españolas se distinguen tres campos en los planes de estudio: el de obligatoriedad, el de opcionalidad y el de libre elección (Fernández, Z., 1996). Conrad plantea como una opción intermedia el dejar un espacio en el diseño para que el alumno pueda "contratar" con la facultad los contenidos y actividades que le interesa incluir en su formación.

puede constituirse en el único organizador del diseño curricular. En realidad, al trabajar sobre los intervalos se definen algunos principios que se consideran fundamentales y se les asignan prioridades. Considerar a las disciplinas como el principal organizador del plan de estudios, no significa excluir totalmente las experiencias de trabajo de campo, ni la posibilidad de que los estudiantes opten por algunas actividades o contenidos que despierten su interés. En realidad, la estructura del currículum debería integrar espacios en los que se adoptaran diferentes principios organizadores. Esta "construcción" permitiría aprovechar las ventajas de los modelos, sin caer en las deficiencias que derivan del hecho de haber adoptado casi con exclusividad uno de los principios organizadores.¹⁶

¿Cómo trabajar en el diseño de la estructura del plan esta integración de actividades que responden a diferentes principios de organización? Es precisamente para esto que se dispone del "crédito" como un instrumento que permite administrar un currículum flexible. El alumno debe completar una cantidad determinada de créditos para obtener el título

de grado y, en ese total, podrían establecerse cuotas a ser asignadas a su participación en diferentes tipos de actividades.¹⁷ Cuando el currículum es totalmente estructurado, pierde sentido el "crédito" como valor que permite una medida equivalente para actividades diferentes.

En este punto es importante reflexionar sobre las formas posibles de asignar créditos a las actividades, porque refleja la concepción de aprendizaje que fundamenta el plan. Para citar un ejemplo, en algunas universidades de Canadá se asigna un crédito por hora de clase y uno por cada dos horas de actividades desarrolladas en equipo por los alumnos fuera del aula. Aquí aparece con claridad la valoración que se le otorga al tiempo de "exposición de los alumnos al docente". La situación puede ser más grave en otros casos en los que no se asigna ningún crédito a las actividades que el alumno realiza aparte de las horas en que asiste a clase, aunque se hable mucho sobre la importancia de la práctica.

Después de haber presentado la estructura general del plan de estudios, es necesario pasar a detallar los contenidos

seleccionados, organizados en unidades o espacios curriculares. En este punto el plan debe referirse tanto las informaciones como a las estrategias metodológicas convenientes para alcanzar el nivel de habilidades y disposiciones requeridas para el "modo" de ejercicio profesional que la institución ha decidido promover.

El conjunto de informaciones, habilidades, disposiciones intelectuales y valorativas que se consideran relevantes para incluir en el proceso de formación, constituye el espacio en el que se seleccionan los contenidos. Este "código" sobre el que se trabaja para construir el "discurso" del plan, está formado por una serie de conclusiones extraídas del análisis del contexto social, del perfil del profesional que se pretende formar y de la institución universidad. Conclusiones o resultados que se plantean como "necesidades" o requerimientos para la realización de un proyecto social, sea explícito o tácito.

¿Qué es lo que aquí se entiende por contenido de una acción educativa? No se trata solamente de "informaciones" sobre los avances de las ciencias o los procedimientos y las normas que rigen la acción del futuro profesional. El contenido es "lo que se pretende enseñar", que puede referirse a dos conjuntos de "saberes":

¹⁶ Díaz Bordenave y Mario Kaplún hicieron un trabajo de diseño curricular para la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de la República en Uruguay, que adopta este criterio. Dividen el plan en tres ciclos y en cada uno de ellos se adopta un principio organizador diferente: la experiencia en el primero, la teorización en el segundo y la aplicación de las teorías en el tercero.

¹⁷ Ver Camilloni, A., 1991.

● Los resultados sistematizados de las actividades científicas y de la práctica profesional, es decir, el saber “explicitado”. Entre estos “productos” de la actividad de otros se incluyen no sólo informaciones sino también indicaciones sobre procedimientos que han permitido operar con éxito tanto en el campo de la ciencia como en el del desempeño profesional, vocabularios específicos, normas y valores que estructuran esos diferentes campos.

● Las disposiciones mentales socialmente valoradas para “tratar” esas informaciones, es decir, lo que se considera como la forma “correcta” de trabajar con ellas, que deriva de una determinada manera de concebir la construcción de conocimientos. Por eso, se ha afirmado que la cuestión metodológica no es simplemente un medio para “trasmitir contenidos”, es también parte del “contenido”, porque significa hacer que los alumnos aprendan cómo deben trabajar mentalmente con la información, cuál es la actitud que deben asumir frente al conocimiento: la reverencia y la aceptación de algo que

ya está acabado y sólo debe conservarse o la actitud activa frente a ideas que pueden y deben aceptarse como hipótesis a ser comprobadas. Bruner llega a afirmar que no es posible transmitir una información sin que al mismo tiempo se trasmite, en el mismo mensaje, cómo hay que operar con ella. Este tipo de contenido se presenta desde el mismo momento en que se agrupan las informaciones en una unidad curricular y se le pone un nombre.

En este capítulo del plan se expone, entonces, un conjunto de experiencias, de situaciones educativas “diseñadas” para aprender ciertas cosas que sus constructores consideraran “necesarias”, de una manera que se define como la más adecuada. Incluye tanto informaciones, como indicaciones sobre el modo en que los individuos deben relacionarse con el conocimiento, con los otros individuos y con las prácticas sociales. Se trata de “constituir” un sujeto social “cognoscente”, lo que implica controlar, en la perspectiva de un proyecto social, la formas de circulación y uso del conocimiento.¹⁸

La selección implica además decidir sobre el alcance

que deberán tener los contenidos, es decir, definir con qué profundidad hay que “enseñarlos” en cada momento de la secuencia, para lograr el objetivo que se pretende. En este punto es importante tener claridad sobre el papel de una institución que forma profesionales: se trata de lograr que los alumnos aprendan lo que se considera fundamental para empezar a trabajar en el campo y continuar su formación en un proceso permanente de sistematización de sus experiencias profesionales. “Profesión” no es igual a “carrera”: la “carrera” tiene por finalidad la formación inicial para el ejercicio profesional y constituye un escalón en la formación. Esta afirmación debería contribuir para evitar las propuestas “enciclopédicas” y otorgarle centralidad en ese proceso de formación inicial a aquellos contenidos que se refieren al manejo de fuentes, la recuperación crítica y la construcción de informaciones y la capacidad de aprender de la práctica.

Es importante no perder de vista que la institución educativa define sus contenidos como un conjunto de saberes y disposiciones mentales y valorativas que van a “agregarse” a otros aprendizaje de los sujetos, anteriores, simultáneos y futuros. La diferencia es que se plantea “enseñarlos”, es decir que existe la intencionalidad de que esos aprendizajes

¹⁸ Ver Cullen, 1997. En especial, la primera parte: Educación y conocimiento.

se produzcan, que se han sistematizado con ese objetivo y que se plantean situaciones especialmente diseñadas con esa finalidad. En este espacio pueden desconocerse esos otros aprendizajes o proponer su "revisión" crítica como para de la formación.

La organización implica definir cómo se agruparán esos contenidos en "unidades" de trabajo, qué puesto se le ha de dar a cada una de ellas en el proceso, cómo debe articularse con las otras unidades del plan de estudios. Estas unidades son experiencias propuestas a los alumnos en las que se trabaja de una determinada manera con conjuntos de contenidos para hacer posible algunos de los aprendizajes propuestos en el plan de estudios. Es posible distinguir al menos tres "situaciones educativas", es decir, formas de trabajar esos contenidos a las que se les reconoce valor educativo: las disciplinas, las actividades interdisciplinarias y el trabajo.

Las disciplinas constituyen dominios o campos de conocimiento en los que trabajan comunidades de personas; son espacios teóricos construidos, que tienen una tradición y una herencia literaria, una sintaxis y un lenguaje propio. En ellos se definen los contenidos "válidos", la manera co-

mo debe "hablarse" de ellos y los modos "adecuados" de producir nuevos conocimientos en el terreno que cada disciplina ocupa.

Es indiscutible el valor educativo de las disciplinas, presentadas como espacios "en construcción", ámbitos de "producción" de conocimientos, "recortes" de la realidad determinados por la historia, insertos en prácticas sociales concretas. Sin embargo, es necesario reconocer que, en los ámbitos educativos, la "disciplina" se presenta como "obra" terminada y no como ámbito de trabajo, se excluye la historia y al mismo tiempo la consideración de los conflictos y de las dimensiones políticas que han orientado el hacer disciplinario. A veces se fuerza la relación profesión-/disciplina hasta el punto de pretender crear campos disciplinares específicos y cerrados para cada profesión. La disciplina así entendida no tiene mucho que ver con el modelo de creación de cuerpos de contenidos que ha permitido el avance de la ciencia.

La segunda situación de aprendizaje a considerar, en el momento de organizar los contenidos, es el análisis de problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. Algunos críticos de los enfoques disciplinarios del currícu-

lum argumentan que ese modo de organizar los contenidos presenta el conocimiento fragmentado y disperso, desvinculado de los intereses del sujeto y del contexto social. Como alternativa proponen el enfoque interdisciplinario. Nuevos tiempos — en los que todo parece cuestionar la confianza en la razón y la conciencia moral que sirvió de fundamento al desarrollo de las disciplinas—, exigen nuevos "formatos" para el conocimiento, que lo liberen de las fuertes amarras "disciplinarias", de la tiranía de su lógica formal y de sus reglas técnicas, pragmáticas e instrumentales.

Es claro que la pretensión de "integrar" los enfoques de varias disciplinas puede llevar a formas de trabajo muy diferentes: desde la mera yuxtaposición, pasando por situaciones de cooperación multidisciplinaria, en las que las diferentes disciplinas interactúan y se modifican, "aprenden" unas de las otras, hasta llegar a veces a la constitución de nuevas disciplinas "integradoras" o campos transdisciplinarios, lo que supone c las dimensiones te metodológicas. Desde perspectiva histórica, la interdisciplinaria está mostrando también importantes resultados que han posibilitado grandes avances científicos y técnicos.¹⁹ Hay quienes cuestionan que, cuando se presenta esta situa-

¹⁹ Sobre este tema reflexiona Edgar Morin en un texto muy interesante.

ción como la única válida, se concluye vaciando de “contenidos” el plan de estudios: por no aceptar ningún momento de parcelación del saber, se concluye desconociendo el valor que las disciplinas han tenido en el desarrollo de la ciencia y se retiran de la formación contenidos fundamentales.

Una última situación a tener en cuenta es el trabajo, considerado como la producción de bienes o servicios socialmente útiles. El trabajo se privilegia como situación educativa especialmente en las modalidades de formación profesional. Sin embargo puede hablarse de trabajo en un sentido más amplio, incluyendo además de la participación de los alumnos en situaciones concretas de desempeño profesional, su intervención en equipos de la misma institución formadora que realicen actividades de docencia, investigación o extensión. La opción por estas situaciones de aprendizaje se funda en la consideración del sujeto social como unidad socio-histórica que se construye en interacciones reales y significativas.

Combinando estas diferentes situaciones de aprendizaje es posible construir diversos tipos de unidades curriculares, con diferentes estrategias metodológicas. Un plan de estudios podría elegir sólo un tipo de unidad o combinar diferentes tipos, a lo largo de todo el

plan o en alguno de sus ciclos. Es posible que la experiencia previa de formación de los constructores del currículo los incline a preferir una u otro tipo de unidad, incluso que existan influencias de tipo administrativo, de organización institucional o condiciones de trabajo, que inclinen la balanza en favor de un determinado tipo.

Bourdieu y Gros, en su documento, se refiere a la conveniencia de que los planes de estudio combinen diferentes tipos de unidades. Se habla, por ejemplo, de no limitar el trabajo de los alumnos a la asistencia a cursos —no confiar tanto en el valor de la “exposición” de los estudiantes al profesor—, de organizar trabajos dirigidos y talleres interdisciplinarios en los que los docentes compartan la misma situación de enseñanza-aprendizaje. En otro punto plantean la conveniencia de experimentar las enseñanzas “en común”, reordenando las “materias” para escapar de los límites estrictos que la tradición ha ido construyendo alrededor de ellas, y agrupar los contenidos siguiendo “otras lógicas”, como la de los intereses o las aptitudes.

Cada una de las unidades debería incluir, además del listado de contenidos, el aporte que se espera de ella para el logro del profesional que se

pretende formar. En la etapa de desarrollo del currículo, cada unidad estará a cargo de un docente o de un equipo, y entonces es cuando la unidad de la propuesta puede fragmentarse. Por eso es importante que el programa sintético de cada unidad le de informaciones al equipo no solamente sobre ese espacio parcial que estará a su cargo, sino sobre su relación con la totalidad de la propuesta formativa. Sólo a partir de esa “exposición de motivos”, que haga transparente el significado de la posición de la unidad en el plan de estudios, los programas podrán actuar como guía, como un instrumento que oriente el trabajo de los docentes, y no una orden que deben cumplir; serán programas “efectivamente” flexibles y podrá plantearse en términos más “reales” la cuestión de las “correlatividades”.

Al presentar las unidades curriculares y su ubicación en el plan, se plantea la cuestión de la coherencia interna. ¿Cómo garantizar que las unidades efectivamente se articulan para constituir un plan que, en su conjunto, sea la explicitación de una intencionalidad “educativa” determinada? Es preciso atender a lo que Alicia de Alba llama la “congruencia interna”,²⁰ para referirse a la relación entre las diferentes unidades curriculares. Se trata de formular de manera explícita

las “promesas” o los compromisos de apoyo entre las diferentes unidades, ya sea como antecedentes —porque se consideran base para el desarrollo de otras— o como consecuentes —porque se proponen trabajar a partir de conocimientos o capacidades adquiridos en unidades anteriores.

Es común que los “constructores” de planes de estudio caigan en excesos cuando se proponen esta tarea, lo que traba la circulación de los alumnos en el plan. Demasiadas reglas hacen tan imposible el juego como la ausencia total de reglas. Por eso es conveniente hacer el esfuerzo de explicitar los argumentos que hacen necesaria la correlatividad, incluso incluirlos en el programa de cada unidad. En resumen, se trata de informar claramente a los docentes sobre los niveles de entrada y salida que se pretenden para los alumnos, en términos de competencias.

Antes de dejar este tema, es necesario decir algunas palabras sobre lo que se ha dado en llamar “contenidos transversa-

les”. Pareciera, a veces, que se considera suficiente “reconocer” su importancia, sin presentar claramente una propuesta sobre su integración en el desarrollo del plan de estudios. Se mencionan, se separan cuidadosamente de los contenidos propios de las unidades, se “promete” que en todas se trabajará sobre ellos. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, todo esto no es más que un complejo proceso de exclusión, que ahorra a los “constructores” del plan el complejo problema de pensar cómo incluirlos efectivamente.

¿Cuáles son estos contenidos “transversales”? Se trata de destrezas y disposiciones intelectuales y valorativas que tienen que ver con la cultura de nuestro tiempo,²¹ y que crean las condiciones necesarias para ampliar los márgenes de participación del individuo en la sociedad. Pueden citarse, a modo de ejemplo, algunos “contenidos” que mencionan Bourdieu y Gros:²² la capacidad de poner en práctica el conocimiento, el manejo de las diferentes formas de pensa-

miento -deductivo, experimental, histórico, reflexivo y crítico-, el dominio de técnicas de trabajo intelectual, de métodos de producción de conocimientos. Cullen agrega que el pensamiento crítico articula la razón instrumental (dominio de las reglas del diálogo y la argumentación), la razón interpretativa (“comprensión” de los contextos de significación, saber ponerse en el lugar del otro) y la razón autónoma (critica con base en argumentos, que reconoce las diferencias y mantiene la coherencia).

La preocupación de Tenti Fanfani porque se abra en todos los planes de formación de profesionales un espacio para las ciencias sociales tienen que ver con este tema. No puede olvidarse que el profesional trabaja con personas, con las que entabla relaciones particulares, en un contexto social determinado. Sin embargo, esta capacidad de reflexionar sobre los problemas de su ámbito de acción profesional, en una reflexión que exceda el marco estrecho de las cuestiones técnicas relacionadas con lo que podríamos llamar “un ejercicio competente”, es una de las cuestiones que más comúnmente se sacrifican en la lucha por espacios cada vez más técnico-instrumentales en el plan de estudios.

Otra cuestión que también se deja de lado con extrema fa-

²⁰ Alicia de Alba analizó la congruencia interna de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza, de la UNAM, en los años 1979 y 1980. Se parte de la construcción de mapas conceptuales de cada unidad curricular para señalar allí la representación de cada equipo docente sobre los apoyos que “ofrecen” y los que “requieren” en relación con las otras unidades del plan. Los resultados del estudio muestran que el grado de congruencia interna del plan es muy bajo, porque, en general, la estructura de contribuciones mutuas existe sólo en la cabeza de cada docente, y muchos de ellos ni siquiera conocen el plan de estudios completo.

²¹ Cullen, 1997.

²² Pierre Bourdieu y François Gros: “Los contenidos de la enseñanza. Principios para una reflexión”.

cilidad es la preocupación por desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresarse correctamente.²³ Esta deficiencia en el manejo más o menos correcto de la lengua materna se detecta con suma facilidad no sólo en los escritos y los discursos de los estudiantes, sino también en los de muchos profesionales formados por nuestras universidades. El abuso de frases hechas, las interrelaciones sin sentido entre las frases, la recitación de textos memorizados, las opiniones del sentido común, se unen a las incorrecciones semánticas, ortográficas y sintácticas²⁴ que abundan en sus textos orales y escritos.

No se trata de proponer la creación de unidades en las que estos contenidos se concentren y “aislen”, sino de diseñar formas y establecer procedimientos a través de los cuales se garantice su inclusión en todos los espacios curriculares, en situaciones educativas basadas en las disciplinas, en la interdisciplina o en el trabajo. Puede haber quie-

nes piensen que estas deficiencias son meramente “adjetivas”, que se reducen a una cuestión de mayor o menor refinamiento en la formación. Sin embargo, sería fácil demostrar que se relacionan con disposiciones mentales poco críticas y que llevan a ocuparse de las cosas sólo como temas de examen —más “preocupación” que auténtica ocupación, según la expresión de Karel Kosik.

Un último capítulo en el plan debería referirse a los procedimientos que asegurarán una ejecución coherente y un proceso permanente de revisión y actualización. Nuestra presentación podría llevar a pensar que el plan es algo más o menos definitivo, **sólido** en cierto sentido. Es bueno recordar aquí el título del libro de Marshall Berman sobre la modernidad: **“Todo lo sólido se disuelve en el aire”**. Es decir, el plan de estudios debe imaginarse como un mapa en movimiento, que está vivo en la medida en que se cuestiona,

se debate, se modifica. No es más que una “concreción” provisoria; como lo afirma del amor en uno de sus poemas Vinicius de Moraes, “será eterno en cuanto dure”.²⁵

¿Qué tipo de procedimientos garantizarían este “moverse” del plan en el tiempo? El primero sería prever mecanismos para que todos los actores conozcan el plan de estudios en su versión completa. Las versiones resumidas con los nombres de las materias, con gráficos a todo color que muestran los ciclos y sus posibles articulaciones, incluso con los contenidos mínimos, sólo sirven para el afuera. Los actores —con mayor razón cuando al mismo tiempo se pretende que sean “autores”— deben poder ver en cada momento el lugar en donde están en el mapa global. Algo así como los mapas que se colocan en las líneas de subterráneos para orientar al viajero, con una flecha que señala el lugar y una leyenda que dice más o menos “Usted está aquí”. Cada equipo docente debe “reconocer” su parte —que es al mismo tiempo su “espacio”— y saber qué contribución se espera de su participación en el proceso, qué es lo que le toca hacer y por qué. Este “saber” es lo que le permitirá ir modificando el programa de la unidad curricular a su cargo para lograr mayor coherencia con el plan de estudios.

²³ Adorno, 1998. En este volumen se incluye un ensayo sobre el curso de filosofía en el profesorado, escrito en los inicios de la década de los sesenta, en el que se refiere Adorno a esta cuestión del manejo del lenguaje. “Lo que está en juego —afirma Adorno— es la pérdida de la relación entre los candidatos y el lenguaje que hablan”, se carece cada vez más “del sentido de responsabilidad lingüística”. Hoy, hablando de los textos que escriben nuestros alumnos universitarios, podríamos repetir sin mucho temor a equivocarnos la misma frase de Adorno: “en buena medida es un balbuceo entreverado de frases hechas restrictivas e indeterminadas ... que en el mismo momento en que se dice algo parecen exonerar al que habla de la responsabilidad por lo dicho”.

²⁴ Por ejemplo, el reiterado uso del adjetivo “mismo” como pronombre, el dequeísmo —que también se presenta muchas veces en su versión inversa, es decir, incorrectamente corregido—, el desconocimiento total de los regímenes verbales, el uso del potencial por el subjuntivo en las subordinadas condicionales, etc.

²⁵ Vinicius de Moraes, 1978.

Un segundo procedimiento podría ser prever reuniones para presentar y discutir los programas de las unidades, para programar actividades en común, para evaluar la marcha de la ejecución y proponer modificaciones que actualicen o perfeccionen el plan. Se trata de “negociar” un sentido para el plan de estudios, de pararse a pensar qué es lo que cada uno puede garantizar que los estudiantes “aprendan” cuando hayan terminado de cursar su materia y por qué considera que esos aprendizajes constituyen una contribución importante para su formación. De esta manera, todos avanzarán juntos hacia la construcción de un texto que sea menos ambiguo que una lista de materias con contenidos mínimos y objetivos.

El currículum es un texto social, una obra “en cooperación”, porque supone un grupo de educadores interactuando entre ellos y con sus alumnos. No debería ser resultado de decisiones “individuales” yuxtapuestas, porque en ese caso no sería un texto, sino un agrupamiento sin sentido de palabras. Algo parecido a la visión de la historia que pone Shakespeare en boca de uno

de sus personajes: “un cuento sin sentido contado por un idiota”. Este trabajo en cooperación no debería entenderse como una amenaza para la “libertad de cátedra”, la “autonomía” de cada profesor. Es asumir la tarea con los otros, trabajar en diálogo, tener conciencia de que se está construyendo un texto “colectivo”.

Los equipos docentes deben entender que trabajan en la puesta en marcha de un plan de estudios y no en un espacio aislado. Ninguna cátedra es, en sí misma, un plan de estudios: por eso debe “articularse” con todas las otras.²⁶ Cuando falta esta conciencia, el plan de estudios acaba destruyéndose en pequeños fragmentos, tantos como “materias” se hayan propuesto; cada profesor hace su programa sin conocer ni siquiera los programas de las “materias” que supuestamente se relacionan con la suya (sea porque aportan contenidos o porque se los demandan). Hablar de plan de estudios, en este caso, es sólo un eufemismo para nombrar el caos.

Un tercer procedimiento se relaciona con la propuesta de Stenhouse de entender el cur-

rículum como investigación. El plan de estudios debe promover y facilitar las realización de experiencias e investigaciones, cuyos resultados se den a conocer a todos los profesores y alumnos y sean analizados y discutidos. Si el plan se cierra a esta posibilidad, renuncia a su dinámica más importante y empieza a “repetirse”. Es un texto memorizado que se “declama” una y otra vez, sin pasión ni reflexión crítica.

Las investigaciones deben abordar cuestiones relacionadas con los cambios en el contexto social, las formas de organización del trabajo y el ejercicio de la profesión en esos nuevos contextos. Los resultados de este tipo de investigaciones permitirán actualizar el perfil, incorporar nuevas competencias, nuevas áreas de acción y, como consecuencia, realizar ajustes en el plan. Otra línea de investigaciones y experiencias se relaciona con la implantación del plan de estudios: estrategias metodológicas, formas de evaluación de los aprendizajes, representaciones de los profesores y de los alumnos sobre el plan de estudios.

Un trabajo de investigación que podría servir de base para la reformulación del plan, es hacer un esfuerzo por reconstruir el sentido del plan de estudios vigente. Más allá de la lista de materias, ¿qué es lo que los profesores de la carre-

²⁶ En este sentido es interesante leer los comentarios de Adorno sobre la inclusión de un curso de filosofía en la formación de profesores. Su preocupación es, precisamente, buscar el punto en que la filosofía les permitirá reflexionar sobre su objeto de estudio, sea la física, la literatura o la química, y le preocupa que el curso se limite a memorizar algunos libros de “filósofos fáciles”, en la opinión de los alumnos, aunque nada tengan que ver con el tema central de los estudios, con los grandes problemas de la materia para la que se preparan como profesores.

ra piensan que están haciendo? ¿qué creen que los otros están “enseñando”? ¿qué piensan que deberían “enseñar”? Una investigación de este tipo pondría al descubierto numerosas incongruencias, mostraría que el plan que tiene en su cabeza cada docente es diferente del que pensaron sus constructores y del que están pensando los otros docentes que trabajan junto a él en la misma carrera. Lo que se presenta como un único texto —el plan de estudios— es, en realidad, sólo una ilusión.

Hemos procurado hasta aquí exponer nuestras expectativas sobre lo que esperamos encontrar en un plan de estudios. Estas reflexiones esbozan también una respuesta a la pregunta ¿cómo hacer —o reformular— un plan de estudios? Muchas personas pueden pensar que responder esta pregunta es sencillo: se trata de decidir qué materias tiene que aprobar el alumno para obtener el diploma. Por eso, la mayor parte de los planes de estudio —o al menos los documentos que se hacen públicos con ese título— son apenas extensos listados de contenidos o gráficos que muestran la secuencia prevista para las diferentes “materias”, en los que es muy difícil leer las “intenciones” de sus autores (incluso decidir si en realidad existen “intenciones” verdaderamente “educativas”).

Estos planes de estudio se han construido, en general, desde el “parecer”, a partir de “opiniones” de alumnos y profesores, fundadas en sus experiencias previas o en informaciones sobre otros planes de la carrera, muchas veces producto de una lectura de textos mutilados que no explicitan su comprensión de la realidad ni la posición que los actores asumen frente a ella. Cada uno trae su propuesta de cambio de plan —que se reduce casi siempre a agregar, suprimir o unir “materias” o modificar su lugar en la secuencia— y la pone en discusión, con mayor o menor capacidad oratoria. No se discute el papel —“los papeles” podríamos decir— que están desempeñando los profesionales en el contexto, la imagen de sociedad que se propone y en qué sentido se hace entonces necesario un cambio en la formación de esos profesionales. Lo más común es que se actúe más en defensa de cuotas de poder al interior de las facultades o departamentos, que con la preocupación de reflexionar sobre la carrera y la proyección social de la profesión.

Esta situación pone en evidencia qué es lo que en general se entiende por plan de estudios, más allá de cualquier declaración: un conjunto de materias. Además, pone en evidencia la pretensión de “universalidad” de los planes de estudio, que implica supo-

ner que tanto la formación como el ejercicio de la profesión son independientes de la realidad de los contextos particulares en los que están inmersos. Para los alumnos una lista de vallas ordenadas en el tiempo que hay que ir saltando para llegar al final de la carrera y ganar el diploma. A partir de esta concepción nos contestó un alumno que el plan de estudios él lo utilizaba para tachar.

El plan se piensa como un paquete de contenidos distribuidos en “materias”. Esas materias —más que “disciplinas” en sentido estricto, agrupamientos de contenidos— quedan en las manos de “especialistas”, que definen tanto el alcance de los contenidos incluidos en el espacio curricular que les asigna, como las formas de “enseñarlos”. Y no se trata aquí de proponer una reflexión de los profesores sobre la cuestión didáctica —lo que no dejaría también de ser muy útil—, sino de que se asuman como co-responsables en la ejecución de un plan de estudios. Esto supone entender que se ha decidido incluir esos contenidos en el plan de estudios en función de que los estudiantes “aprendan” ciertas cosas que se consideran relevantes para el profesional que se pretende formar, y que esas cosas no son sólo informaciones, sino también disposiciones y capacidades.

Por eso hay tantos planes que no pasan de una lista de materias. Hasta cuando se incluye una presentación esquemática de cada unidad, no es más que un programa resumido, sin nada que indique el por qué ese espacio curricular se ha incluido en el plan, en qué sentido se espera que contribuya para que los alumnos desarrollen las capacidades que se considera que definen el perfil del profesional que se pretende alcanzar.

En general, los planes de estudio son algo así como el catálogo de una exposición, de un salón de artes plásticas, que reúne en un orden establecido por los organizadores, obras de varios autores. En algunos segmentos —dos o tres obras de un mismo artista— nos parece descubrir algún sentido en el orden: Composición I y Composición II, por ejemplo, o Encuentro I, II y III. Pero incluso los títulos, aunque puedan tener alguna

resonancia para nosotros, son arbitrarios y apenas apuntan a una emoción estética que el autor piensa que compartiremos con él. No nos adelantan el significado que tendrá el mirar la pintura para cada uno de nosotros y para los infinitos otros que la contemplan. En ese catálogo, los títulos de las obras son apenas los nombres de los nombres de la pintura, como la canción de Alicia en el país de las maravillas.

Este “modelo” de plan de estudio, unido a las características de la institución universitaria, generan un cierta desesperanza cuando se trata de construir y ejecutar un currículum como una totalidad con sentido. Pareciera que la extrema dispersión del poder en la universidad hace poco posible mantener la coherencia del plan que, en la práctica, tiende a autodestruirse, tanto cuando se ha partido de un esfuerzo por construirlo como un discurso coherente so-

bre la actividad profesional en un contexto determinado, como cuando es resultado de una mera yuxtaposición de “ideas” individuales.

Sin embargo podría pensarse que esta restricción vale solamente cuando se piensa en el currículum como un documento excesivamente prescriptivo. Si se propone un currículum que se construye cotidianamente, a partir de una propuesta educativa claramente formulada y suficientemente discutida y negociada entre todos los actores, esas limitaciones pueden transformarse en condiciones favorables. Pero una transformación de este tipo supone un largo y doloroso proceso de desestructuración que muchos de los actores/autores pueden no estar dispuestos a soportar. Sería necesario recuperar la confianza en el diálogo, aceptar el trabajo conjunto y, sobre todo, soportar la “incerteza”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

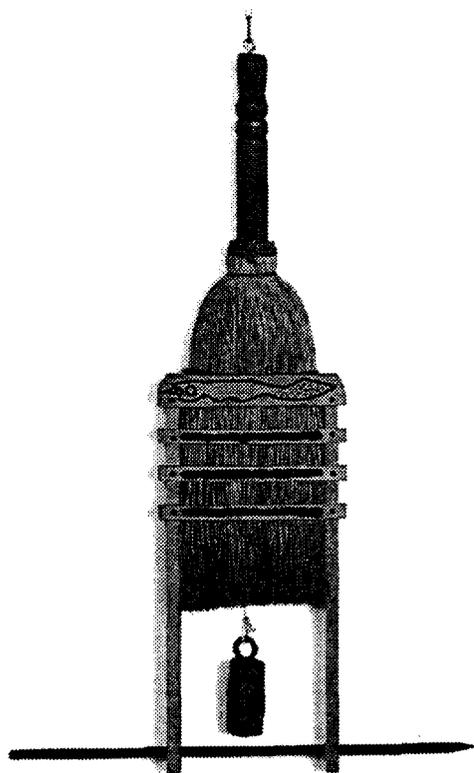
- Acuerdo de Gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, UBA, mayo de 1995.
- Apple, Michael W.: *Teoría Crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Becher, Tony: “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, 1 (1), nov 1993, ps. 56-77
- Bergquist, William H.; Ronald Gould y Elinor Miller Greenberg: *Designing Undergraduate Education*. San Francisco. Jossey-Bass, 1981.
- Bordieu, Pierre y François Gros: “Los contenidos de la enseñanza. Principios para una reflexión”, (fotocopia s/f).
- Borges, J.L.: *Borges oral*. Barcelona, Editorial Bruguera S.A., 1985.
- Camilloni, Alicia R. W. de: “Algunas orientaciones para la evaluación de la Universidad”. CEA, UBA. Buenos Aires, 1990.
- “Alternativas para o regime acadêmico”. Seminario Internacional sobre Administración Universitaria. Natal, 1991.

- “Propuestas para la inclusión de salidas intermedias o carreras cortas en el currículum de la Universidad”. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Buenos Aires, 1984.
- Cherryholmes, Glen H.: “Un proyecto social para el currículo. Perspectivas post-estructurales”. En *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Número 02, 1987.
- Conrad, Clifton F.: *The Undergraduate curriculum*. Westview Press, 1979.
- Cullen, Carlos A.: Crítica de las razones de educar. *Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- de Alba, Alicia: “Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)”. En *Seis estudios sobre educación superior*, México, Cuadernos del CESUI, N° 4, 1986.
- Díaz Barriga, Ángel: *Docente y programa. Los institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Rei Argentina/IDEAS/Aique, 1996 (capítulos 1 y 2)
- Escotet, Miguel Ángel: *Universidad y Devenir*. Buenos Aires, Lugar/IDEAS, 1996.
- Ezcurra, Ana María: “Globalización, neoliberalismo y Sociedad Civil”. Buenos Aires, IDEAS, 1996.
- Fernández, Zulima: “Nuevas orientaciones curriculares en un periodo de transición”. En Seminario Internacional: Las nuevas Universidades a fines del siglo XX, Universidad Nacional de General Sarmiento, 1996.
- Follari, Roberto y Jesús Berruego: “Criterios e instrumentos para la definición del Diseño de Planes de Estudio”. México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1979.
- García-Guadilla, Carmen: “Educación superior en América Latina: desafíos conceptuales, dilemas y algunas proposiciones temáticas para la década de los ‘90”. *Revista Paraguaya de Sociología*. Año 25, Número 73.
- *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas, Centro de Estudios del Desarrollo, Nueva Sociedad, 1996. Capítulo 2.
- Gimeno Sacristán, J.: *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata, 1988.
- Grundy, Shirley: *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991.
- Kaufman, Roger A.: *Planificación de sistemas educativos*. México. Trillas, 1979 (Capítulo 3).
- Kemizar, Paul B.: “‘Necesidad’ y currículum organizado en torno a las necesidades del alumno”. En B. Othanel Smith y Robert H. Ennis: *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires. El Ateneo, 1971.
- Kliebard, Herbert M.: “Teoría del currículum: pónganme un ejemplo”. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1985.
- “Os principios de Tyler”. En *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. ps. 39-52.
- Krotsch, Pedro: “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?”. *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires, 3, nov 1993.
- “Organización, gobierno y evaluación universitaria”. En *Universidad y evaluación: estado del debate*, Buenos Aires, REI/Aique, 1993
- Levy, Daniel C.: “Formas de Gobierno en Educación Superior”. En *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, 1 (1), nov 1993, 3-20
- Lewy, Ariel: “Desarrollo sistemático y evaluación de un programa educacional”. En: *Manual de evaluación formativa del currículo*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Voluntad, 1976.
- Morin, Edgar: “Sobre la interdisciplinariedad”. En *Boletín del Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)*, Paris, N° 2 (fotocopia s/f).
- Morrish, Ivor: *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid. Anaya, 1978.
- Neave, Guy: Significación actual del vocacionalismo. En *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, 2 (2), ago 1994, ps. 42-63
- Popkewitz, Thomas S.: “Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas”. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1985.
- Stenhouse, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, 1984.
- Tenti Fanfani, Emilio y Víctor Manuel Gómez Campo: *Universidad y profesiones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
- Tünemann Bernheim, Carlos: Conferencia introductoria. Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996. (Desde el punto 4, ps. 22 a 35).

Profesor y presidente. Un problema italiano y alguna propuesta para su solución*

Raffaele Simone

Traducción: Carla Alliegro



Italia está verdadera-
mente gobernada por

profesores universitarios? En
muchos aspectos se puede de-
cir que sí. Hace algunos me-
ses, por ejemplo, Il Mondo, 6

* Il mulino N° 4, Julio-agosto 1998.

de marzo 1998, hizo un mapa del poder controlado por los profesores, eligiendo un centenar de profesores universitarios que tienen responsabilidades de gobierno o de dirección, y sugirió que la tendencia a dar este tipo de cargo a profesores, ya muy fuerte desde hace tiempo, se ha acentuado con la llegada del Olivo. La lista de *Il Mondo* está todavía incompleta. Muchos profesores tienen un tipo de cargo poco visible o invisible, y quien sabe si vamos a lograr alguna vez tener una lista completa.

EL PARTIDO DE LOS PROFESORES

En todo caso, el fenómeno es interesante y merece alguna que otra consideración. En estas páginas quisiera comentar el hecho en sí, sin entrar a debatir sobre si la tendencia ha sido verdaderamente acentuada con la llegada del Olivo, y luego discutir un par de aspectos ligados a esto, o sea : a) si está bien que tanto poder esté en manos de profesores universitarios, especialmente en una época en la cual la universidad, que debería ser su principal fuente de trabajo, se encuentra en condiciones de crisis y necesitaría la máxima dedicación de todo su personal. Como voy a tratar de argumentar que este trend es una grave distorsión, pasaré

luego a discutir el punto b) si verdaderamente existe un modo razonable e incruento para separar el mundo de la universidad del mundo del poder *hard*.

Antes de entrar en el tema, debo recordarles que Italia es uno de los pocos países en el mundo donde una categoría que, al menos nominalmente, debería tener otro tipo de core business (la investigación y la enseñanza) tiene tanto peso en el mapa del poder.

Los países europeos más próximos a nuestro país por tradición académica y política (como Francia y España) conocen este fenómeno (Lionel Jospin, por ejemplo, es profesor de economía), pero no me parece que la intersección de los dos ambientes sea tan grande y tan ramificada como en el caso de nuestro país. En otros países, como veremos más abajo, este cruce es absolutamente impensable. Debemos pensar que el caso italiano es un caso único —que podría constituir una preeminencia interesante si no detonase en una variedad de consecuencias peligrosas, que voy a describir a continuación.

Presento algunos datos, tomado del citado número de *Il Mondo*. Las principales empresas públicas, para-públicas o ex-públicas están hoy dirigidas por profesores. En este momento, por ejemplo, son profesores el presidente y dos consejeros de administración

(en total son cinco) de la RAI. Es profesor el presidente del IRI. Otros profesores acuden al consejo de administración, recientemente renovado, de Telecom, y uno de los directores generales de la misma empresa es profesor. Los ferrocarriles del Estado están presididos por un profesor (que al mismo tiempo es presidente de un banco de dimensiones no despreciables), y cinco de sus colegas figuran entre los consejeros de administración de este ente. No sé cuantos cargos de autoridad están desempeñados por profesores, pero de aquella lista publicada por *Il Mondo* se desprende que solo una o dos de estas entidades escapan a esta regla.

Los profesores priman de un modo absoluto en los bancos y en las fundaciones bancarias, en los principales bancos italianos presidentes y dirigentes provienen de la Universidad. Según el Anuario Abi, en los consejos de administración de los bancos se encuentran no menos de cincuenta profesores. *Last but not least* los profesores sobresalen en el parlamento y en la política local, son el 15 % del total del senado, donde constituyen la primera categoría por número de representantes. En la cámara son la cuarta categoría y representan el 9 % del total. En el gobierno son profesores 9 ministros sobre 21 y 17 subsecretarios sobre 60. No hay datos acerca de la presencia de

universitarios en el parlamento y el gobierno anterior, pero hay varios indicios que permiten suponer que el cruce entre los dos ambientes es una constante histórica de la tradición política y administrativa italiana, y quizás sea necesario que alguien piense en escribir esta historia. Se puede decir paradójicamente que, en cada caso, un consejo de administración o un consejo de ministros es más o menos como un consejo de la facultad extendido. La cuenta se alargaría si pudiéramos en consideración a los gobiernos locales (región, comuna, etc.) y los cargos a ellos ligados, donde los profesores son numerosos.

En casi todos los casos que he mencionado, y según el testimonio de *Il Mondo*, los profesores no dejan la enseñanza. (Esto tiene como resultado, en algunos casos, que se reciban dos retribuciones, pero esto es relativamente marginal respecto a los otros problemas que crean).¹

La lista de *Il Mondo* se limita a los cargos en el poder público. Y es claro que debería estar acompañada de otra lista, con los nombres de los

profesores, mucho más numerosos, que ejercen la actividad privada. Una lista de este tipo es imposible de redactar, pero todos tenemos ejemplos numerosos para citar. Los principales estudios jurídicos italianos, sobretodo aquellos especializados en asuntos de sociedades legales, cuestiones tributarias y comerciales, tienen como jefe a profesores. Son profesores los asesores de bancos, de sociedades de seguros y financieras. Son profesores los titulares de estudios de arquitectura y de ingeniería importantes, y menos importantes. Para no hablar de los médicos-profesores, los verdaderos inventores de esta tradición de la que les hablo.

Como en toda distribución de roles, también aquí existen desequilibrios, por ejemplo entre una universidad y otra y entre una categoría de profesores y otra. Entre las universidades, las primeras posiciones les corresponden a la universidad Bocconi y a la Católica de Milán, a la Sapienza de Roma y a la universidad de Pisa, que se proyectan en este momento como los mayores centros italianos de

poder real. Otras universidades continúan más o menos separadas: en este momento, por ejemplo, gran cantidad de cargos tiene la universidad de Bolonia, y supongo las razones. No me parece en cambio que se haya tocado a las universidades de Cassino o de Viterbo, o aquellas de Vercelli o de Macerata.

Una distribución tan desigual muestra que, también en lo que concierne a los usos profesionales del título académico, algunas universidades pesan y otras no. La misma distinción se hace por facultad, las facultades más representadas en los cargos públicos son las de derecho, de economía y similares. A los emprendimientos privados, en cambio, tienden un poco todas las facultades, pero todavía sobresalen las profesionales. Por lo tanto, las universidades son las verdaderas "pepinieras" del poder político-económico-financiero, una especie de Ecole Nationale d'Administration que no tenemos en Italia y que seguro no tendremos.

Si una parte de la economía pública, para-pública y profesional italiana está en manos de hombres de la McKinsey (como desde hace un tiempo sugiere el *Corriere della sera*), otra parte esencial está innegablemente gestionada por la corporación universitaria y particularmente por algunas universidades. El fenómeno es ya tan evidente que se habla

¹ En España, un funcionario público —también un docente— que acepta un cargo político (diputado, secretario general, etc.), sea por elección o designación, queda inmediatamente en posición de "excedente especial" por cuanto se le reserva su primer trabajo. Pierde obviamente el primer sueldo, y la administración queda comprometida a reincorporarlo, en las mismas condiciones, cuando él así lo decide. En Italia sucede que los profesores-dirigentes pueden declarar querer continuar desarrollando investigación en la universidad. Un caso reciente: en la lista de beneficiados por la distribución de fondos de investigación provenientes del Ministerio de la Universidad, entre los coordinadores nacionales de los proyectos que han recibido financiamiento figura "Giarda Piero Dino", que es el subsecretario del Tesoro.

(con razón) del "partido de los profesores".

Hasta aquí los datos concretos. De estos datos se podría concluir, en forma abstracta, que:

a) los profesores tienen una marcada vocación por la gerencia empresarial, especialmente en los ámbitos donde las designaciones son decididas por el poder público,

b) que tanto dedicarse a este trabajo son portadores de habilidades particulares para la gestión, que no se encuentran afuera, entre los profesionales de la administración,

c) que están preparados también para hacer grandes esfuerzos a fin de conservar algún contacto con la investigación.

Sostengo que no se puede creer esta interpretación. La lista de profesionales y presidentes (los llamare por comodidad, y un poco irónicamente, "PPP")² informa que, en Italia, el mundo académico tiene una trama densa con el poder *hard* y las profesiones lucrativas. En esto no existe nada negativo, porque cada uno es libre de frecuentar a quien quiera y hacer lo que quiera de su tiempo libre. El hecho es que los profesores no hacen estos trabajos en su tiempo libre, sino en aquel que debe ser ocupado para la enseñanza y la investigación.

Los problemas comienzan entonces cuando se mira la cuestión del otro lado, es decir, del lado de la universidad a la que siempre continúan perteneciendo los "PPP".

¿POR QUÉ JUSTAMENTE LOS PROFESORES?

¿Por qué entre los elegidos del poder político para ocupaciones de jerarquía, de dirección y de mando, los profesores son tan numerosos? ¿Cuáles condiciones les permiten dedicarse a la actividad pública o privada que ya he mencionado? Voy a dividir la respuesta en dos partes, una que tiene que ver con el estado jurídico de los profesores, la otra referida a la motivación para el mando.

El estado jurídico. Quiero recordar que el estado jurídico de los profesores en Italia es absolutamente genérico. Como se sabe, sus deberes son mínimos, es más están entre los más livianos del mundo: pocas horas de lección durante algunas semanas al año, es suficiente. Más aún estas pocas horas no son obligatorias y algunos las reducen a media hora; algunos las desplazan aquí y allá en el calendario y algunos las ignoran y las desatienden total-

mente. No hablemos de aquellas ocupaciones que no están fijadas por la ley sino por las tradiciones y por las reglas de la buena educación, como por ejemplo recibir a los estudiantes, dedicar un poco de atención a las tesis de grado o de doctorado, asistir a las instancias de gobierno colegiado (que hoy en día son numerosas, hasta demasiado, en el mundo universitario), y así sucesivamente, son todas cargas opcionales que nadie puede imponer ni hacer respetar.³

No cito estos hechos para polemizar, sino sólo para hacer notar que, donde los deberes son mínimos, y manejables "a piacere", todo lo que resta es derecho. En pocas palabras, dado que pueden alejarse de su trabajo precario cómo y cuándo quieren, los profesores hacen lo que desean con ese tiempo que se procuran; como, por ejemplo, dedicarse a cultivar cualquier otro cargo, ejerciendo esta libertad también para ofrecerse al mercado de trabajo como gerentes y profesionales. Prácticamente, el estado y los profesionales encuentran recursos humanos propios recurriendo a la generosa oferta de la organización universitaria.

El ofrecimiento de puestos de dirección está generalmente coronado por el éxito. Por esto, no se puede excluir el hecho de que alguno busque la carrera universitaria no para dedicarse a la enseñanza y

²Los dirigentes de empresas y los profesionales privados componen dos categorías que presentan, en parte, problemas distintos. Pero los trataremos conjuntamente.

³Este aspecto del estado jurídico de los profesores es analizado detalladamente en mi libro *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, 1993.

la investigación, sino principalmente para lucrar con las ventajas profesionales que pueden estar ligadas a dicha actividad.

¿Por qué son tan requeridos? Preguntémosnos ahora cómo es que los profesores italianos son, en Italia, tan requeridos como dirigentes de empresas (públicas o semipúblicas). La primera respuesta que nos viene a la mente es que tienen una competencia destacable, como académicos especializados en alguna disciplina directamente relacionada con la gestión empresarial. ¿Quién mejor que un profesor de economía empresarial puede dirigir una empresa? ¿Quién más que un profesor de derecho administrativo o constitucional puede ser el garante de un área importante como la competencia y el mercado? ¿Quién, si no un profesor de economía monetaria, puede dirigir un banco?

A pesar de la aparente obviedad de la respuesta, no creo que ella señale el motivo más sólido. De hecho, si miramos bien, no está para nada probado que los PPP estén dotados de una especial capacidad de gestión. Sobre todo por una razón, digamos así, de tipo ambiental: la universidad no es el lugar más apto para aprender a gestionar o administrar lo que tiene que ver con lo empresarial. No nos ol-

videmos que la universidad tiene algunas especificidades estructurales relacionadas con nuestro problema: está habituada a recibir sus fondos del estado (pocos, pero del estado), nunca ha tenido el objetivo de obtener utilidades, y tiene en menor medida la intención de buscarse una clientela y mejorar el propio producto (la enseñanza, la investigación, el servicio educativo y de soporte a la investigación) para conservarla. He intentado demostrar⁴ que la universidad es una entidad que se puede definir como "a cliente cautivo", a la cual la clientela (= los estudiantes) concurre no por la calidad del servicio que recibe, sino más bien por una atracción territorial o de imagen. Además, pesa también la poca diferenciación didáctica y de nivel cualitativo entre un ateneo y el otro. En consecuencia, la universidad no posee ni alimenta una idea de desarrollo y no está orientada a uno de los criterios fundamentales de la gestión empresarial "crear y acrecentar el valor" de la propia empresa. Por esto, la cultura de gestión que la universidad alimenta en sus profesores (incluso aquellos que trabajan en el consejo de administración) no puede ser, por razones intrínsecas y quasi institucionales, la del desarrollo, de la innovación y de la confrontación permanente entre costo y

beneficio, si no sólo aquella de hacer coincidir las entradas con las salidas. Salvo error, entonces, la gestión universitaria es exactamente lo contrario a la gestión empresarial: con presupuestos universitarios no se debe crear utilidades y valor, solamente gastar el dinero que entra.

En segundo lugar, no se ha dicho que quien enseña una disciplina (aunque sea de alto contenido profesional) deba ser el mejor practicante. Esto no es, bien entendido, necesariamente un defecto: algunos (entre los cuales debería ponerme yo también) sostienen por el contrario que es parte de la misión de la universidad la tarea de profesar la disciplina de forma positivamente abstracta (incluso las más prácticas y profesionales) dejando a otros la tarea de crear una relación entre la doctrina y su aplicación. En todo caso, tampoco está dicho que las disciplinas profesionales que se enseñan en la universidad sean practicadas del modo más eficaz por aquellos que las enseñan.

Por estas razones, el saber administrativo y la cultura de gestión de los profesores es naturalmente deforme con respecto a la que se requiere para la gestión empresarial real. Si se nombra ahora un profesor en la presidencia, por ejemplo de la RAI, no es porque éste posea, en cuanto profesor, la capacidad técnica de gestio-

⁴ Cfr. *Idee per el governo dell'università*, Laterza 1995.

nar los problemas de la industria de los medios, del espectáculo y de la información. Los motivos son otros.

El verdadero motivo del requerimiento de los PPP en estos lugares está, según mi opinión, en su visibilidad personal: el status universitario les asegura de hecho una variedad de privilegios que aumentan su imagen pública, y los lleva naturalmente a relacionarse con las fuentes del poder. Muchos escriben en los diarios, crean o forman parte de consultoras, se dedican a la carrera política en el sentido estricto. Tienen acceso a los medios de comunicación, por un motivo que tiene que ver con la tendencia del periodismo italiano a buscar opiniones y entrevistas de los "expertos"— y obviamente no existe reserva de expertos mejor que la universidad. Todo esto deriva, en parte, de la disponibilidad de tiempo que tienen los profesores, y en parte del hecho de que la lógica de la universidad es sustancialmente política. Como la universidad pide demasiado poco, en el intersticio de tiempo que así se crea, los profesores pueden hacer aquello que desean: así devienen gradualmente, sin dificultad, amigos del príncipe, sus consejeros y luego, con un salto, PPP. En poco tiempo, la universidad autoriza a los pro-

fesores a hacer otras cosas y en un sentido prepara en su interior a las personas que la desatenderán.

En definitiva, los profesores maduran con una espontánea, natural proximidad al poder político o de índole política. De este modo se aseguran una extraordinaria ventaja competitiva: las personas de afuera del ámbito universitario son, al fin de cuentas, "desconocidas" respecto a sus colegas profesores. El poder político y el académico, limitados en gran medida a personas de igual categoría, pueden entenderse mucho mejor, porque la lógica que los sostiene coincide ampliamente. A este resultado contribuye el hecho de que los profesores han aprendido, *nell'università*, la habilidad de moverse con mecanismos y reglas políticas, la propensión a ubicarse con las "personas justas" y la tendencia a ver los hechos, incluso aquellos más propiamente universitarios, en términos y con lógica política.⁵

A la natural atracción de los profesores hacia la dimensión política (similes cum similibus) se agrega un detalle que tiene que ver con la historia de la administración italiana. Por la debilidad propia de la estructura pública, la administración del estado no está en condiciones de formar especialistas y técnicos en admi-

nistración independientes y capacitados, y es por eso que está obligada a buscarlos fuera de su ámbito. Como apunta agudamente Sabino Cassese,⁶ dada esta incapacidad, el estado está continuamente "a la búsqueda de apoyos externos en las empresas, asociaciones, entidades de las cuales comienza a depender para recoger información, formular proyectos, conocer los resultados, una vez que se aprueban y se ponen en marcha los proyectos. Por otra parte los intereses creados, privados o colectivos, que proveen tal apoyo aseguran también un elevado grado de consenso a la acción del estado; de esta manera se organiza una verdadera sujeción de este último con las organizaciones privadas o colectivas de las que se vale; éstas, a su vez, se encuentran en una posición dominante que solamente se pone en discusión cuando intervienen otros intereses, mucho más fuertes, que cuestionan el monopolio".

No sé si, entre las "organizaciones privadas y colectivas" de las que habla Cassese entra también la universidad; pero su descripción me parece perfectamente coincidente con nuestro caso. Como el estado es intrínsecamente incapaz de formar en el lugar justo personal preparado para destinar a la gestión de la cosa pública, se abre, para alguna categoría de profesores, un mercado de trabajo mucho más rico y re-

⁵ Cfr. *L'università dei tre tradimenti*, *op.cit.* pp.72ss.

⁶ En su libro *Lo stato inesistente*, Donzelli, 1998, p.68.

munerativo que el académico, pero para el cual es indispensable el estatus académico. Esta razón institucional (la falta de personal adecuado), la razón política (la proximidad cultural e ideal de los profesores a la política) y la corporativa (la disponibilidad de tiempo por parte de los profesores) se conjugan perfectamente: por su estatus jurídico, el profesor puede ausentarse de su *core business* cómo y cuando quiere, aprovechando la libertad de movimiento y de uso del tiempo que la actividad académica le permite; por otra parte, el estado salda una grave disfunción procurándose una competencia que no está en condiciones de crear en el lugar justo.

"CLASES SOCIALES" Y "LUCHA DE CLASES" EN LA UNIVERSIDAD

La proliferación de los PPP crea una variedad de consecuencias negativas. La primera es que la universidad crea clases sociales muy diversas y distantes entre ellas. Los profesores son de hecho bien distintos, como patricios y plebeyos de la antigua Roma, separados por un sutil estrato intermedio de burguesía.

La "plebe" son los profesores que se dedican solamente o

sobre todo a la investigación y la enseñanza, viven de su salario y a lo sumo de la publicación de sus libros. Son los verdaderos "pobres" de la universidad, y tienen muchas características socio-económicas del sector no pudiente o medianamente pudiente.

En el medio está la burguesía, constituida por un pequeño estrato de profesores que, además de su salario, logran lucrar, por ejemplo, con los frutos de los convenios que sus departamentos hacen con entidades públicas y privadas. Tales ganancias pueden ser importantes, especialmente para algunos sectores disciplinarios, muy relevantes, y llegar a constituirse en una motivación para la vida universitaria, pero por cierto no son una fuente de riqueza considerable.

En la punta de la pirámide están los "patricios", los PPP, personas diferentes de la "plebe" bajo cualquier punto de vista sociológico standard: aparentemente también ellos son profesores, pero viven totalmente de otra manera, gozan de otro nivel de disponibilidad financiera y de contactos profesionales, tienen otras relaciones y costumbres de grupo.

¿Qué parecido puede encontrarse entre un profesor que vale ciento de miles de liras al año (algo normal y tampoco de nivel tan bajo) y uno que, siendo PPP, gana millones? El

cuadro resalta la presencia de los profesionales a nivel nacional, que en muchos casos son profesores: podríamos hacer nombres, pero cada quien podrá poner sobre la mesa el nombre de los abogados, economistas, dirigentes importantes, que enseñan en la universidad. Todos son profesores como nosotros, como yo, pero ninguno (tanto menos ellos y nosotros) osará pensar que hacemos parte verdaderamente de la misma categoría, que hacemos "el mismo trabajo" y que tenemos el mismo tipo de universo social y de distribución del tiempo.

Esta grave diferenciación social crea una fractura seria entre una facultad y otra, y en el seno de la misma facultad. Algunas facultades son de hecho el habitat natural de la "plebe", otras del "patriciado" de los PPP. Otras todavía hospedan, como ciertos palacios históricos del centro de Nápoles, a los PPP como nobles, a la plebe en los altillos, a la burguesía en ascenso en salones amplios. La facultad de jurisprudencia o la de economía son el ejemplo más elocuente de esta estratificación. En una parte hospedan, por ejemplo, a los históricos del derecho o de la economía, que son juristas o economistas como los otros, es verdad, pero sin recursos políticos (salvo, naturalmente, algunos, pero no en razón de la disciplina que enseñan) y por lo tanto sin espe-

ranza alguna de llegar a dirigir algo más que una biblioteca o una revista; en otra, los especialistas en derecho civil o comercial, o los expertos en finanzas, que deben cuidar prioritariamente su cargo en la administración o en su profesión.

Obviamente, el rendimiento y el propio significado de estas categorías de personas será diferenciado según el estatus de cada uno. Para un PPP, escribir un trabajo científico podrá ser tiempo perdido, en vista de que exactamente en ese mismo tiempo podría discutir una opinión de gran importancia estratégica o de fuerte contenido económico. El conflicto emerge en el propio contraste entre las distintas facultades: quien forma parte de facultades profesionales (Medicina, Derecho, Economía, Arquitectura...) tiende a ver la facultad de Letras, de Matemáticas, de Física y otras similares (aquellas en las cuales el estudio y la investigación son más o menos "puros"), como complejos de barrios modestos, habitados por gente respetable, pero completamente diferente.

La estratificación así creada produce una variedad de efectos negativos, y en particular

- una singular "lucha de clases" interna, y
- la degradación de la universidad a un puro soporte perso-

nal (en el modo de ver de los PPP).

En cuanto a la "lucha de clases", que hace a la "plebe" (porque enseña en una facultad pobre o, peor todavía, porque enseña una materia "pobre" en una facultad "rica") proclive a sentirse mal pagada o mortificada por la competencia desleal de sus colegas "patricios" y por lo tanto dispuesta a buscar prebendas sustitutivas o compensatorias, que le permitan sentirse semejante a los verdaderos "ricos". Esta situación se constituye en un motivo que impulsa al alejamiento de la actividad universitaria, o a convertir la propia presencia universitaria en política académica (la mejor equivalencia que puede encontrar quien no es un PPP).

En cuanto al segundo punto, es evidente que el PPP, habituado a considerar su cargo y su renta universitaria como un componente irrelevante de su trabajo, percibirá a la universidad como un soporte instrumental, una *utility*, de la profesión privada y no como su lugar principal de trabajo. No quiero hacer una lista de los malos usos y las distorsiones que se derivan de este proceso de degradación. He dedicado a este tema un par de libros, para quien le interese un análisis más detallado.⁷

Menciono sólo algunas de las consecuencias peligrosas

de esta degradación de las actitudes:

- la relación con los estudiantes se trastoca, se elude y se delega a otras personas,
- se crea la tendencia a utilizar la universidad como soporte de la actividad privada personal, tomarla de modo privado, como un bien de propiedad personal. Dedicaré alguna observación a estos puntos.

ALGUNAS CONSECUENCIAS NEGATIVAS

Es evidente que el profesor que tenga tareas profesionales externas a la universidad buscará reducir al mínimo sus obligaciones con los estudiantes. El motivo es natural: los estudiantes requieren tiempo y el profesor no lo tiene. En estos casos, la atención de los estudiantes se delega a colaboradores del profesor, que muy frecuentemente son sus ayudantes personales privados, que no tienen ninguna relación institucional con la universidad. Los estudiantes los llaman asistentes, ignorando que esta jerarquía no existe desde hace más de diez años; a estas personas se les delega la gestión de la relación con la universidad que debiera ser una prerrogativa celosamente guardada por el profesor y se llega hasta delegar la fase más delicada de la atención de los alumnos cual es la dirección

⁷ Se trata de *L'Università dei tre tradimenti*, *op.cit.*, y de *Idee per il governo dell'università*, *op.cit.*

de la tesis de grado. La posición anómala de estos colaboradores, en el mejor de los casos, se blanquea nombrándolos "cultores de la materia", pero en muchos casos se encuentran personas incluso privadas de este estatus, son pura y simplemente "chicos de cátedra", que son aprovechados para múltiples funciones. (El caso doloroso del homicidio de Marta Russo en la Sapienza de Roma puso en evidencia —hasta ahora sin ninguna consecuencia estructural destacable— hasta qué punto se llegó en el empleo de personas que con la universidad no tienen nada que hacer).

Los profesores que son también profesionales privados terminan llevando finalmente sus problemas al sistema universitario. Teniendo una lógica de profesionales, no pueden ver sino en términos privados el mundo entero, del mismo modo ven la universidad. Así como para un profesional es esencial tener un estudio con una buena clientela, el profesor profesional intenta reproducir esta situación en su especialidad universitaria. De esta lógica deviene uno de los más graves disturbios estructurales y culturales de los cuales la universidad italiana está siendo acusada, el "patrimonialismo" o sea la tendencia a tratar las pertenencias universitarias (los recursos financieros, las becas de estudio) como un patrimonio personal in-

tocable. Por otra parte, las obligaciones que el profesor profesional contrae en su actividad privada (hacia sus colaboradores, ayudantes o alumnos) vienen a saldarse en la universidad: necesitará encontrar puestos, prebendas, actividades extras para ubicar a sus colaboradores, lo que dará por resultado la gestión dinástica, típicamente italiana, de los pocos recursos que ofrece la universidad.

Consecuencias negativas no se crean solamente en el mundo universitario sino también en el mundo profesional. Siento decir, por ejemplo, que los colegios de abogados se resienten por la cantidad de profesores con los que cuentan entre sus inscriptos. Todas las obligaciones que, por los reglamentos de los colegios de abogados y por las normas sobre la figura del profesor, son responsabilidades de los inscriptos, resultan regularmente desatendidas por los profesores-abogados, con el pretexto de su desempeño universitario.

Además, se produce un desacomodo en términos del mercado de trabajo: los profesores-profesionales realizan evidentemente una competencia desleal en relación al colega "normal". De hecho, el profesor-profesional tiene más jerarquía que sus colegas universitarios porque es también profesional (por lo tanto tiene más dinero y más poder) y, al mismo tiempo, más jerarquía que sus colegas profe-

sionales porque es profesor (por lo tanto tiene más conocimiento y práctica en los ambientes de la investigación). Se trata, evidentemente, de un sector privilegiado de la corporación, protegido por todos los lados especialmente por su autoconsideración y por su imagen pública.

EL PROFESOR COMO EMPRESA

Vamos ahora a una pregunta más radical: ¿por qué los PPP trabajan como profesores, cuando podrían tranquilamente trabajar como profesionales o ejecutivos de empresas, ganando lo mismo y consiguiendo el mismo poder (como sucede en muchos otros países)?

Ofrezco la siguiente interpretación: el estatus académico es indispensable al PPP como instrumento para utilizar tanto en el terreno de sus colegas no académicos (quienes tienen una vaga idea de qué se hace en la universidad), y sobre todo, en los jurados profesionales, para los cuales una calificación académica puede ser un fuerte factor de atracción. En uno y otro caso, lo que hace visible al profesor, lo que lo destaca del montón de posibles candidatos, es justamente la etiqueta académica (la formación que implica, el estatus y la visibilidad que garantiza, los ambientes a los

cuales se supone da acceso, y así sucesivamente). Aquí viene el punto delicado: la etiqueta académica, indispensable para operar sobre el mercado de trabajo del PPP, si bien es sostenida con recursos públicos, aparece como una inversión del patrimonio personal del profesor.

Para articular este razonamiento, probemos considerar al PPP como una empresa. Esto puede ser solamente una analogía, pero no quiere decir que no sea apropiada para describir los hechos. La semejanza entre las dos figuras son verdaderamente numerosas: el PPP debe, por ejemplo, como una empresa en sentido lato, poder contar con un bien inicial (el título académico y la "consideración" social que éste comporta), que constituya un valor oportunamente alto; debe cuidar su imagen institucional; debe tener colaboradores en los cuales delegar tareas; etc.

Por todos estos motivos, el PPP es una empresa en estricto sentido. Pero si nos preguntamos dónde este empresario ha conseguido el dinero y el know how en razón de los cuales puede existir, debemos aceptar una conclusión sorprendente: todo el capital inicial (financiero, cultural y de imagen) con el cual contó para su instalación le fue conferido por la universidad, es decir que es un gasto a cargo del estado. Sin la universidad muchas de estas personas, sim-

plemente, no existirían. Entonces la calificación universitaria constituye la parte esencial del patrimonio profesional del PPP.

Aquí se abre una paradoja, que será formulada desde el punto de vista de la gestión del presupuesto universitario. A pesar de la importancia de la contribución a la capitalización de la empresa-profesor, la universidad no reclama nada de lo que ha dado a esta *one man industry*: no hay capital, no hay intereses, no hay participación en las ganancias. Si se tratara de una verdadera empresa, que ha recibido su financiamiento inicial de un banco, una situación de este tipo sería inadmisible: quien ha financiado el desarrollo de una empresa tiene todo el derecho de reclamar una parte del provecho obtenido, o en todo caso la restitución del capital inicial.

En nuestro caso ocurre todo lo contrario: al estado o a la universidad no retorna nada de los frutos que los PPP obtienen con su actividad profesional fundada en su título universitario.

Prácticamente, las finanzas públicas crean desde la nada la empresa-profesor, la financian y la sostiene, pero renuncia después a cualquier tipo de acción para la recuperación del crédito. Por este motivo, en el presupuesto del estado, la formación y la creación de competencias de los PPP y el hecho de permitirles el ejerci-

cio de actividades profesionales importantes y lucrativas debe ser señalado como una pura y simple pérdida, como un préstamo irrecuperable. Esta es, creo, una última razón para considerar distorsionada la situación italiana y para preocuparse de encontrarle una solución.

Existen, ciertamente, objeciones al modo de pensar que he ilustrado. La más frecuente (que no se encuentra puesta por escrito pero se escucha por varias partes) es ésta: no es verdad que no se restituya el capital invertido por el estado en la empresa-profesor. De hecho se rembolsa el crédito inicial reinvertiendo en el aula universitaria el patrimonio de la experiencia y de la reputación profesional. El profesor-arquitecto, por ejemplo, lleva a la universidad su práctica como proyectista, enriqueciendo la experiencia didáctica de sus estudiantes y dándole a la facultad su reputación como componente del "valor" de la universidad misma. Se agrega todavía que esta experiencia práctica sería esencial para la vida universitaria, porque, sin ella, la didáctica de la facultad profesional sería abstracta.

Se puede demostrar que esta objeción no es suficiente. En primer lugar, los PPP, justamente como consecuencia de su posición, tienen la necesidad de estar en el aula universitaria lo estrictamente necesario, les falta a ellos en prin-

cipio el tiempo necesario para transferir su experiencia profesional a los estudiantes. Dadas las condiciones de trabajo un seguimiento real de los jóvenes es imposible. En segundo lugar, es difícil sostener que los PPP favorecen el contacto de sus estudiantes con la vida profesional. No es habitual que la facultad de derecho o de economía organice prácticas para sus estudiantes en tribunales o en algún estudio legal, o en una sociedad bancaria o de seguros, o que algún arquitecto lleve a sus alumnos a la obra o más simplemente a su propio estudio. En tercer lugar, para transferir experiencia práctica en la universidad existen otros medios que no necesariamente pasan por cargar en el presupuesto del estado con profesores que no tienen la posibilidad material de dedicarse a su trabajo principal en la facultad.

En cuanto a la otra objeción, según la cual el profesor lleva a la universidad su propio prestigio profesional, cae en una contradicción interna. El PPP lleva un prestigio que ha obtenido en primer lugar con la ayuda de su estatus académico y, en cada caso, sería necesario cuantificar el prestigio profesional en relación con la inversión pública, para entender cuánto del primero resarce al segundo.

Finalmente, estas objeciones son débiles dentro del panorama internacional, ningún otro país importante del mundo tie-

ne la figura del PPP, por lo tanto los argumentos para defenderla en Italia son sospechables de ser provincianos y ad hoc.

ALGUNOS MODELOS PARA RESOLVER EL PROBLEMA

Se puede concluir que los PPP presentan cuatro problemas serios al mismo tiempo:

- a) uno en cuanto al estado y, en particular, a su presupuesto, ya que éste a pesar de financiar en cambio no recibe nada;
- b) otro se refiere a los estudiantes, que se encuentran ante la imposibilidad de aprovechar a pleno las prestaciones docentes del PPP y padecen la degradación de la relación didáctica, por las cuales pagan un arancel;
- c) un tercero que tiene que ver con sus propios colegas de otra especialidad y facultad, que se ven relegados en un área profesional marginada y relativamente poco importante, y que podrían legítimamente exigir una revisión de sus obligaciones, para equilibrar la desigualdad de la cual son víctimas;
- d) finalmente, respecto a las categorías profesionales a las cuales pertenecen, porque los PPP constituyen de hecho una élite que practica una competencia que se puede suponer no legítima, y tienen buenos motivos para obtener designa-

ciones más importantes y prebendas más relevantes.

Estos motivos me parecen esenciales. La figura del PPP es, si queremos mirarla benévolutamente, una suerte de homenaje que las finanzas universitarias hacen a cada una de estas personas, sin sacar la mínima ventaja institucional. Por esta razón, a mí me parece indispensable, por el bien de todos, cortar el círculo entre profesiones y universidad.

No se piense que esta idea es producto de una posición radical. En otros países la cuestión se afrontó y resolvió hace mucho tiempo, lo que muestra que estaba detectada como una perturbación, y se ha hecho mucho esfuerzo para poder separar trayectorias laborales que, desde distintas perspectivas, no pueden estar juntas. Es justamente el "no poder estar juntas" lo que hace la diferencia: el problema de la separación de los PPP de la universidad se resolvió en los países que cultivan la cultura de la incompatibilidad como un aspecto básico de la vida pública. Nuestro país, como es notorio, ha dado sólo unos pasos inciertos en este camino, sea en el campo político y administrativo, sea en el campo universitario: todo puede estar con todo, y la idea de la incompatibilidad rígida y seria les parece a muchos una extravagancia propia de extremistas.

En todo caso, en otros países

estos modelos existen, entonces no es necesario inventar nuevos sistemas, solamente hace falta mirar alrededor para escoger una solución entre las ya existentes. El problema debe ser dividido en dos partes para encontrar la solución: los PPP y los profesores-profesionales.

Para los primeros, la solución es idealmente simple: mientras el estado asigne tareas de dirección a los profesores universitarios, será necesario establecer que estos profesores deben pedir licencia en sus cargos universitarios durante la duración de dicho trabajo, y que este período no valga a los fines de la jubilación. Como he observado anteriormente, esto sucede en países como España, donde a nadie se le ocurre protestar por una medida tan drástica. La incompatibilidad debería servir, en este caso, para limitar los efectos ya señalados de la competencia desleal.

No sería impropio prever, para quien se dedica a esta actividad más allá de un número definido de años, una jubilación anticipada obligatoria. Los más radicales podrían ver con buenos ojos una

tercera medida: si esta persona deja el servicio del estado después de un número de años inferiores a un mínimo obligatorio prefijado, deberá restituir una cuota en dinero correspondiente a la habilitación profesional que haya alcanzado. (Este método puede parecer drástico pero es exactamente el que el estado aplica a otras figuras de la administración pública, como, por ejemplo, a los pilotos militares que dejan el servicio por razones privadas antes de haber amortizado los gastos de su formación).

En cuanto a los profesores-profesionales, la cuestión es otra. He identificado tres modelos de soluciones, desarrollados en diferentes países (comprendido el nuestro), que se podrían aplicar. Los describo sumariamente.

El modelo drástico o a la americana. En los EEUU, simplemente, el profesional no puede ser profesor. Quien quiere hacer una carrera privada en forma permanente (o crear una empresa, como puede sucederle en este país también a los profesores universitarios) debe simplemente

dejar la universidad. La experiencia práctica, que en Italia se reivindica como un buen motivo para retener a los PPP en la universidad, los jóvenes lo alcanzan por otros medios, por ejemplo, trabajan por un período determinado en un estudio profesional. La escuela de medicina o de derecho (Schools of Law, Schools of Medicine) de las principales universidades estadounidenses están separadas del resto del cuerpo de la universidad, porque se supone que deben desarrollar reglas propias. En segundo lugar, los profesionales (por ejemplo los médicos) sí son admitidos para enseñar, pero únicamente con un contrato provisorio, por un tiempo determinado. Por otra parte, un profesor que asume un segundo cargo debe pedir una licencia. En todas las universidades, es necesario declarar cada semestre que no se tiene otro empleo o compensaciones: está permitido por ley un día a la semana de actividad o empleo externo (por ejemplo un curso como profesor visitante en otra universidad).⁸

El modelo de incompatibilidad o a la holandesa. En Holanda, el profesional no puede ser de ninguna manera profesor en forma estable, pero, como se reconoce que su experiencia puede ser importante para la formación de los jóvenes y muchos profesionales opinan que un nombramiento universitario puede traer prestigio, es

⁸ Sistemas rigurosos están en vigencia en otros países. En España, por ejemplo, un funcionario público que decide desarrollar un trabajo privado (un docente de leyes que pone su estudio legal, un docente de arquitectura que quiere construir edificios) es obligado a abandonar la condición de full time en la universidad para pasar a la categoría de part time. En este caso el salario se reduce aproximadamente a la mitad del sueldo (una reducción mucho más drástica que la italiana, en la que solamente se quita una parte relativa a la investigación). Los profesores integrados al full time tienen también limitaciones. Pueden dedicar un máximo de 75 horas al año a conferencias o cursos fuera del horario normal de trabajo. Superado este número, o mantiene la actividad gratis, o debe pasar al tiempo part time.

posible que sean invitados a dar un curso universitario, para la transferencia del saber profesional en el aula. Esta relación puede ser reglada de diferentes maneras: el profesional puede obtener un contrato por varios años, con salario íntegro o parcial e incluso sin salario —caso frecuente dado lo apreciado del cargo universitario. Desde el punto de vista financiero en estos años ganará menos como profesional, pero adquirirá una reputación académica que, evidentemente, lo beneficiará en cuanto a su reputación profesional. Al final del contrato, regresará a su trabajo, y un colega tomará su puesto.

La ventaja de estos dos modelos está en que favorecen un intercambio real entre profesionales y universidad, y este intercambio es útil para todas las partes: para el profesional, que enriquece su perfil personal y su prestigio; para la universidad, que no sobrecarga su presupuesto de salarios y jubilaciones y que no invierte nada en la formación de profesionales privados que no le traen beneficio alguno; y para los estudiantes que reciben verdaderamente el fruto de la experiencia de profesionales importantes. Y, sobre todo, este modelo permite no cargar el presupuesto de la universidad: los profesores-profesionales no crean dinastía, porque no pueden perpetuar su presencia en los organismos de la uni-

versidad; no desarrollan la tendencia a saldar con los recursos de la universidad sus actividades privadas.

El modelo minimalista o del médico de hospital: si los modelos anteriores nos parecen demasiado drásticos, existe también en Italia un precedente que se puede tomar en consideración de manera útil. Hago referencia al modelo que se va afirmando en el ambiente de los médicos de hospital, que pueden hacer actividad privada pero en el hospital. En este caso el hospital les ofrece un lugar físico y una asistencia (técnica y de secretaría), pero requiere a cambio que los médicos den una cuota de sus ganancias. Si transportamos este método al medio universitario, se podría realizar una innovación organizativa: los profesionales podrían disponer de algunos servicios universitarios, podrían emplear, con stages oportunos, estudiantes senior o doctorandos, y la universidad recibiría una cuota de sus ingresos. En este caso, los jóvenes podrían ver realmente cómo son y cómo funcionan las profesiones.

CONCLUSIONES

He dicho al principio que sugeriría alguna manera "incruenta" para liberar a la universidad de los PPP y de los profesores-profesionales. No estoy seguro que las propues-

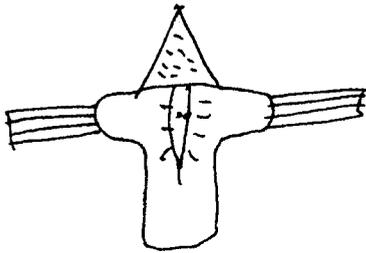
tas que he hecho les parecerán incruentas a todos; pero estoy convencido que lo son. Al fin de cuentas, la universidad no pierde nada liberándose de esta figura-centauro, en cambio ganaría en términos del presupuesto y de eficiencia general, y los PPP podrían continuar con su vida profesional sin sufrir daño alguno.

Es necesario, entonces, que madure (en la universidad y en el país) alguna forma de conciencia moderna: sobre todo, y por parte de todos, la idea que en el ámbito público algunos cargos son incompatibles con otros; luego los profesores deberían cesar de ver a la universidad en términos privados y la universidad debería rendirse ante la evidencia de que la reputación de un profesor de alto nivel, al fin de cuentas, se da también por el hecho de formar parte de la universidad.

Estos no son obstáculos menores, es cierto; pero creo que es importante buscar superarlos, sobre todo en vista de la competencia europea que muy pronto se volverá apabullante. ¿Queremos probar?

Nota

Agradezco a mis amigos Manuel Carrera Díaz (Universidad de Sevilla, España), Hermann Haller (Queens College, CUNY, New York), Enzo Lo Cascio (Universidad de Amsterdam), Fernando Valeri (Viterbo), por haber leído y comentado una versión preliminar de este trabajo, y haber puesto a mi disposición importantes evaluaciones e información.



Circuitos públicos y privados en la universidad argentina:

señales desde la encuesta de hogares

Marta Kisilevsky



INTRODUCCIÓN

Como se verá en este breve artículo, el análisis de datos secundarios otorga

un marco propicio para el abordaje de los diferentes perfiles institucionales del nivel universitario, tanto en relación con los estudiantes que allí se

nuclear como con los profesionales que culminaron con éxito su tránsito por ese nivel de enseñanza. En esta oportunidad, el tema que nos ocupa se relaciona con los circuitos públicos y privados en la universidad argentina. Son pocos los estudios que encaran estos aspectos a partir de la fuente de información cuyos primeros resultados aquí se exponen.

A través del análisis del Módulo de Educación de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC incluido en la onda de mayo de 1998, se examinarán aspectos relacionados con el perfil de la población universitaria y de los profesionales graduados de universidades públicas y privadas en todo el país.

El artículo está organizado en tres partes. En primer lugar, se describen las principales características del Módulo de Educación en el marco de la encuesta relevada. En segundo término, se brinda información que permite conocer los principales rasgos de los estudiantes universitarios. De esa forma se identifican perfiles y circuitos por los que atraviesan ambos grupos. Finalmente, se abordan las principales características de los profesionales universitarios en relación con su trayec-

toria educativa y algunos rasgos de su formación. Cabe aclarar que en todos los apartados la información se expone de manera agregada para el conjunto del país.

1. ACERCA DEL MÓDULO DE EDUCACIÓN DE LA ENCUESTA PERMANENTE DE HOGARES¹

La Encuesta Permanente de Hogares es un relevamiento nacional que se aplica en 28 aglomerados² urbanos del país, con un total aproximado de 135.000 personas incluidas en la muestra. Los resultados pueden ser expandidos, con sus respectivos márgenes de error, al conjunto del país y, con ciertas limitaciones, a áreas geográficas que se delimiten, como regiones o provincias. Es importante aclarar que los valores absolutos representan a la población de los grandes centros urbanos, por lo cual quedan excluidos aquellos que se encuentran fuera de esa área geográfica. De todos modos, en el caso del nivel universitario, sabemos que la oferta de carreras se concentra en los grandes aglomerados urbanos del país, por lo cual el nivel de cobertura de la informa-

ción es alto. Una de las características de este tipo de encuesta respecto de otras fuentes estadísticas es que combina relevamientos permanentes de áreas temáticas básicas con otros operativos periódicos de diversas áreas de interés específico. Por eso se las define como encuestas de "propósitos múltiples" dado que permiten incluir la captación de temáticas anexas a sus cuestionarios habituales. Estas temáticas son captadas mediante módulos especiales (por ejemplo, vivienda, salud, fecundidad, migración, educación, etc.) con la ventaja de poder vincularlas con las restantes variables formadas con los instrumentos comúnmente empleados.

En el mes de mayo de 1998 se aplicó por primera vez en Argentina uno de estos módulos con el objetivo de profundizar algunos aspectos vinculados con la problemática educativa. Los datos fueron recogidos aplicando tres cuestionarios (I, II y III) a toda la población de 5 a 60 años perteneciente a la muestra. Se realizaron preguntas a los integrantes del grupo familiar —entre otras— sobre carreras de nivel superior, tipo de establecimiento (público-privado) al que asisten o asistieron para cursar sus estudios secundarios y superiores, edad de ingreso a los diferentes niveles del sistema educativo, edad de finalización de los estudios, forma de cubrir los gastos de estudio, duración de las carreras, lugar

¹ De aquí en adelante se la abreviará con la sigla "EPH".

² Gran Buenos Aires, Capital Federal, Rosario, Salta, Córdoba, Jujuy, La Plata, Santa Fe, Santiago del Estero, Resistencia, Tucumán, Mar del Plata, Mendoza, Bahía Blanca, San Juan, Corrientes, Paraná, Catamarca, Concordia, Neuquén, La Rioja, Formosa, Comodoro Rivadavia, Tierra del Fuego, San Luis, Río Gallegos, Río Cuarto y La Pampa.

de residencia, lugar de estudios secundarios y lugar de estudios universitarios, educación no formal y causas de abandono de la carrera.

Dado que las unidades de observación de la EPH son la vivienda³, el hogar⁴ y el individuo, es posible tener acceso además a información sobre edad, género, estado civil, situación laboral, vivienda, nivel de ingresos, composición del grupo familiar, etc.

En anteriores trabajos hemos hecho referencia a la uni-(di)versidad, concepto que in-

tenta dar cuenta de la heterogeneidad de las universidades argentinas tanto nacionales como privadas (Kisilevsky, M., 1997). Si bien partimos del reconocimiento de esta particularidad, en este caso la mirada estará puesta en la población, en particular, en los hogares, y no en las instituciones.

2. LOS ESTUDIANTES DE LOS CIRCUITOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DE LA EDUCACIÓN⁵

El número de estudiantes universitarios que surge de la

EPH es consistente con las estadísticas relevadas regularmente por el Ministerio de Cultura y Educación. Esto constituye una interesante constatación que despeja algunas dudas respecto de la confiabilidad de la información de base de las universidades argentinas. En efecto, según se observa en ambos relevamientos había en 1998 alrededor de un millón de alumnos cursando estudios en universidades argentinas, como se observa en el cuadro que sigue:

Cuadro1

Estudiantes universitarios-Año 1998		
	Estudiantes según EPH (definitivos)	Estudiantes según PMSIU (provisorios)
Universidades Nacionales	858212	845846
Universidades Privadas	176468	165125
Total	1034680	1010971

Fuente: elaboración propia en base a datos de EPH y Ministerio de Cultura y Educación

Del total de personas que estaban cursando estudios en alguna universidad (nacional o privada), más de la mitad eran mujeres, tendencia que se viene evidenciando en los últimos años también a nivel in-

ternacional (OCDE, 1998). La edad de corte está en estrecha relación con el estado civil, la posición del hogar y la condición de actividad. Así, vemos que hay una mayor presencia de jóvenes en las universida-

des nacionales que en las privadas. A su vez, estos últimos trabajan y ocupan el lugar de jefes de hogar en una proporción ligeramente más elevada que los del otro grupo.

³ Vivienda se define como "toda construcción con entrada independiente donde pueden habitar hasta 3 hogares particulares compartiendo el baño y la cocina". (INDEC, EPH, s/f)

⁴ Hogar se define como "la persona o grupo de personas, parientes o no, que se asocian para proveer a sus necesidades alimenticias u otras esenciales para vivir" y que "comparten una misma vivienda". (INDEC, EPH, s/f)

⁵ El Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales realizado en el año 1994 permitió conocer algunas características sociodemográficas y educativas de los estudiantes de la esfera pública de educación. El relevamiento al que hacemos referencia aquí (encuesta de hogares), permite además, compararlas con las del perfil del alumnado de las universidades privadas.

Cuadro 2

Estudiantes de universidades nacionales y privadas Mayo 1998		
	Estudiantes de Universidades Nacionales	Estudiantes de Universidades Privadas
Género		
Varón	47,3	48,4
mujer	52,7	51,6
Edad		
15 a 17	0,9	1,9
18 a 24	72,7	69,5
25 a 29	15,0	14,3
30 y mas	11,4	14,2
Estado civil		
soltero	87,9	86,4
unido	2,5	2,4
separado	1,1	0,2
Posición en el hogar		
Jefe	17,4	20,9
Cónyuge	5,5	6,3
Hijo/a	62,5	65,3
Otros	14,5	7,5
Condición de actividad		
ocupado	38,7	43,5
desocupado	7,3	7,7
inactivo	54,0	48,8

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH.

Si se observa el tipo escuela secundaria a la que asistieron estos alumnos, se constata la existencia de circuitos privados y públicos en la educación formal. Es claro que la mayo-

ría de los egresaron de un tipo de escuela secundaria, optan por una universidad que pertenece a ese mismo circuito. El análisis del origen del alum-

tra la existencia de elecciones realizadas previamente en su tránsito por los diferentes tramos del sistema educativo, como se ve en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Estudiantes de universidades nacionales y privadas - Mayo de 1998		
	Estudiantes Univ. Nacionales	Estudiantes Univ. Privadas
Escuela secundaria		
pública	62,7	36,1
privada	37,1	63,9
No sabe / No responde	0,2	0

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH

Algunas de las diferencias más notorias entre los perfiles de estudiantes se refieren al quintil de ingresos del hogar al que pertenecen, así como al nivel educativo de los padres. Estos indicadores –aunque de manera indirecta– ofrecen información sobre el capital social de base de los estudiantes. Obser-

vamos que los que optaron por el nivel universitario privado pertenecen a hogares de los quintiles de ingreso per capita más altos y en donde los padres acreditan mayores niveles educativos –la mitad accedió como mínimo al nivel superior–. A la inversa, en los estudiantes de universidades na-

cionales es posible ver que aún existe el fenómeno de superación del nivel social y educativo de las familias de origen. Los padres de estos alumnos accedieron en un 37 % como máximo al nivel superior. A continuación se presenta una tabla en la que se observan algunas de estas diferencias:

Cuadro 4

Estudiantes de universidades nacionales y privadas		
Mayo de 1998		
	Estudiantes Univ.Nacionales	Estudiantes Univ.Privadas
Quintil de ingreso per capita familiar		
I	5,3	1,7
II	12,0	6,2
III	23,3	14,1
IV	31,0	26,2
V	28,5	51,7
Nivel educativo del padre		
Hasta primaria completa	21,0	17,5
Secundaria compl. e incompleta	41,3	32,9
Superior	3,7	4,4
Universitaria	34,0	45,2

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH

3. LOS PROFESIONALES EGRESADOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN ARGENTINA

En 1998 había en Argentina 672.042⁶ profesionales egresados de carreras universitarias, de los cuales el 85 % había culminado sus estudios en instituciones públicas y un 15 % lo

había hecho en universidades privadas. Entre ambos subgrupos poblacionales se observan diferencias significativas en cuanto a sus perfiles sociodemográficos, tomando en cuenta variables como el género, la edad, la situación conyugal y la posición en el hogar. Los profesionales universitarios son –en su mayoría– mujeres, sin embargo este fenómeno se

observa con más preponderancia en las universidades privadas, donde en valor asciende al 60 %. Este fenómeno quizás se deba al tipo de oferta académica que predomina en esas instituciones (ciencias sociales y humanas), carreras que son preferentemente elegidas por las mujeres. Adicionalmente, en comparación con los profesionales

⁶ Este valor se refiere a la población que tenía –al momento de la encuesta– hasta 60 años, dado que el módulo especial de educación abarcó al grupo de 5 a 60 años.

artículos

de universidades públicas, los de privadas son más jóvenes,

solteros y viven con sus padres en una proporción mayor que

los de públicas, como aparece en el cuadro 5.

Cuadro 5

Profesionales egresados de universidades nacionales y privadas		
Mayo de 1998		
	Egresados Univ.Nacionales	Egresados Univ.Privadas
Género		
varón	48,8	40,3
mujer	51,2	59,7
Edad		
18 a 24	2,7	5,2
25 a 29	11,4	29,6
30 y más	86,8	65,2
Estado civil		
soltero	20,7	35,2
unido	4,7	4,1
casado	67,1	54,4
separado	5,9	5,1
viudo	1,5	1,3
Posición en el hogar		
Jefe	50,9	42,2
Cónyuge	32,7	29,3
Hijo/a	14,4	24,0
Otros	2,0	4,4

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH

En cuanto a la trayectoria educativa previa, se observa nuevamente la existencia de circuitos diferenciales. Mientras que dos tercios de los que estudiaron en escuelas secundarias públicas

también lo hicieron (posteriormente) en universidades pertenecientes a ese ámbito, casi la misma proporción circuló por escuelas privadas antes de acceder y egresar de instituciones

privadas. Es posible suponer que esta tendencia siga prevaleciendo en los próximos años, dada la reciente expansión de las universidades privadas argentinas en la última década.

Cuadro 6

Profesionales egresados de universidades nacionales y privadas		
Mayo de 1998		
	Egresados Univ.Nacionales	Egresados Univ.Privadas
Escuela secundaria		
pública	67,2	42,2
privada	32,4	57,7
No sabe no responde	0,4	0,1

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH

La condición de actividad es un indicador que refleja algunas diferencias entre los profesionales. Los egresados de universidades nacionales presentan tasas más altas de ocupación que aquellos graduados en universidades privadas, quienes muestran índices de desocupación comparativamente más elevados. La explicación de este fenómeno puede tener que ver con que, a diferencia de lo que sucede en otros países latinoamericanos, las universidades nacionales sigan gozando de prestigio frente a alternativas privadas existentes, y además, que

el sector privado no se ha constituido como de "elite" o de "absorción de demanda" (Fanelli, 1997).

Otro dato interesante respecto de la inserción laboral de estos subgrupos surge de analizar el tipo de establecimiento en el que se desempeñan en el mercado laboral. Nuevamente es posible confirmar la existencia de circuitos públicos y privados. Aunque en ambos grupos la inserción ocupacional se concentra mayoritariamente en establecimientos privados, esa tendencia se ve reforzada en el caso de los pro-

fesionales de universidades privadas, quienes en un 84% se desempeñan en ese tipo de entidades. Por último, respecto de los quintiles de ingreso per capita familiares, no se observan diferencias significativas en ambos tipos de profesionales, lo cual hace suponer que si bien el punto de partida es diferente en el caso de los estudiantes, la inserción profesional posterior igualaría a ambos grupos en términos de ingresos monetarios. Veamos en la tabla que sigue los resultados a los que hacemos referencia:

Cuadro 7

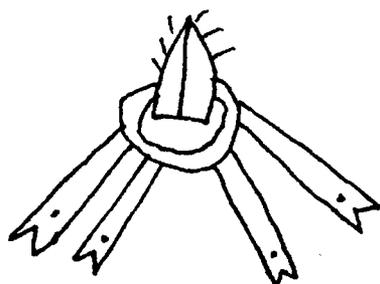
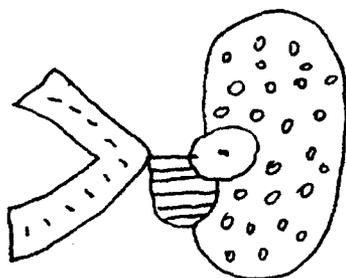
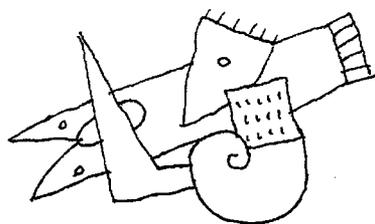
Profesionales egresados de universidades nacionales y privadas		
Mayo de 1998		
	Egresados Univ.Nacionales	Egresados Univ.Privadas
Condición de actividad		
ocupado	88,1	83,8
desocupado	3,9	7,2
inactivo	8,1	9,0
Tipo de establecimiento en el que trabaja		
público	35,0	16,0
privado	65,0	83,9
Quintil de ingreso per capita familiar		
I	1,0	0,6
II	2,5	2,3
III	6,4	6,4
IV	19,0	16,4
V	56,7	58,1

Fuente: elaboración propia en base a datos de INDEC-EPH

4. COMENTARIOS FINALES

La lectura de una fuente de datos valiosa y muy poco explotada en el campo de la educación, como es la Encuesta Permanente de Hogares, constituye un avance respecto de la información con la que se cuenta habitualmente respecto del mundo universitario. Una cuestión importante que surge de su análisis, es que los datos globales relevados por la encuesta coinciden con las estadísticas regulares sobre este nivel educativo.

En este breve artículo se intentó realizar una primera mirada sobre los resultados de la



encuesta. Fue posible conocer algunos de los rasgos típicos de los estudiantes de las universidades nacionales y privadas, e indagar en algunos aspectos vinculados con su origen social y educativo. En este sentido, se dio cuenta de la existencia de circuitos públicos y privados de la educación por los que transitaron los alumnos de ambos sectores del sistema educativo. Es posible suponer que esta tendencia continúe, dada la rápida expansión de las escuelas y universidades privadas en los últimos años. También se pudieron mostrar algunas señales respecto de las dimensiones y de los perfiles de los profesionales argentinos y diferenciar los aspectos más importantes que los distinguen según su institución de egreso. Se vio que los egresados de las universidades privadas presentan tasas más altas de desocupación que los gra-

duados de las nacionales y que su inserción laboral se realiza -predominantemente- en establecimientos privados.

Quedan abiertos muchos interrogantes para responder y gran parte de la información para analizar respecto de los perfiles de estudiantes por carrera, así como de los factores que influyen en la conformación de los circuitos a los que hicimos referencia a lo largo del artículo, temas que quedan pendientes para futuros trabajos.

Fuentes de información:

INDEC, EPH, Módulo de Educación, onda de mayo de 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Anuario de Estadísticas Universitarias 1996 y 1997.

BIBLIOGRAFÍA

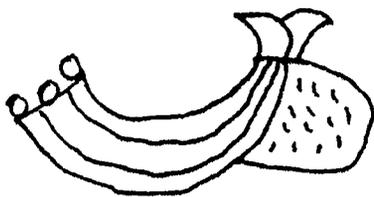
Dabenigno, V. (1997); La Encuesta Permanente de Hogares de Argentina: diseño y trayectoria. Serie de Materiales didácticos de la Cátedra de Demografía Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Fanelli, A.M. (1997); La expansión de las universidades privadas en la Argentina. En: *Revista Pensamiento Universitario*, año 5, número 6.

INDEC (s/f); Encuesta Permanente de Hogares. Marco teórico y metodológico de la investigación temática, Buenos Aires, Argentina.

Kisilevsky, M. (1997); Números para pensar: los estudiantes en la uni(di)versidad. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VI, número 10.

OCDE, Education at a glance, 1998.



“El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento”*

Peter Scott**

Traducción: Mariana Heredia



El punto de partida de estas reflexiones es una pa-

radoja aparente: cuanto más nos acercamos a la “sociedad de conocimien-

* Ponencia presentada en el decimoctavo foro de la European Association for Institutional Research (EAIR) “Higher Education in the Market Place : strategies for survival and success), Budapest, 25-28 de agosto, 1996.

** University of Leeds.

to", más difusas se tornan nuestras nociones sobre lo que cuenta como "conocimiento" y más problemático, e incluso más precario, deviene el status de las instituciones tradicionales de "conocimiento", entre las cuales la universidad ocupa un lugar privilegiado. Esta descripción contrasta completamente con los relatos triunfalistas que acuerdan a la universidad, en tanto generadora de las tradiciones del conocimiento más avanzado, un rol de liderazgo en la "sociedad del conocimiento". Pero si mi interpretación es correcta, tiene implicancias importantes para el tema de este foro -"La educación superior en el mercado: estrategias de sobrevivencia y éxito". Mientras las otras descripciones avalan no sólo la sobrevivencia sino también el éxito de las universidades como instituciones claves en la "sociedad del conocimiento", cualesquiera sean las dificultades actuales en relación al estado inadecuado de los presupuestos de la educación superior y las tensiones entre culturas comerciales y académicas a medida que las universidades se instalan en el mercado, mi interpretación no ofrece garantías semejantes. Plantea, en cambio, que la universidad puede convertirse en una institución marginal, aun en la "sociedad del conocimiento".

Mi exposición está dividida en tres partes. La primera es un bosquejo de la "sociedad del conocimiento": ésta es posiblemente menos la culminación-apoteosis de la tradición científica (¿occidental?) y de la alta tecnología industrial y más la combinación volátil e incluso transgresora de la economía post-fordista y la cultura post-moderna. La segunda es una discusión sobre nuestras cambiantes concepciones de "conocimiento". Aquí el razonamiento es simple. En tanto el "co-

nocimiento" se expande para convertirse en un componente dominante de nuestra sociedad, se torna inevitablemente más heterogéneo y menos sistemático. El tercer tema es la universidad en sí misma: cómo está cambiando, en parte resistiéndose y en parte abrazando estas tradiciones de conocimiento más diversas. Finalmente se hará un intento de relacionar las tres partes con el tema de este foro, la sobrevivencia y, esperanzadamente, el éxito de la educación superior.

LA SOCIEDAD DE CONOCIMIENTO

El primer eslabón en la cadena del razonamiento, entonces, es la naturaleza de la "sociedad de conocimiento". Es mejor, tal vez, comenzar con la descripción convencional (y optimista) de la misma. De acuerdo con el famoso análisis de Daniel Bell sobre el post industrialismo, de hace 20 años, el conocimiento reemplazará a la energía (carbón en el siglo diecinueve, petróleo y energía nuclear en el siglo veinte) como el principal recurso de este nuevo tipo de sociedad, del mismo modo que la energía había reemplazado al trabajo humano en la transición temprana desde las sociedades preindustriales a las industriales. La visión de Bell no se ceñía simple, ni siquiera centralmente, al conocimiento científico. Tenía en mente los códigos de barra en las latas de arvejas tanto como los papers en las revistas académicas. Veía en el cambio hacia una sociedad postindustrial tanto un fenómeno cultural o, en todo caso socialmente construido, como un hecho socioeconómico o tecnológico. Así lo sugiere el título de uno de sus libros *Las Contradicciones Culturales del Capitalismo*. Otros analistas han sido menos precavidos. Muchas descripciones influyentes sobre la "sociedad de conoci-

miento" están enraizadas en el determinismo tecnológico. Innovaciones científicas y subsiguientes aumentos en la productividad industrial son vistos como productores de sucesivos peldaños del cambio, como "olas" (la última llamada corrientemente la Quinta Ola). El cambio social y cultural sería un fenómeno subordinado a estas innovaciones. Un ejemplo de este tipo de enfoques es un artículo reciente de Christopher Freeman y Carlotta Perez. En él han argumentado que esta Quinta Ola, el triunfo de la microelectrónica, exige "un reacomodamiento a toda escala del comportamiento social y de las instituciones". Semejante descripción confía, de este modo, en un modelo esencialmente lineal del desarrollo socioeconómico.

Si aceptamos esta descripción, la universidad moderna tiene evidentemente un rol clave que jugar en la "sociedad de conocimiento". En el curso del presente siglo ha devenido la principal (sino la monopólica) productora y reproductora de capital humano y cultural. Canales más antiguos para adquirir habilidades de alto nivel (por ejemplo, los aprendices en las profesiones tradicionales, o el estudio de ciertas calificaciones vocacionales en instituciones técnicas) han caído en desuso. Del mismo modo, pautas ancestrales de socialización en los roles sociales de élite (por ejemplo, las redes basadas en la clase) han sido, también, abandonadas. Cualquiera que aspire a ser un experto o a incorporarse a una élite tiene que ser hoy, un graduado universitario. Aún más, la universidad se ha establecido a sí misma como la institución científica líder de nuestra era. Su dominio es tanto organizacional como epistemológico. Emplea más científicos que cualquier otra institución, con la posible excepción del Gobierno. Y sus valores

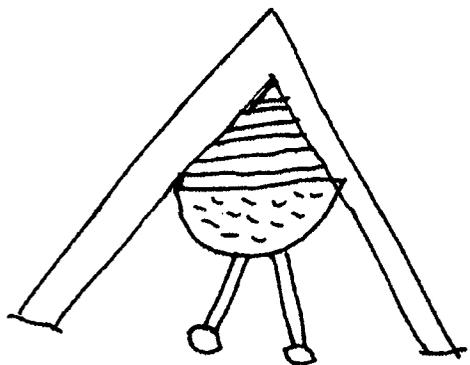
cognitivos y sus prácticas sociales (la prioridad de la ciencia "pura", la importancia crucial del pensamiento crítico, la funcionalidad de las indagaciones desinteresadas, la necesidad de autonomía profesional, etc.) han sido ampliamente aceptadas como condiciones indispensables para la investigación de primer nivel en el mundo.

Más se dirá sobre la universidad en las próximas líneas. Por ahora, es simplemente necesario enfatizar que hay un perfecto "ajuste" entre las teorías convencionales de la "sociedad de conocimiento" y las ambiciones de los sistemas modernos de educación superior. Tal vez demasiado perfecto, porque otras descripciones más radicales y disonantes de la "sociedad de conocimiento" resultan ser también, mucho más inquietantes. En lugar de celebrar el determinismo tecnológico, estas interpretaciones alternativas enfatizan la discontinuidad, la novedad, la ruptura. La "sociedad del conocimiento" no es considerada, entonces, como el producto de una acumulación armoniosa, como la intensificación de todos los avances científicos y las innovaciones tecnológicas alcanzadas en la última mitad del siglo. Por el contrario, representa su desarticulación. Se trataría, pues, de algo más que de un simple cambio en el modo dominante de producción, o incluso de un salto cuantitativo en las innovaciones que introducen productividad. Estas visiones alternativas sostienen que, en realidad, la "sociedad del conocimiento" es una acumulación de descartes -de la producción en masa indiferenciada, de las carreras lineales (aún del "trabajo"), de estructuras sociales jerárquicas (¿o deferenciales?) e incluso de las identidades personales establecidas tradicionalmente. Lejos de ser la determinación tecnológica quien defi-

ne el futuro perfil de la sociedad, se observaría justamente lo opuesto. Las transformaciones en el régimen de acumulación estarían subordinadas a los cambios en las regulaciones políticas, sociales y culturales.

Para fortalecer la aceptación de ésta mucho más perturbadora interpretación de la "sociedad del conocimiento" es posible identificar cinco atributos fundamentales. Dichos atributos definen y a la vez son definidos por el mucho más familiar contorno tecnológico de la "sociedad del conocimiento". Ellos son :

Aceleración: no se trata simplemente del crecimiento exponencial de casi todo, los bienes y servicios, así como los datos e imágenes que aparentemente sólo las tecnologías de información más poderosas pueden regular. Se trata también de su generalizada velocidad y volatilidad. Ahora, nada es para siempre, o al menos por un largo tiempo. Jean-François Lyotard ha escrito, reveladoramente, sobre el contacto temporario que suplanta las instituciones permanentes. Esto ocurre tanto en la política, la cultura, la economía, la vida intelectual, las cuestiones sociales, o en las relaciones personales más íntimas, como en el ámbito mismo de la innovación tecnológica.



Espacio-tiempo: radicalmente nuevas compresiones (y concepciones) del espacio-tiempo, lo que Helda Nowotny ha denominado "simultaneidad" o "u-cronía", ahora que las utopías ya no están disponibles. Esto se revela en desagradables términos tales como "glocalisation". Un efecto de lo anterior es la intensificación del tiempo, tanto en los procesos de trabajo como en el comportamiento de consumo. Otro es la urgencia por resistir esta intensificación, formulando una nueva "ecología" del espacio-tiempo.

Riesgos: el aumento de poder producido por el poder tecnológico (y para los entusiastas de la "ola", el poder económico y social) está crecientemente minadas por la acumulación de riesgos. Los "riesgos" ya no pueden ser considerados como desafortunados efectos colaterales. Tal como ha demostrado Ulrich Beck, estos riesgos no intencionados definen la acción social tan decisivamente como los resultados intencionados, en las reformas políticas tanto como en las innovaciones tecnológicas. Las técnicas, sobre todo cuantitativas, están desencadenando riesgos que son incapaces de aprehender por su complejidad cultural.

Complejidad, No-linealidad, Circularidad: realmente un manojo de atributos. El primero es suficientemente familiar -y, de algún modo, susceptible de ser aprehendido desarrollando modelos de caos más sofisticados y construyendo computadoras más poderosas para manipular grandes cantidades de información. El segundo se refleja en la creciente popularidad de las concepciones más "abiertas" y fluidas del cambio social, económico y (aún) tecnológico que reemplazarían a los modelos de "equilibrio" del pasado, mucho más racionalistas, mecanicistas, y

positivistas. La circularidad, por supuesto, está más obviamente ligada a las ciencias sociales en las cuales el conocimiento científico sobre lo social “crece” a través de la interacción con su entorno.

Reflexibilidad: El último atributo toma muchas formas. Una es la democratización (y mercantilización) de la producción de conocimiento y los sistemas de innovación (de los cuales hablaré más adelante) en el sentido de que los “sujetos” y “objetos” de la investigación o la acción se entremezclan y confunden. Otra es que los sistemas expertos, abstractos y descorporizados se despegan de las estructuras tradicionales al tiempo que los valores, las prácticas y las instituciones se liberan de las constricciones, de lo “establecido” por la historia. Valores, prácticas e instituciones deben ser construidos y frecuentemente de- y re-construidos a la luz de la interacción entre los sistemas expertos y los entornos locales. Una tercera forma de la reflexividad es que las clases, géneros y otras distinciones tradicionales se debilitan, los individuos son más libres de determinar sus propias biografías. En la frase de Beck “el individuo deviene la unidad de reproducción de lo social”.

Estos son, tal vez, los verdaderos parámetros de la “sociedad del conocimiento”. Son las tendencias más específicas, que tienden a ser enfatizadas por la mayoría de los analistas y futurólogos, como por ejemplo el rápido cambio de la industria a los servicios (y la tendencia a que estos servicios sean crecientemente “simbólicos”, tanto en el sector financiero como en la comunicación de masas), el reemplazo de las carreras burocráticas por los empleos flexibles, la transformación de la producción gracias a la clientelización, el “just-in-time” (así como la

transformación paralela de las organizaciones en proveedoras a medida), el crecimiento de “auditorías” concomitante con la caída de la “planificación” como cuestión central de la política pública, y, finalmente, la “muerte”, o la reforma radical del estado benefactor. Todas estas cuestiones deben ser entendidas, tal vez, como epi-fenómenos de un fenómeno cultural más fundamental.

Será imposible comprender la “sociedad del conocimiento” del modo correcto, si se la trata simplemente como una formación tecnológica. Sin dudas, si se parte de esta perspectiva, será difícil apreciar su sutil articulación con los nuevos sistemas masivos de educación superior que han surgido en el mundo y han trascendido las tradiciones de la vieja universidad. Entender a la primera como un nuevo paradigma de “poder” (la prueba culminante del viejo adagio: “conocimiento es poder”) y a las universidades como productoras de las materias primas necesarias para el avance tecnológico (tanto en términos de información científica como de capacidades humanas) no es sólo engañoso sino, en un sentido importante, reduccionista e incluso degradante. El “conocimiento” de la “sociedad de conocimiento”, como el “conocimiento” académico de las universidades, trasciende lo meramente funcional, es simbólico y hasta espiritual. Justamente es al conocimiento, su naturaleza corriente y su validez contemporánea, a quien está dirigida la segunda parte de estas reflexiones.

EL CONOCIMIENTO EN SU CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

Aquí nuevamente existe una aparente paradoja. Por un lado, la confusión in-

telectual, por el otro, el florecimiento de las universidades. Hoy en día los signos de disolución intelectual están en todas partes. Toda semblanza de una cultura académica compartida enraizada en valores cognitivos universales, temas unificados que trasciendan las particularidades de las tradiciones disciplinarias o los momentáneos intercambios mercantiles, ha desaparecido. La moneda corriente del mundo de la modernidad tardía es la imagen de estilos de vida globalizados fugaz pero adictivamente vislumbrados por los medios de comunicación, la publicidad presente en todo el mundo y las industrias de entretenimiento y tiempo libre. Los hombres-de-letras, supremamente seguros de sí mismos con respecto a su cultura intelectual, pero cercados en términos de su posición social, han sido sucedidos por las "clases charlatanas", socialmente privilegiadas pero culturalmente febriles. Dentro de las academias constituidas, la verdad ha sido reducida a meros discursos "de forcejeo" demasiado rudos para la atención académica. La idea de "ciencia", marcos teóricos sólidos construídos sobre investigación empírica sustantiva, ha sido despiadadamente deconstruída. Las mismísimas metodologías de la búsqueda de la verdad han sido puestas en cuestión, tanto como lo ha sido el carácter contrastable de sus resultados. La crítica rigurosa ha sido reemplazada por la ley de la flexibilidad.

A pesar de las evidencias del ocaso intelectual, los sistemas de educación superior, el parte agua institucional de la industria del conocimiento, han florecido como nunca. El avance de la educación superior y el retroceso de la cultura académica superior se sincronizaron, al parecer paradójicamente, a la luz de la identificación tradicional entre la uni-

versidad y esa cultura. La coincidencia - si es una coincidencia? - es misteriosa. La educación superior, alguna vez marginal, se ha convertido en socialmente invasiva, al mismo tiempo que las estructuras intelectuales tradicionales han sido abandonadas o desmanteladas. La mayoría de los sistemas de educación superior y muchas instituciones contenidas en él, son creaciones posteriores a los años 60, y fue también durante los 60, según Talcott Parsons y Gerald Platt, que "la relativa preeminencia de los intereses y funciones cognitivas" fue cuestionada dentro de la universidad por vez primera. Desde aquella década ambos procesos se han acelerado. Poblaciones masivas están hoy incluidas en la educación superior, directamente como estudiantes o indirectamente a través de los efectos de la investigación, la consultoría, la transferencia tecnológica y el impacto de las intervenciones intelectuales en la política pública. No obstante, las hegemonías académicas de las cuales parecen depender, en última instancia, el prestigio y la utilidad de la educación superior, han sido progresivamente derribadas.

Por supuesto, puede argumentarse que esto no es en absoluto una paradoja. Volvamos, un momento, a la idea de "sociedad del conocimiento". Las teorías de la sociedad del "conocimiento", y de las "organizaciones de aprendizaje", que acentúan la necesidad de compromiso, de elisión incluso entre los dominios del mundo académico y el mundo "real" han reemplazado los conceptos tradicionales de cultura académica que enfatizaban la necesidad de una "distancia" crítica (e institucional, y profesional y autónoma). Hay probablemente una inevitable tensión entre las universidades masivas y la cultura académica tradicional, pero entre ella y

estas nuevas formaciones (como la “sociedad de conocimiento”) podría existir una sinergia natural. En otras palabras, los sistemas modernos de educación superior, con su apertura sociológica y su eclecticismo epistemológico, tienen sentido en el contexto de la “sociedad del aprendizaje”, donde el conocimiento ha sido incluido dentro de los intercambios mercantiles y políticos. Tendrían, en cambio, mucho menos sentido, en el contexto de los valores académicos tradicionales que continúan reflejando, aunque oscuramente, el carácter “ajeno” del conocimiento.

Pero puede ser necesario decir algo más sobre la naturaleza del “conocimiento” a fines del siglo veinte, aunque esta necesidad no tome la forma de un viaje a territorios inexplorados de la posthistoria-festivo modernismo, rigurosa “política correcta”, traicionero relativismo, jeringoza, deconstrucción y todo el resto. Muchos juzgan estas transformaciones intelectuales como periféricas o efímeras (lo cual por supuesto es cierto sólo en el sentido de que estas transformaciones desafían las mismísimas nociones de certidumbre y permanencia). En estas reflexiones el argumento será confirmado por tres puntos generales y más limitados:

- Primero, la alteración de la cultura intelectual es sin dudas un componente de las condiciones de fin de siglo. Y esto está claramente ligado a los atributos fundamentales de la “sociedad de conocimiento” que ya he discutido en la primera parte de mi exposición. Claro que, después de todo, el método científico está enraizado en el escepticismo. El progreso ha sido llevado a cabo por la renuencia, incluso el rechazo, a aceptar las descripciones tradicionales sobre el mundo físico y el social. Esto ha sido verdad por lo menos desde el siglo



diecisiete - probablemente desde siempre. Agreguemos ahora aceleración, riesgo, reflexividad y otras nuevas condiciones del tardío siglo veinte y el resultado será un mayor, tal vez incluso inmanejable, nivel de turbulencia intelectual. Esta turbulencia no es el rechazo sino la culminación del escepticismo científico.

- Segundo, lo que puede ser llamado la “fluctuación epistemológica”, la creciente dificultad (o la renuencia ?) en la distinción de la verdad de la no-verdad, es parte ineludible de las condiciones de fin de siglo. Ya no es posible aceptar ingenuas descripciones positivistas sobre una ciencia progresiva. Y no es sólo por Jacques Derrida o Michel Foucault -ni siquiera por Richard Rorty o el recientemente fallecido Kuhn - tampoco por ningún otro filósofo o intelectual. Se debe a que hemos comenzado a sospechar

de los sistemas holísticos extensos y totalizadores -también llamados metadisursos- tales como el Marxismo o el Freudianismo (no importa cuán influyentes sigan siendo uno o ambos en tanto movimientos intelectuales). Es que el pluralismo académico (voces múltiples o discursos múltiples si les gusta más) es un hecho cotidiano en las universidades modernas, más especialmente en las Facultades de humanidades y ciencias sociales pero también en las de ciencias naturales y tecnología.

• Tercero, este pluralismo académico es intensificado por el pluralismo social de las universidades modernas. Los estudiantes ya no provienen casi exclusivamente de los sectores más privilegiados de la sociedad, que poseían (en cierto nivel al menos ?) una cultura común de élite. En los sistemas masivos de educación superior, los estudiantes provienen de grupos sociales más amplios - y sus niveles o inclinaciones culturales preexistentes ya no pueden darse por supuestos. Esto pudo hacerse por cierto tiempo, pero se ha tornado más problemático en parte por la expansión de la educación superior pero también por la erosión de la transferencia cultural inter-generacional concomitante con el establecimiento de la cultural global, juvenil y popular. Ni siquiera la élite tiene ya acceso a la cultura de élite en el sentido tradicional.

Estos tres fenómenos: 1) la aceleración de la ciencia escéptica, 2) la fluctuación epistemológica y 3) la apertura sociológica de la educación superior, son factores claves para la comprensión de la creciente "ambigüedad" del conocimiento a fines del siglo veinte.

Pero podría ser un error ver todo esto como una gran crisis, una desarticula-

ción de las tradiciones intelectuales de occidente y (yendo más lejos en esta línea) de las instituciones creadas por esta tradición incluyendo, por supuesto, a las universidades. No es inmediatamente comprensible por qué esta fragmentación en los "discursos" postmodernos es una amenaza mayor para la integridad de la cultura intelectual que la proliferación de disciplinas, subdisciplinas y tupidas especialidades. Sus efectos prácticos son los mismos. Las razones de nuestra incomodidad y descontento deben ser buscadas no en una supuesta crisis del conocimiento, sino en la amenaza de descomposición de todos los vínculos hasta ahora familiares entre formas particulares de conocimiento y poder, tanto material como simbólico, en las sociedades occidentales.

Tal vez una descripción mejor, más modesta, de lo que está sucediéndole al conocimiento (y ciertamente una descripción más sugestiva y precisa de las relaciones entre estos cambios y la evolución del sistema de educación superior de masas) debería enfatizar su mayor distribución social en lugar de su turbulencia filosófica. Esta distribución toma dos grandes formas. La primera es la re-emergencia del "conocimiento local", que conjuga los valores tradicionales y las experiencias de vida actuales, en oposición al conocimiento experto o abstracto. Hasta hace muy poco, el "conocimiento local" era visto como un anacronismo. Anthony Giddens, por ejemplo, ha definido a la modernidad como la descorporización de las relaciones sociales y el conocimiento "desde contextos locales de interacción y su reestructuración a través de un tramo indefinido de tiempo-espacio". U-cronia y "glocalization" pueden colocar este proceso de descorporización bajo una nueva luz, y la medida en que el

conocimiento social, como opuesto a lo técnico, ha sido siempre verdaderamente descorporizado está ahora abierta a la duda. En los años recientes hemos asistido a una fascinante re-legitimación de la “memoria social”, una poderosa forma de “conocimiento local” bien conocida por los historiadores de la cultura. Por ejemplo, en su libro reciente Paisaje y Memoria, el historiador americano Simon Schama ha escrito sobre “el conocimiento que ya tenemos, pero que es un conocimiento que de algún modo elude nuestro reconocimiento y apreciación”. Este renovado interés en la historia oral y popular también es significativo -a pesar, o tal vez a causa de, sus relaciones con la industria de la herencia.

La segunda forma de la distribución social del conocimiento está dada por las transformaciones en la naturaleza de nuestros sistemas de ciencia, tecnología e innovación. Esto ha sido descrito por Michael Gibbons y sus coautores en el libro La Nueva producción de conocimiento, como un cambio del modo 1 de ciencia al modo 2 de producción de conocimiento. Definen el modo 1 como ciencia tradicional -trabajo teórico en las universidades o laboratorios de investigación, que llevaba de un proceso de aplicación y transferencia tecnológica a la eventual producción de bienes y servicios útiles (en el sentido comercial o social). Actualmente en lugar del modo 1 registran la emergencia de una nueva forma de producción de conocimiento. Mientras aquel está dominado por comunidades relativamente cerradas de científicos “expertos”, en el modo 2 la producción de conocimiento es un sistema abierto en el cual “productores”, “usuarios”, “mediadores” y otros se mezclan promiscuamente. Además, el modo 2 es

ecléctico más que reduccionista, e interpenetrado por los mercados más que un espacio autónomo.

El modo 2 tiene cinco características claves que lo diferencian del modo 1.

- Primero, es generado en un contexto de aplicación desde el inicio. Esto no es lo mismo que ciencia aplicada, porque usualmente no hay ciencia preexistente que aplicar. La demarcación entre ciencia “pura” y “aplicada” es ahora un anacronismo.

- Segundo, es transdisciplinario. Esto también debe distinguirse de la ciencia inter-disciplinaria donde disciplinas aún constituidas colaboraban, no obstante, sin necesidad de abandonar sus identidades separadas. Una manera de pensar la ciencia transdisciplinaria es “la resolución de problemas sobre la marcha”.

- Tercero, es heterogéneo y diverso. No solamente el conocimiento es producido en distintos sitios todos Internetizados juntos, sino que hay nuevos actores. No se trata únicamente de los think-tanks de políticas, consultores de recursos humanos y de industrias con tecnologías de punta, sino también de empresas medianas o pequeñas. Hay, ahora, “organizaciones de aprendizaje e investigación” de todo tipo.

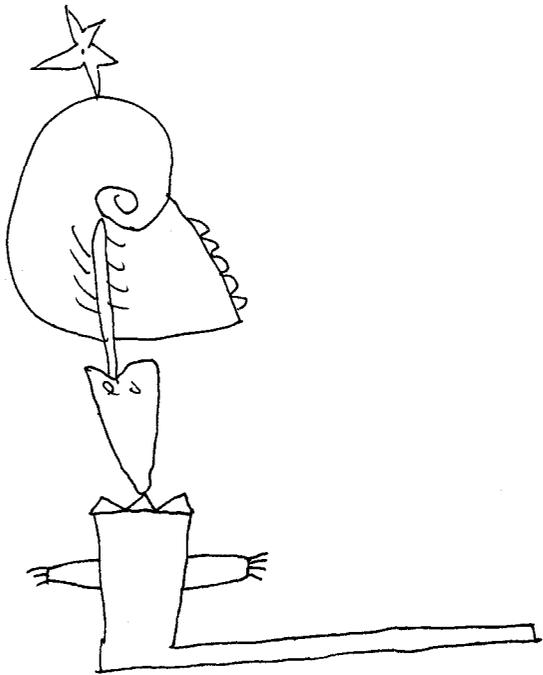
- Cuarto, la producción de conocimiento modo 2 es responsable ante la sociedad y el mercado, en el sentido de que es altamente reflexiva. La responsabilidad no es un componente que se agrega al final, realizando cálculos de riesgo o impacto ambiental. Está, en cambio, “dentro” del diseño de investigación.

• Quinto, requiere una nueva definición de calidad. La revisión de pares está siendo reemplazada por nuevas maneras de definir la “buena” ciencia, que son más políticas y más comerciales. Los “pares” ya no pueden ser fácilmente identificados -no sólo por la extrema especialización de mucha de la ciencia moderna, sino también porque los “usuarios” científicos son tan importantes como los “productores”, especialmente en un contexto de ciencia transdisciplinaria.

Por supuesto, puede argumentarse que el modo 2 no es nuevo. Describe, en realidad, el modo en que muchas disciplinas se desarrollaron originariamente (aplicación primero, teoría luego) y la manera en que mucha de la investigación industrial y de desarrollo estaba tradicionalmente organizada. Los modos 1 y 2 siempre han coexistido. Aún más, los científicos, entrenados en general en contextos disciplinarios, frecuentemente trabajaban en ámbitos más aplicados y oscilaban entre ambos a lo largo de sus carreras. Todo esto es cierto pero es incapaz de dar cuenta de la reciente envergadura de la producción de conocimiento del modo 2 que se extendió mucho más allá de los dominios de la investigación y del desarrollo hacia el mercado y las arenas políticas. Es también incapaz de reconocer que el balance entre el modo 1 y el 2 parece estar transitando un cambio radical. El Consejo Británico de becas de investigación tradicional, ordenadas por el modo científico 1 según el cual prevalece la evaluación del grupo de pares, está siendo reemplazado por programas e iniciativas generadas en complejas negociaciones entre las comunidades científicas y los “usuarios” putativos. El Forward Look de 1995 y su ejercicio asociado, Previsión de Tecnología (Technology Foresight) fueron un intento organizado de transformar estas negocia-

ciones en acuerdos estructurados aunque no prescriptivos. Evidencias similares del avance del modo 2 pueden encontrarse en los países más desarrollados -y es exactamente lo que se esperaría de la “sociedad del conocimiento”.

Pero esto presenta, obviamente, problemas a las universidades. Las universidades, después de todo, están organizadas para hacer ciencia modo 1. Agrupan científicos “expertos” que trabajan dentro de tradiciones establecidas de conocimiento (en otras palabras, en disciplinas) sobre problemas que ellos mismos han identificado como preocupaciones fundamentales. Se presume que las soluciones que encuentren eventualmente se “derramarán” en productos mercantilizables, mejorarán el diseño de políticas, etc.. Para trabajar con efectividad deben contar con adecuada libertad académica (en otras palabras, deben estar protegidos contra presiones comerciales o políticas prematuras). Esto significa que las universidades deben ser instituciones ampliamente autónomas, que se distinguen claramente de otras organizaciones de “conocimiento”. Pero el modo 2 parece cambiar todo esto. Los “expertos” ceñidos a una disciplina ya no tienen todas las respuestas. Las soluciones teóricas no se “derraman” en productos útiles ni en mejores políticas. La autonomía institucional es una barrera, y no una garantía de creatividad científica. En los hechos, ¿necesitamos universidades tales como están corrientemente organizadas? ¿O es que la “sociedad del conocimiento”, en la cual todas las instituciones se tornan organizaciones de aprendizaje y enseñanza, ha hecho de las instituciones académicas especializadas algo superfluo? Es este el tipo de preguntas que intento contestar en la tercera y última parte de estas reflexiones.



LA UNIVERSIDAD CAMBIANTE

Proclamar "la muerte de la universidad" es obviamente una vanidad retórica. Como ya se ha señalado, la mayoría de las universidades (a pesar de la antigüedad del título "universidad") son instituciones completamente modernas. O bien han sido fundadas, o adquirieron el status de universidades después de 1945, o, si eran fundaciones más antiguas, fueron reformadas hasta ser irreconocibles. En ocasiones nos engañamos, inocente y placenteramente, pretendiendo que trabajamos en instituciones antiguas. La universidad, después de todo, es una institución medieval que ha sobrevivido hasta la modernidad; todas las otras -monarquía, imperios, iglesia universal- han sido derribadas por la revolución o cayeron en desuso con el tiempo. Pero lo que el longevo título "universidad" indica más fuertemente no es la perdurabilidad sino la adaptabilidad institucional. El tiempo y nuevamente las

universidades han demostrado la capacidad para renovarse, frecuentemente más allá de todo reconocimiento.

Como también ha sido señalado, la educación superior se ha expandido más rápidamente -se ha tornado un hecho social verdaderamente invasivo- precisamente cuando la élite académica y la cultura científica asociada a las universidades tradicionales atravesó las mayores presiones, digamos desde 1960 en adelante. Así parece, que la universidad no es sólo una forma institucional notablemente flexible ya que ha demostrado ser muy adaptable, sino también una institución capaz de enfrentar una aparentemente profunda crisis intelectual que había minado tanto a la vieja elite cultural como a los valores y métodos de la ciencia misma.

Sin embargo, sería equivocado subestimar la magnitud e intensidad del desafío: el proceso de adaptación requerido por esta nueva universidad de masas. Esta es hoy una institución abierta, con fronteras altamente permeables. Es, además, reflexiva, depende crucial y fundamentalmente de otros no sólo para su sostenimiento material (casi todas las universidades, en tanto instituciones públicas dependen del Estado para su status legal, sus privilegios y el volumen de su presupuesto), sino también por sus valores organizacionales e intelectuales. La universidad de masas, a diferencia de su predecesora elitista, no es una institución auto-referencial, completa en ella misma, esto último tiene profundas implicancias para la enseñanza y para la investigación:

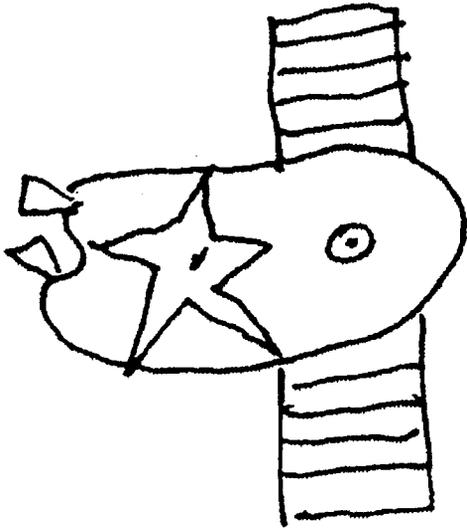
- Con respecto a la enseñanza, la responsabilidad de la universidad masiva de desarrollar capacidades "expertas" de alto nivel en sus estudiantes (y, más am-

pliamente, de socializarlos en una cultura académica), que para la universidad de élite era su tarea exclusiva (su misión especial, si les gusta), debe ser ahora compartida con otras agencias -en el sector público y corporativo. Una nueva y poderosa configuración de instituciones se está desarrollando, conjugando educación (especialmente educación superior), medios masivos de comunicación y la llamadas industrias de conocimiento y entretenimiento ("info-tainment"). Estas tienen buenas razones para reclamar ser consideradas como el sector clave de la economía postindustrial. En la Previsión Tecnológica Británica ya mencionada, un sector de tiempo libre y aprendizaje fue identificado como el responsable de generar el 13 por ciento de producto bruto interno de la nación.

• En relación con la investigación, el paradigma característico de las universidades ya no es aceptado sin cuestionamiento como una descripción generalizable de cómo el nuevo conocimiento ha de ser producido. Hoy se prefiere modelos de producción de conocimiento multi-dimensionales, más que lineales; el rol del mercado ha sido re-enfatizado; y hay un creciente reconocimiento del impacto de la aplicación. Al mismo tiempo, la cultura académica superior ha sido erosionada por la fluctuación epistemológica, por las nuevas demandas de relevancia (y relativismo?) generadas por, entre otros factores, la apertura sociológica de la educación superior y por la aceleración, los riesgos y otros atributos de la "sociedad de conocimiento" discutidos al inicio de estas reflexiones. No es simplemente que las prioridades de la investigación universitaria están siendo amenazadas, ni siquiera que lo están siendo sus prácticas, son sus valores conductores los amenazados, su propia esencia.

¿Cómo ha respondido la universidad de masas a estos desafíos, tan diferentes a los enfrentados por su predecesora de élite? Estas reflexiones no son el espacio para adentrarnos en todas las nuevas características con suficiente detalle. Pero, a propósito de estas referencias generales, es importante enfatizar que los elementos de continuidad entre los sistemas de educación superior de élite y de masas parecen ensombrecidos por los indicadores de discontinuidad e incluso de ruptura entre ellos. Estas reflexiones se concentrarán en tres características en particular: 1) la creciente ambigüedad de la educación superior (o, mejor, post-secundaria) en la cual es cada vez más difícil identificar una única misión de la universidad, 2) la creciente complejidad organizacional de las instituciones de educación superior que enfrentan múltiples responsabilidades (muchas sólo muy débilmente ligadas a sus misiones académicas "medulares") bajo las presiones provenientes del mercado y 3) la reconfiguración de las universidades en tanto instituciones en la medida en que comienzan a compartir sus responsabilidades de enseñanza e investigación con otras organizaciones.

La ambigüedad de los sistemas de educación superior es producto de una variedad de factores. Uno es la expansión de estos sistemas. La participación en alguna forma de educación superior se ha convertido en la norma para la mayoría de la gente joven (y no tan joven) en muchos países europeos. Incluso Gran Bretaña, vista por mucho tiempo como un reducto de universidades intensamente selectivas, ha sucumbido hoy a las presiones de la masificación. La educación superior ya no está confinada a una élite, aun definida ampliamente. Un se-



gundo factor es la erosión de los límites entre la educación superior académicamente “noble” y la menos noble educación vocacional post-secundaria. Parte de las razones de este cambio remiten a las transformaciones en las estructuras de calificaciones y de ocupaciones de las sociedades modernas. Las formas tradicionales de entrenamiento en el empleo han declinado (porque los “empleos” ya no existen en su forma industrial y burocrática tradicional). Un buen ejemplo es el entrenamiento de enfermeras. En el pasado se trataba de un aprendizaje basado en la práctica de hospital, ahora está firmemente situado en la educación superior. Otra razón de la erosión de las distinciones académico-vocacionales es la declinación de la deferencia y la jerarquía. Rápidamente estamos dejando de ser sociedades de clases o castas.

El resultado es que la educación superior ha sido radicalmente vocacionalizada -explícitamente en este caso, no como la vocacionalización (¿complicidad?) representada en el pasado por la estrecha “correspondencia” entre la elite de gra-

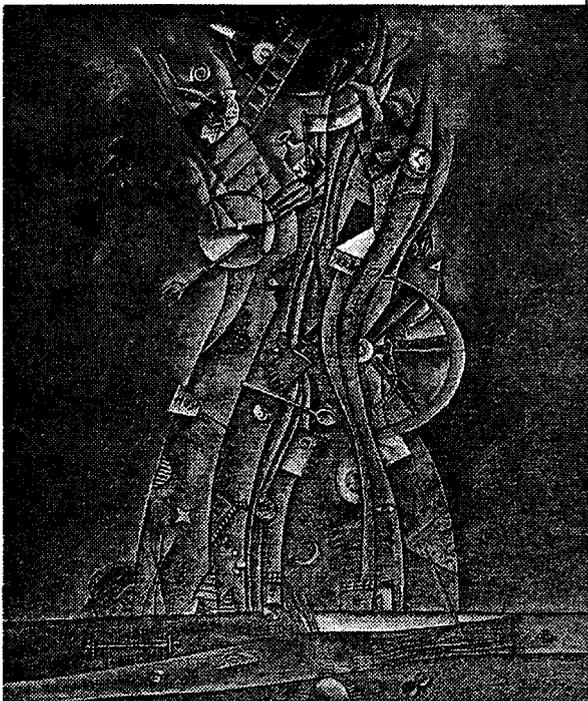
duados universitarios y las ocupaciones de elite. Una vez más, las distinciones entre universidades y otros tipos de instituciones de educación superior se han tornado más confusas. En algunos casos, como en Suecia y Bretaña, han sido totalmente abolidas, Suecia ha tenido un sistema (formalmente) unificado de educación superior durante dos décadas y en Gran Bretaña los primeros politécnicos se transformaron en universidades hace cuatro años. En otros, como en los Países Bajos, el gobierno ha intentado resistirse a la lógica de la unificación, a pesar de las presiones del sector HBO. Incluso en Alemania, donde la distinción entre universidades y fachhochschulen parece ser todavía ampliamente reconocida y defendida, presiones similares, aunque menos intensas están funcionando. Debemos admitir que hay quienes creen que el sistema masivo de educación superior sucumbirá inevitablemente a nuevas formas de estratificación, permitiendo que las universidades tradicionales sean re-inventadas de este modo como “universidades de investigación” al modo norteamericano. Sin embargo, esto está lejos de ser cierto. Es simplemente probable que el proceso se acelere llevando a una gradual disolución de las distinciones existentes entre educación superior y otras formas de educación post-secundaria -e incluso, de todos los otros tipos de “organizaciones de aprendizaje”.

La segunda característica es la creciente complejidad organizacional de las instituciones de educación superior. Hay varias razones que llevan a esto. Algunas son principalmente exógenas. En ciertos países, como Gran Bretaña, las universidades se han vuelto mucho más grandes (a pesar de ser aún pequeñas considerando las normas europeas generales). Con-

secuentemente ya no pueden ser conducidas por personal colegial, informal y amateur. En otros países europeos, notablemente en Suecia y en los Países Bajos, las responsabilidades administrativas que alguna vez habían sido asumidas por la burocracias estatales, han sido ahora devueltas a las propias universidades. Como resultado se han visto impelidas a desarrollar una infraestructura de gestión más elaborada. Pero otras razones aún más interesantes son exclusivamente endógenas. Las universidades han asumido nuevos roles -en relación con el entrenamiento de gestión y organización o la transferencia tecnológica, para tomar sólo dos ejemplos- que son muy distintos de su misión tradicional de enseñanza e investigación. Estas nuevas actividades deben ser explícitamente organizadas (porque no hay un marco de normas profesionales ni valores académicos compartidos que sean relevantes para ellas) y a su vez, tienen que ser dispuestas paralelamente y juzgadas en contraposición con las actividades tradicionales. Las prioridades, especialmente en términos

del reclamo sobre recursos limitados, deben establecerse -y, nuevamente, no hay normas institucionales heredadas capaces de guiar este proceso.

Como resultado de estos cambios, las universidades masivas deben ser concebidas como un tipo completamente nuevo de organización académica (incluso se podría problematizar el uso del término "académico" en este contexto). Por encima de todo, es necesario situar a las universidades masivas en términos de sus relaciones de mercado. Esto no se refiere sólo a los mercados comerciales, a pesar de que son crecientemente importantes en las nuevas arenas en las cuales ha entrado la universidad (tal como la transferencia tecnológica y el entrenamiento corporativo), sino también los mercados "políticos", porque crecientemente los gobiernos ven sus relaciones con las universidades como relaciones quasi-contractuales. Asimismo los gobiernos también ven a las universidades, no como elementos de prestigio nacional, sino como recursos claves en la nueva "guerra fría" de la competencia global -una perspectiva que suena bien con la idea de la "sociedad del conocimiento".



La tercera característica es la reconfiguración de las universidades como instituciones, no simplemente en términos organizacionales sino también intelectuales y culturales. Aquí puede establecerse una distinción útil entre la universidad "medular" y la universidad "distributiva" La primera enseña a los estudiantes no graduados y postgraduados, entrena a futuros investigadores, los compromete con la investigación y la academia y con todo aquello que nos es familiar. Por su parte, la universidad "distributiva" incluye todas las otras activi-

dades en las cuales la universidad se compromete : las intervenciones en políticas públicas de sus profesores ; investigación y desarrollo (I&D) o servicios de consultoría ofrecidos por sus investigadores; programas fuera del campo (tal vez en colaboración con otras agencias públicas o con corporaciones privadas); paquetes de educación "a distancia" (y crecientemente, representaciones "virtuales" de universidad) programas comunitarios, culturales y otros.

Bajo las condiciones de acceso masivo, con todas las implicancias de la apertura sociológica a la educación superior, con una creciente complejidad organizacional (y normativa) en respuesta a las presiones del mercado, con su principal recurso, el conocimiento, generado cada vez más en la aplicación, es probable que la universidad del futuro sea tanto "distributiva" como "medular" (o incluso más lo primero que lo segundo). Es más, la distinción entre ambos tipos de universidad se tornará borrosa. Ciertamente no estamos autorizados a considerar la universidad "medular" como merecedora de prioridad o superioridad alguna sobre la variedad "distributiva". Dentro de poco la universidad de masas será una institución transgresora, transgredirá las fronteras alguna vez fijadas, transgredirá la base social inicial de la educación superior ; transgredirá las formas de organización tradicionales ; transgredirá la vieja cultura académica con su inflexible tradición de conocimiento y búsqueda de la verdad. Y tendrá que hacer todas estas cosas para poder sobrevivir en la "sociedad del conocimiento".

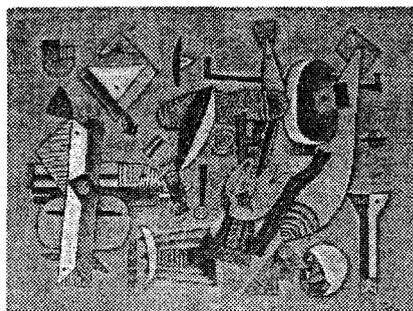
CONCLUSIÓN

El argumento desarrollado en estas reflexiones es que la "sociedad del conocimiento" no representa necesariamente una apoteosis triunfante de la universidad. Muy por el contrario, de un modo importante, representa un serio desafío a la universidad tradicional. No obstante también se ha argumentado que la universidad ha sido una institución sumamente adaptable y, tal vez, nunca lo ha sido tanto como en momentos de crisis. En cierto modo la coincidencia de la crisis cognitiva y el crecimiento institucional del último cuarto de siglo parece demostrar la elasticidad de la universidad. Pero la sobrevivencia y la continuidad de su relevancia no deben ser nunca dadas por obvias. La capacidad de adaptación de la universidad en el pasado no nos autoriza a concluir que seguirá siendo exitosa. Los desafíos que enfrenta hoy la educación superior son particularmente agudos, precisamente porque la "sociedad del conocimiento" es muy invasiva

El tema de este foro de la EAIR es "Educación Superior en el Mercado : Estrategias de sobrevivencia y éxito". Sin duda la educación superior está hoy, firmemente instalada en la arena del mercado. En la "sociedad del conocimiento", en la economía post-industrial que comercia con las imágenes y símbolos más vigorosamente tal vez que con los bienes y servicios convencionales, se torna crecientemente difícil mantener a la educación superior y al mercado separados. Esta es la medida del desafío. No se trata simplemente de que las universidades están teniendo que adaptarse, de manera voluntaria o involuntaria, al contexto mercantil, compitiendo por estudiantes o por fondos para investigación o adoptando estrategias operativas similares al mundo de los nego-

cios. La cuestión central es que han sido absorbidas, atravesadas por las relaciones de mercado. A lo largo de este proceso, también las relaciones de mercado han cambiado profundamente. La educación superior se ha apoderado del mercado del

mismo modo en que ha sucedido lo opuesto. En suma, se trata no sólo de sobrevivir sino de triunfar. Si el resultado será aún reconocido como educación superior es, por supuesto, otra pregunta.



Problemas actuales y futuro de la universidad Argentina

Responden

Roberto Follari, Juan Carlos Tedesco y Carlos Weisman

La historia de la universidad argentina ha sido una historia de pérdidas irrecuperables. Sin embargo la universidad existe y nos obliga a sostener la esperanza en la construcción de una institución a la altura de los tiempos. En este sentido la mejor contribución que podemos hacer es la de alentar el debate franco acerca de la situación actual y de los futuros posibles.

Roberto Follari*

1. PRINCIPALES PROBLEMAS ACTUALES

Un problema endémico, y que continúa, hace a los actores de

la Universidad. En ese sentido, encontramos: a) Un gobierno nacional para el cual la educación no es prioridad, y la educación superior no es prioridad dentro de la educación en general; b) Una secretaría de Políticas

* Profesor investigador de la Universidad Nacional de Cuyo

Universitarias que muestra escasa productividad para promover innovaciones y programas, excepto el período de alta renovación dirigido por del Bello; c) Un estudiantado que confunde a menudo sus reivindicaciones sectoriales con progresismo político y con defensa de la Universidad pública, tendiendo a menudo al facilismo y la mediocridad académica; d) Autoridades universitarias que miran su propio ombligo, promoviendo re-reelecciones permanentes que empalidecen al menemismo, y que deslegitiman las instituciones hacia dentro y fuera, llevando hacia el escepticismo político y la indiferencia institucional de la mayoría de los universitarios; e) Docentes que están en mayoría en los Consejos por prescripción de la Ley de Educ. Superior, pero que no existen como voluntad colectiva ni como claustros organizados, por lo cual no tienen ninguna capacidad de dirección del rumbo institucional. Tampoco es fuerte actualmente la participación gremial a través de CONADU. f) Un CIN poco operativo, sin oficinas técnicas propias que le permitan funcionar permanentemente, y que vacila entre la defensa particularista de cada Universidad por su propio Rector (en desmedro de las demás), y los acuerdos parciales entre sus miembros de acuerdo con la relación de fuerzas en el conjunto (al respecto, no está de

más recordar que en el CIN han sido miembros plenos los Rectores normalizadores elegidos por el Ejecutivo a su libre arbitrio, modificando así lo surgido del ejercicio de las elecciones en cada institución).

La descripción de los actores puede ser algo unilateral por exigencias de la brevedad, pero entendemos que los rasgos señalados son remisibles a casos empíricos muy concretos. No es extraño entonces que en los procesos encontremos la huella de esos actores que -en cada caso diferencialmente- los impulsan y sostienen. Así encontramos: a) Presupuesto insuficiente, a la vez no siempre óptimamente utilizado. A ello se liga la pretensión permanente de obtener "financiamiento alternativo" que descargue el gasto estatal, con el consiguiente rechazo estudiantil a alternativas como el arancelamiento de las carreras de grado (en las de posgrado, ya se ha impuesto de hecho su mayoritario autofinanciamiento). A las protestas de estos días (mayo 1999) en Argentina, deben sumarse casos análogos en la UNAM de México, y en universidades chilenas, simultáneamente; b) Proceso decisional lento y engoroso, donde todo asunto rutinario debe pasar por los Consejos, impidiendo a estos el trabajo sobre la dirección estratégica y los grandes lineamientos. A ello se li-

ga el recorte múltiple de la representación (cada consejero es a la vez miembro de un claustro, de una agrupación política, de una categoría determinada -si es docente-, de una carrera, etc.), lo que segmenta al infinito las tomas de partido; esto lleva a la dádiva y el decisionismo como práctica mayoritaria. c) Administración anticuada en sus procedimientos, e insuficiente en cuanto al personal que se le asigna; d) Aparición permanente de nuevas Universidades, cuando se dice que faltan recursos para las existentes. Ello, sin planificación global alguna, y como resultado de presiones sectoriales y clientelismo político. La reciente reacción del CIN al respecto resulta tan saludable como tardía; e) Carencia de planificación estratégica del Sistema universitario en su conjunto. Ello lleva a repetición de carreras en la misma zona (a veces, en sedes diversas de la misma Universidad), implantación de carreras con saturación de diplomados, etc. También la imposibilidad de coordinación de la acción entre diversas Universidades (por ej., para que una Universidad pueda exigir eficazmente a un docente de otra, al cual le envió un proyecto para evaluar). Y a no promover programas racionales en relación a un tema decisivo como es el aumento de la demanda estudiantil y el incremento de la

matrícula, respecto de lo cual cada unidad académica actúa aislada, y a menudo con decisiones puramente coyunturales (el derecho de todo ciudadano a ingresar a la educación superior, debe asegurarse con el apoyo presupuestal requerido para equipamiento y personal docente, con el equilibrio entre diversas carreras e instituciones en el acceso, y con las exigencias mínimas de conocimiento requeridas al ingresante. Si no se atiende a todo esto, los desajustes resultantes -que están hoy a la vista- redundan en fuertes caídas de los niveles de exigencia, y empobrecimiento real de la oferta académica).

Otros son los problemas surgidos del ejercicio de la Reforma que impulsara del Bello en su momento (la cual no podríamos evaluar globalmente en este escrito, dado que exige un examen pormenorizado). Por ejemplo: a) Sistema de Incentivos a la Investigación: se los sigue tomando como salario por vía lateral, con todas las deformaciones que ello implica. Desde una defensa corporativa de los docentes (suponer una especie de derecho "natural" a tener la categoría más alta posible), la demagogia de muchas autoridades ("yo les voy a garantizar a mis docentes que obtendrán el más alto resultado que se pueda"), favorecidos ambos por las evidentes fallas de imple-

mentación (inacabable solicitud de llenado de diskettes con informes diseñados sin criterio teórico, falta de un Incentivo a la docencia que ayudaría a que no todos tengan que improvisarse como supuestos investigadores, errores e inequidades en la categorización de los docentes, etc.). Para ir mejorando en este sentido, sugerimos: a) Modificación del diseño de diskettes para presentación de resultados y de proyectos. En los primeros, que se insista en el producto de la investigación, y no en lo colateral (Congresos, publicaciones, etc.), pues el énfasis está hoy invertido. b) Que se haga como en México, donde no se evalúa proyectos ni informes parciales o finales, sino sólo a los investigadores cada dos años. Ello redundaría en una fuerte merma del número de evaluaciones, con el consiguiente ahorro de recursos económicos, de esfuerzo extra de los investigadores y -sobre todo- con la posibilidad de hacer mucho más detallada la evaluación, con más tiempo para elaborarla, y mayor posibilidad de precisión. c) Habrá que revisar las categorías, pues en el afán de mejorarlas se ha llegado a indistinciones notorias. No necesariamente con efectos económicos -pero sí académicos- tal vez categorías como "1 A" y "1 B", "2 A", "2 B", etc., resulten necesarias. Si no, el que llega a la 1 no tiene más aliciente (ya llegó al te-

cho). Y -por ejemplo- un investigador con 1500 puntos queda apenas por encima de uno con 600 (el primero tiene el 250 % del segundo, pero la relación es la de primero y segundo, entre 5 categorías en total, una diferencia de sólo el 20 %). d) Habrá que modificar las grillas de evaluación, para disminuir el peso que se han autoestablecido las autoridades (las cuales no sólo tienen la ventaja de serlo, sino también la de acumular con ello automáticamente para actividades de investigación no realizadas), y para establecer un criterio único, por ej. el numérico (y así no superponerlo con otro como el de haber dirigido o no investigaciones, duplicidad de criterios que ha promovido muchos problemas); b) Actividad de la CONEAU: sin duda ha colaborado a poner orden y a discriminar acertadamente entre instituciones y posgrados con buen nivel, y aquellas/os que no lo tienen. Pero su tarea es enorme, y ha de aumentarse con la inclusión del análisis de las carreras de grado concernidas por el articulado de la Ley de Educación Superior: cuanto más carreras allí se incluya, más difícil será la tarea global de la Comisión. A ello se agrega que -como no puede ser de otro modo- los criterios de acreditación y categorización para los posgrados están todavía en construcción/modificación, lo cual ha dado lu-

gar a algunos efectos no buscados. Uno es el de la proliferación de venta de paquetes desde el extranjero o Buenos Aires, hacia las universidades de provincia, sin que en éstas exista las más de las veces el management que garantice un compromiso fructuoso para las instituciones (por ejemplo, no se suele exigir a quienes ofrecen el posgrado, que se hagan cargo de la dirección de tesis, con lo cual existen luego severos problemas; o no se solicita la existencia de un cúmulo de profesores/tutores locales, que se vayan formando en el proceso para dejar un *background* en el sitio, y a la vez no dejar "solos" a los posgraduantes cuando los profesores viajeros se retiran). También en el caso de las evaluaciones de las Universidades, sucede algo que es coherente con la experiencia internacional en la materia: se las cumple como un requisito, lo que lleva a que las recomendaciones surgidas, pocas veces sean luego debidamente cumplimentadas.

2. LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

Sin duda que la fuerte intervención de la Secretaría de Políticas Universitarias desde la época de del Bello ha disminuído en los hechos la autonomía de las Universidades; sin duda también, que estas no hubieran instrumentado una Reforma-

/modernización fuerte como la realizada, si no se hubiera establecido "desde arriba y afuera". Por supuesto que tal Reforma es muy discutible, pero es menos discutible el que las Universidades no han mostrado iniciativa sino inercia, y que si por ellas fuera, no habría Reforma alguna para discutir.

Es obvio que los procedimientos de asignación presupuestal, de evaluación, y de intervención como los de FOMECA, implican restricciones al ejercicio de la autonomía. Lo que cabe es discutir si se justifica cada uno de esos procedimientos, o la autonomía es un principio rector absoluto que en ningún caso puede ser restringido.

Sé que se trata de un problema cargado de toda clase de consecuencias, y por ello muy delicado. Pero tentativamente, afirmaré que la autonomía - siendo irrenunciable en todo lo que implica libertad de cátedra, de autogobierno y de asunción de posturas ideológico/políticas-, exige también una contrapartida en cuanto a eficacia y responsabilidad social. Por ello, en lo que hace al control de gestión de las Universidades, no me parece problemática, - por ejemplo- la intervención de la CONEAU (en tanto su composición implica un pluralismo de actores e instituciones).

Pero habría que analizar cada caso y cada programa.

Sin duda que es diferente el caso de FOMECA, en tanto implica la aplicación de un direccionamiento de la actividad universitaria, respecto de líneas estratégicas ajenas a las mismas universidades.

En todo caso, el Estado (es decir, en este caso el gobierno del PJ) ha intervenido sobre el sistema no sólo con la fuerte Reforma, sino también con la creación inconsulta (para con el sistema universitario) de nuevas Universidades, modificando así la situación del financiamiento, a la vez que la composición política del CIN. En cuanto a los partidos, no cabe duda que también el radicalismo ha hecho de la Universidad un bastión, y en algunos casos ha dado lugar a procesos de monopolización tendencial del ejercicio del poder institucional. El rectorado ad infinitum de Shubertoff es suficientemente elocuente al respecto.

3. PAPEL DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS RETOS DE FIN DE SIGLO

La Universidad continúa siendo básicamente profesionalista, con algunos bolsones de excelencia en investigación y post-grado. En esto último se ha avanzado mucho en lo cuantitativo, pero aún no es muy claro en lo cualitativo

(que los posgrados se autofinancien -como ocurre mayoritariamente- trae sus consecuencias: tendencia a la aprobación para evitar una deserción que liquidaría el financiamiento, o negocio liso y llano incluyendo números insensatos de maestrandos o doctorandos). La falta de facilidades para que los docentes puedan dedicarse exclusivamente al estudio -como sí se da en México o Brasil-, lleva a la triste paradoja de que estos tengan que estudiar con no la misma, sino mucho más carga docente que antes (por exigencias del Programa de Incentivos). Los resultados académicamente decepcionantes son esperables.

Frente a la llamada "sociedad del conocimiento", que exige algunas profesiones como estratégicas, debiera responderse con planificación de conjunto y promoción diferencial de carreras, lo cual no se realiza ni a nivel del sistema, ni de cada Universidad. No estamos entrando al Tercer milenio con especial apoyo a la biotecnología, la informática de punta, o el planeamiento regional.

Los alumnos cada vez tienen más problemas para leer con interpretación, para lograr disciplina de trabajo, para configurar pensamiento abstracto. Ello se relaciona con la posmodernización cultural, y la inci-

dencia massmediática. Poco se ha hecho al respecto, tanto en lo que hace a la inclusión en la docencia de las nuevas tecnologías visuales como -más sustantivamente- en establecer discusión sistemática al respecto con los estudiantes, y promover programas remediales y compensatorios suficientes.

La relación con la sociedad -la que está cada vez más empobrecida mayoritariamente- se ha ido adelgazando hacia la sola relación con los empresarios, agentes sociales por excelencia en el unilateral discurso oficial. El servicio hacia los sectores más desprotegidos, la relación con organizaciones barriales y vecinales, los programas de docencia para rezagados de diversos espacios sociales, el compromiso con los otros niveles del sistema educativo, la producción de tecnología de bajo costo, están cada vez más ausentes, aún cuando sean destacables esfuerzos sectoriales al respecto.

La crisis social es vigorosa, como se advierte en los enormes sectores desplazados por el ajuste económico hacia la marginalidad social, y por el aumento desmesurado de la delincuencia y la inseguridad. Frente a ello, la Universidad debiera ser el "cerebro social" de la crisis: el sitio donde se piensa, y donde se plantea las alternativas. De más está de-

cir sobre las insuficiencias al respecto: ni siquiera un tema como seguridad ha recibido aportes decisivos de los universitarios -en lo que me ha tocado conocer-. Tampoco respecto de la crisis de los modelos alternativos al neoliberalismo a nivel mundial: mientras la izquierda regentea en Italia o Inglaterra los mecanismos privatizadores, u opera con la OTAN en los bombardeos llenos de "errores" y "efectos indeseados" hacia civiles, el delineamiento de nuevos esquemas de pensamiento político/alternativo eficaz sigue esperando (aquí sí, estamos a la altura de los niveles internacionales, realmente muy pobres: Giddens con Blair y Schroeder, Cacciari reconvertido al "centro político", Habermas socialdemócrata, foucaultismo refugiado en las seguridades de lo micro, etc.)

Como se ve, las tareas de reversión no son menores. Dependerá nuevamente de los actores, y de su capacidad de recomposición y actualización históricas, que podamos estar a la altura de los desafíos. Ya no alcanza solamente con la referencia a la Reforma del 18, ni el alineamiento simple con la política oficial: a esta altura, lo único que nos sobra son las carencias.

Juan Carlos Tedesco*

LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

El vínculo entre universidad y sociedad tiene dos ejes principales, íntimamente vinculados entre sí: la relación con el Estado y la relación con el sector productivo. Históricamente, la universidad argentina, y latinoamericana en general, estuvo caracterizada por un fuerte grado de conflicto o de separación con ambas instancias de la sociedad. Con respecto al Estado, este conflicto está expresado a través de la tradición de autonomía, cuya conquista marcó el origen del movimiento estudiantil organizado. La autonomía fue, desde este punto de vista, una consigna destinada a garantizar la libertad académica, la creatividad y la independencia frente al autoritarismo político.

Pero la autonomía fue concomitante con un proceso de aislamiento con respecto al sector productivo. Las razones de esta desvinculación han sido señaladas reiteradamente y, en última instancia, tienen que ver con el estilo de desa-

rollo basado en la sustitución de importaciones. La tecnología de la sustitución de importaciones provenía del exterior y el alto grado de protección que acompañó estos procesos debilitó las presiones por innovaciones y por la incorporación de progreso técnico. En contextos de este tipo, el aparato productivo podía existir y crecer sin articularse con los centros académicos; complementariamente, la investigación que estos centros desarrollaban no era utilizada por el aparato productivo local sino, en el mejor de los casos, por el extranjero. ¿Será posible cambiar este escenario? La respuesta optimista diría que en la medida en que las economías latinoamericanas están forzadas a participar en la creciente competencia internacional, la demanda de creatividad y de progreso técnico será cada vez mayor. En este contexto, la articulación estará estimulada tanto por el aparato productivo como por las propias instituciones académicas. Sería muy importante analizar las experiencias de otros países en desarrollo y advertir hasta qué punto una apertura fuerte al exterior pro-

vocó obstáculos o estímulos al desarrollo científico local.

En todo caso, parece importante enfocar este problema desde el punto de vista de sus consecuencias sobre las acciones de la universidad. La discusión pasa por la tensión entre formar para la producción de conocimientos o formar para el uso del conocimiento disponible. Obviamente este problema se presenta de manera distinta según las diferentes áreas del conocimiento. No sucede lo mismo en el campo de las ciencias sociales que en el de las ingenierías o las ciencias exactas y naturales. Parece evidente, sin embargo, que sea cual fuere el ámbito del conocimiento en el cual nos ubiquemos, las capacidades y competencias que requieren formar para el uso del conocimiento y las que requieren formar para la producción del conocimiento tienen un núcleo común muy importante. En este sentido, las universidades poseen un amplio campo de acción a desarrollar, antes de entrar en la discusión de alternativas excluyentes desde el punto de vista pedagógico.

Dicho aislamiento, sin embargo, no significa que la universidad haya estado desvinculada de la sociedad. Sus vínculos más fuertes se establecieron a través de su papel en la movilidad social y en la promoción del pensamiento crítico y de la creación cultural. Pero el esce-

* Director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), Buenos Aires.

** Con autorización del autor los temas de nuestro interés fueron tomados del diario Clarín

nario en el cual tuvo lugar la definición de estas modalidades de articulación entre universidad y sociedad ha cambiado profundamente, lo cual obliga a re-pensar el concepto de autonomía y las formas a través de las cuales la universidad se articula con la política, con la economía y con la cultura.

Por último, la universidad no podrá abandonar el papel que ella juega en la promoción del pensamiento crítico. En este sentido, es preciso hacer referencia a uno de los fenómenos más importantes asociados al proceso de transformación social: la pérdida de sentido. Como lo sostiene lúcidamente Laidi, "todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro (...) El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia"

Este fenómeno social de pérdida de sentido y de ruptura de cierta representación de continuidad histórica tiene consecuencias muy importantes sobre el proceso de socialización de las nuevas generaciones y, en particular, sobre el

proceso educativo formal. En este contexto, una de las responsabilidades de la universidad, de los intelectuales y del propio Estado, consiste en responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo. Obviamente, la respuesta a esta demanda no puede ser satisfecha desde los enfoques tradicionales, de corte fundamentalista o mesiánico. Pero tampoco puede ser satisfecha desde los enfoques a-sociales que dejan en la lógica del mercado la solución de todos los problemas de la sociedad.

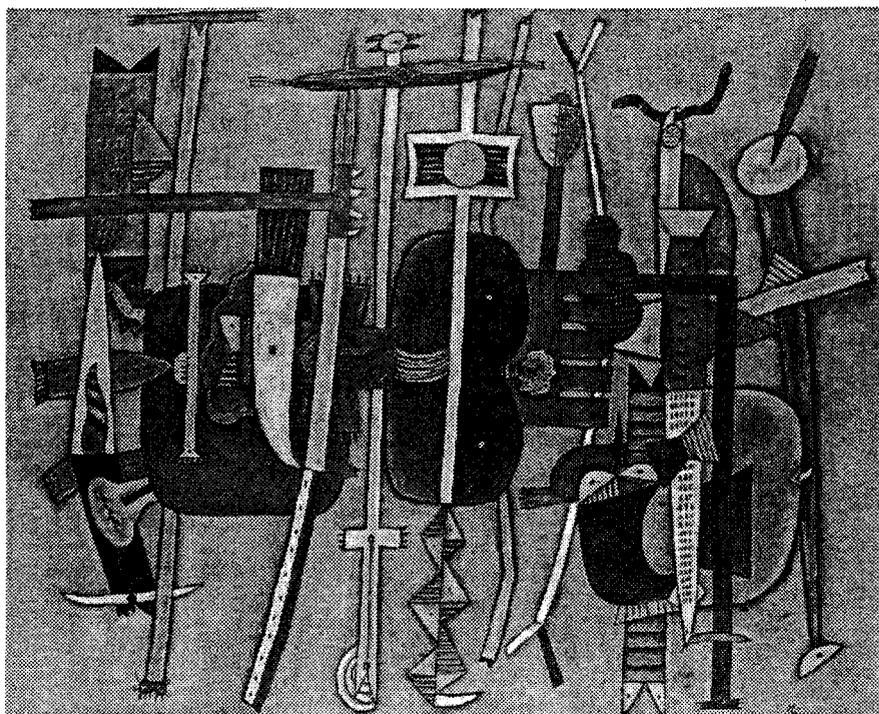
LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

Una mirada superficial sobre este tema permitiría apreciar que no es posible seguir postulando el mismo tipo de categorías de análisis y los mismo mecanismos institucionales de relación entre universidad y Estado en un contexto donde: 1) se tiende a reforzar la democracia, 2) el Estado ha perdido gran parte de los instrumentos que tradicionalmente le permiten regular la economía, y 3) asistimos a fenómenos muy importantes de erosión del Estado-Nación, ya sea a través de procesos de descentralización o de construcción de entidades políticas supra-nacionales.

En este contexto, el tema de la autonomía ya no está vincula-

do, como en el pasado, con la lucha contra el control ideológico de las universidades. La cuestión transita ahora, fundamentalmente, por la tensión entre la lógica de los intereses generales y la lógica de los intereses particulares en la producción y distribución de conocimientos. En esta tensión, el Estado aparece como la instancia principal, sino la única, desde la cual es posible introducir temas tales como la inversión en proyectos de largo plazo, la formación de recursos humanos en función de estrategias de desarrollo y la toma de decisiones a través de procesos de concertación social. Pero en esta discusión, parecería necesario partir de una predisposición inicial favorable a la idea de que ya no es posible seguir con instrumentos que, por negar la articulación con el Estado, terminen por crear el terreno favorable a la generalización de la lógica del mercado en el campo de la educación superior.

Esta alusión a la idea de la "predisposición" favorable tiende a mostrar que otra dimensión importante de la discusión sobre el tema de la autonomía es la que se refiere a los factores de dinamismo y cambio de la institución universitaria. La autonomía fue percibida como factor de dinamismo en la medida en que se asumía que los actores internos de la institución eran la fuente de cambio más importante. Los diagnós-



ticos al respecto coinciden en señalar que este monopolio del dinamismo en los actores internos hoy no puede ser sostenido con tanta seguridad.

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS RETOS DEL FUTURO

La urgencia del debate acerca de la necesidad de una profunda transformación en la universidad, y en la educación superior en general, se ubica en el marco del consenso general que existe acerca de la centralidad que adquiere el conocimiento en las estrategias de desarrollo social. Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una

economía basadas en el uso intensivo de conocimientos pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores. El papel de las universidades, en tanto instituciones responsables de producir y de distribuir conocimientos debe ser analizado, por lo tanto, en el marco de estas transformaciones globales. Uno de los temas a incluir por su significación es el que refiere a los problemas relativos al acceso al conocimiento. El debate actual sobre el problemas del acceso al conocimiento debería tomar en cuenta, al menos, tres factores.

En primer lugar, ya sabemos que será necesario educarse a lo largo de toda la vida. El acceso al conocimiento no se reduce, por lo tanto, a los mecanismos de pasaje de la

secundaria a la superior, sino que será preciso garantizar un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua. En este sentido, se ha sugerido, por ejemplo, que ningún diploma universitario tenga legitimidad temporal permanente, sino que el diplomado deba renovar la validez de su título transcurrido cierto período de tiempo, ya sea a través de una determinada práctica profesional o de contactos con el saber científico.

En segundo lugar, la democratización del acceso a los niveles más complejos del conocimiento no puede quedar confinada, como ahora, al acceso a la universidad.

La calidad e la educación general, universal y obligatoria, es una de las condiciones necesarias para evitar la aparición de fórmulas de neo-despotismo ilustrado, que surgen como consecuencia de la expansión de la importancia del conocimiento en la vida social, económica y política. La democratización del acceso al conocimiento implica diseñar instrumentos que materialicen la obligación de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica general por parte de los universitarios.

En tercer lugar, el acceso al conocimiento supone encarar los desafíos que plantean las nuevas tecnologías de la información a las instituciones y a los métodos de enseñanza. Pe-

ro además de este cambio tecnológico, la velocidad en el ritmo de producción de conocimientos y de informaciones modifica el sentido de la formación inicial de los profesionales. El estudiante debe ser cada vez más responsable de su propio aprendizaje y, para ello, deberá dominar las operaciones cognitivas fundamentales asociadas a cada dominio del saber y desarrollar las actitudes básicas asociadas al aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad, etc. Este enfoque implica cambios importantes en la estructura de los diseños curriculares e, incluso, en las escalas de prestigio con las cuales operan nuestras instituciones educativas. Será necesario, en el futuro, otorgar incentivos más importantes para que los mejores docentes se dediquen a los primeros años de estudio, donde tienen lugar los aprendizajes básicos fundamentales. Es evidente que la formación en cualquier área del conocimiento requerirá al menos un fuerte dominio de los códigos de la informática, el manejo de al menos una o dos lenguas extranjeras y de la dimensión internacional de los problemas.

Carlos H. Waisman*

1. LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

El problema principal de la universidad pública es, a mi juicio, la falta de comprensión, tanto en la sociedad en su conjunto como entre los universitarios, del hecho de que sus deficiencias centrales son la calidad de la educación que imparte, excepto en algunos centros de excelencia, y la escasa investigación que en ella se realiza; más que la falta de presupuesto o el insuficiente acceso a ella por parte de los sectores de bajos recursos (dos problemas que, me apresuro a dejar en claro, existen y son importantes, aunque en el segundo caso el defecto se relaciona con la retención y no con el ingreso). Estas deficiencias, por otra parte, caracterizan también a casi todas las universidades privadas.

Si esto es así, la solución no pasa solamente por el aumento del presupuesto o el mejoramiento del acceso, sino básicamente por el rediseño del sistema universitario en su conjunto, con el objetivo de cumplir tres metas: mejorar su

inclusividad, proveer educación general y profesional de mejor calidad, y constituir el sistema de investigación científica y tecnológica que el país requiere.

El presupuesto universitario argentino por estudiante, inferior a \$ 2.000 en las universidades públicas (\$ 1.300 en la de Buenos Aires), es extraordinariamente bajo para un país cuyo producto *per cápita* es más alto que el de los más avanzados de Europa Central y Oriental, y cercano, en términos de "*purchasing power parities*", al de los países "pobres" de la Unión Europea. Un incremento radical del gasto educativo es una condición necesaria para la transformación de la universidad, y por "radical" quiero decir su multiplicación por un factor de varios dígitos. El gasto público promedio por estudiante en los países de la OCDE es alrededor de \$ 9.000; y en Estados Unidos es más de \$ 14.000, cifra que excluye el gasto privado, el ingreso producido por dotaciones, aranceles, etc. (si se dividiera el presupuesto de las universidades de investigación norteamericanas por el número de estudiantes, la cifra sería de varias decenas de miles de dó-

* Department of Sociology University of California, San Diego La Jolla.

lares). Sería absurdo plantear para la Argentina niveles de gasto comparables a los de la OCDE, pero sería razonable plantearse como meta emular el presupuesto español, lo que supondría triplicar el gasto actual por estudiante de la UBA. Esto implica, naturalmente, la discusión de alternativas de financiamiento. Existen varios modelos adaptables a la situación argentina, pero no puedo referirme a este tema en el breve espacio a mi disposición.

En lo que respecta al acceso a la educación superior, la tasa de matriculación terciaria en la Argentina a principios de los 90 era más alta que la de la mayoría de los países de la OCDE (World Bank, World Development Report 1992). Ya en la década de los 60, esta tasa era superior en la Argentina a la de casi todos los países de Europa. La falta de equidad del sistema argentino de educación superior no consiste en restricciones al acceso, sino en el hecho de que una universidad indiferenciada no puede proveer la educación compensatoria que requieren los estudiantes provenientes de familias con bajo capital cultural y escuelas deficientes, y por esa razón condena a la mayoría de ellos al fracaso.

La sociedad argentina y sus universitarios deben adquirir conciencia de que una univer-

sidad pública en la cual la gran mayoría de los profesores y la mayoría de los estudiantes son *part-time*, la proporción de profesores que realiza investigación de manera permanente y sistemática es muy pequeña, bibliotecas y laboratorios son extraordinariamente inadecuados, y cada año egresa el 20 % de los que ingresan es la típica de un país atrasado, y difícil de concebir en uno cuyo ingreso *per cápita* es mucho más alto que los de la República Checa, Hungría o Polonia. Y la persistencia de una universidad de este tipo representa casi un suicidio colectivo en el contexto mundial contemporáneo, en el cual la dotación de capital humano es, a la larga, un determinante mucho más importante de la prosperidad de un país que su stock de recursos naturales, su capital físico, o su capacidad de manufactura de baja tecnología. Como lo planteé en una entrevista que me hiciera Ciencias Sociales, el boletín de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (35, 1998), el nivel de vida futuro de los argentinos en una economía globalizada dependerá de si el país compite más con China, donde un trabajador industrial gana \$ 40 por mes, o con Alemania, donde la remuneración total es de cerca de \$ 40 por hora. Un país como el nuestro no está "condenado" de manera inexorable, como lo afirmaba el curioso mito lla-

mado "teoría de la dependencia" en los 70s, a un perfil "perdedor" de integración a la economía mundial actual, en la que las actividades altamente remuneradas (servicios calificados e industrias de alta tecnología) requieren relativamente poco capital físico y poca o ninguna base de recursos naturales.

Es crucial entender que el aumento masivo de presupuesto no resolvería, por sí solo, las deficiencias básicas de la universidad argentina: una universidad cuyos profesores fueran todos *full-time* y tuviera becas suficientes como para garantizar que los estudiantes no trabajaran más que unas horas por semana (un nivel de financiamiento absolutamente necesario para la educación superior de calidad), conservaría dos defectos fundamentales que hacen a su misión educativa, y uno a su capacidad de investigación. Los primeros son: no proveería educación compensatoria a los estudiantes que la requieren (por lo que seguiría teniendo altas tasas de deserción), ni educación del más alto nivel posible a quienes estuvieran en condiciones de recibirla (con lo cual su impacto sobre los recursos humanos sería muy inferior al máximo alcanzable en las condiciones existentes). Estos problemas solo podrían solucionarse con la diferenciación del sistema

universitario en instituciones con distinta misión, tal como sucede en la gran mayoría de los países de mas alto desarrollo científico y tecnológico. Por último, el sistema actual no genera universidades de investigación, que constituyen el mejor mecanismo para generar el stock de capacidades y cultura institucional necesarios para sostener una infraestructura de investigación del mas alto nivel. Tales universidades son tambien la norma en los países mas importantes en educación superior y ciencia. Me referire a estos temas mas abajo.

2. LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

Es preciso replantear el tema de la autonomía universitaria: la universidad, para cumplir eficazmente con sus funciones basicas (educación general, formación profesional, e investigación), requiere autonomía no solo con respecto al gobierno o a la iglesia, como lo planteaba la Reforma, sino también con respecto a los partidos y el campo político en general. Me apresuro a aclarar que nada está mas lejos de mis preferencias que el apoliticismo: el compromiso político de los universitarios es no solamente deseable, sino también un ingrediente necesario de la democracia "fuerte". Por otra parte, es de espe-

rar que los ciudadanos y sus partidos se interesen por lo que sucede en una institución tan central como la educación superior. Sin embargo, para que la universidad cumpla con sus funciones adecuadamente, es indispensable mantener su diferenciación con respecto a la política.

Los objetivos, la selección de medios, y la evaluación de los resultados de la acción individual y colectiva varían entre las áreas institucionales de la sociedad. Los agentes sociales que actúan en contextos tales como un tribunal, una empresa, una iglesia, un club deportivo, o un partido político se plantean objetivos distintos en cada caso, y estas organizaciones funcionan mejor cuando sus actores eligen medios y evalúan su actividad sobre la base de los criterios mas relevantes a cada una de ellas. La penetración en una institución de fines y criterios propios de otras tiene generalmente consecuencias negativas para su funcionamiento. Para dar ejemplos de mi campo, la sociología política: los estados predatorios estilo Nigeria, la corrupción en democracias débiles como la argentina, regímenes teocráticos como Afganistán, son ejemplos de situaciones en las cuales instituciones sociales funcionan inadecuadamente en relación con su sociedad (aunque no necesariamente desde

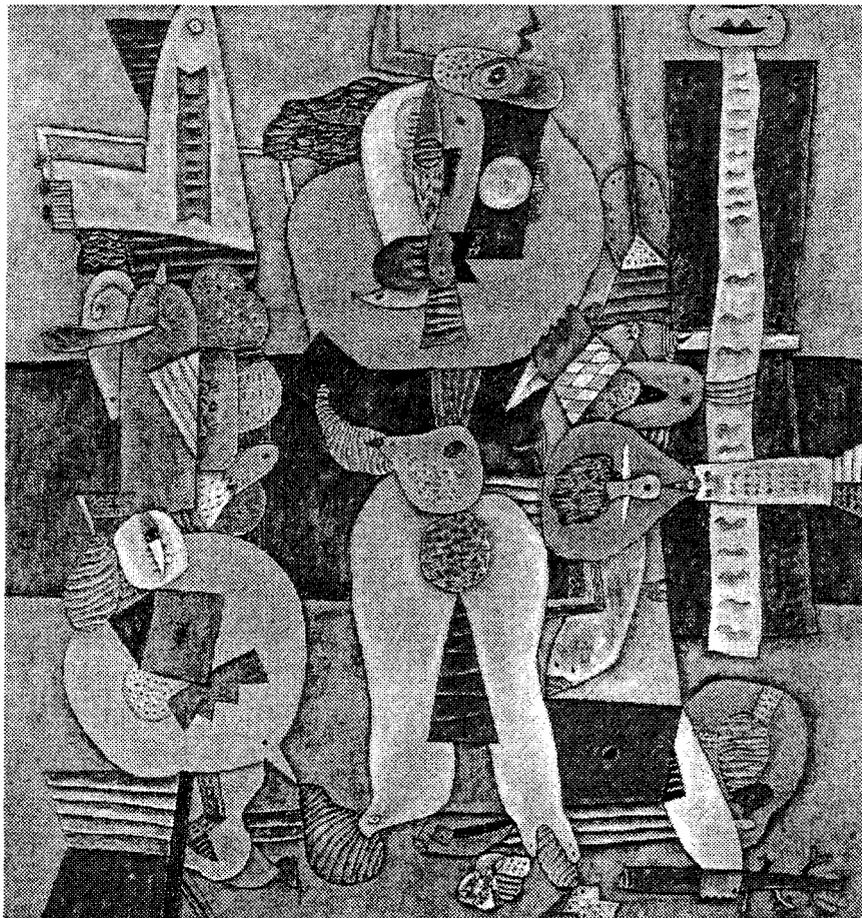
el punto de vista de los intereses individuales de quienes las controlan) porque han sido penetradas por otras instituciones mas fuertes, y por lo tanto por los fines, medios, y criterios de evaluación que rigen en ellas: en estos ejemplos, el estado predatorio o la corrupción implican la importación en la política del lucro, o sea un criterio propio de la economía; y la teocracia el uso, en la política, de criterios extraídos de la religión.

La universidad no puede funcionar de manera satisfactoria cuando no se rige por los objetivos y criterios propios de la actividad académica. Es difícil impedir, en una universidad penetrada por los partidos y transformada en una arena de poder político, que el contenido de sus actividades este afectado por los programas y objetivos de las organizaciones políticas, o que la selección de funcionarios y en algunos casos hasta de profesores o becarios este contaminada por criterios propios de la política. Profesores y estudiantes deben insertarse en la política como ciudadanos, pero tanto ellos como los partidos y demas organizaciones políticas deben abstenerse de convertir a la universidad en una de las arenas en las cuales compiten por el poder y acumulan recursos movilizables en la sociedad en general. Asi como la justicia, la administración publica, o

las iglesias no constituyen arenas políticas en el sentido descrito arriba, tampoco debe serlo la universidad. Un compromiso en este sentido por parte de los partidos sería un primer paso para el restablecimiento de la autonomía universitaria. Otro paso sería que las agencias de acreditación dieran mucha importancia como criterio de evaluación a la medida en la que el nombramiento de funcionarios, profesores y becarios este basado exclusivamente en sus méritos administrativos o académicos, según corresponda. Es posible que, en última instancia, la protección de la autonomía requiera modificaciones en el sistema de gobierno de las universidades, de modo de reducir las oportunidades para la injerencia en ellas no solo del gobierno sino también de los partidos.

3. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS RETOS DEL FUTURO

La afirmación anterior, que el futuro de la Argentina en la economía mundial contemporánea depende centralmente de la calidad de su capital humano y de su capacidad de investigación científica y técnica, es tan obvia que no requiere justificación. De ella se desprenden tres consecuencias. La primera es que el sis-



tema universitario debe tener inclusividad máxima (si el objetivo de largo plazo debería ser la universalidad de alguna forma de educación superior). La segunda es que la función educativa de la universidad no debe ser única ni primordialmente la formación de profesionales: la educación general, a nivel post-secundario, debe tener un rol central. Finalmente, el sistema de educación superior debe organizarse de modo de maximizar el uso eficiente del potencial científico y técnico del país. La experiencia internacional indica que el mejor modo de lograr estos tres objetivos sería estableciendo un sistema de edu-

cación superior internamente diferenciado, como es la norma en los países con alto desarrollo en educación superior y ciencia. Ello implicaría que el sistema como tal debería estar basado en el ingreso irrestricto, para usar la fórmula corriente en el movimiento estudiantil argentino, pero se compondría de instituciones con distintas misiones, y por lo tanto con distintos tipos de profesores y estudiantes. Además, una gran parte de la educación de pre-grado debería ser poco profesionalizada: todos los estudiantes, independientemente de sus especializaciones, deberían tomar cursos básicos en las grandes

áreas del conocimiento. Ello supone, naturalmente, que la formación profesional debería continuarse a niveles de postgrado en mucha mayor medida que ahora, como sucede en la mayoría de los países mas desarrollados.

Dada la escasez de espacio disponible, me referiré aquí solo a uno de estos temas, la diferenciación. En la entrevista citada arriba planteo un posible esquema, que no se distingue mucho de los modelos que predominan en los países mas avanzados en este ámbito. Los dos criterios de organización del sistema deberían ser el nivel de selectividad y la orientación hacia la investigación. Sobre esa base, podrían establecerse tres segmentos de educación superior, dos de los cuales complementarían a las universidades públicas existentes. Por un lado, habría que expandir y redefinir lo que en la Argentina se llaman instituciones terciarias. Se trataría de generar un segmento apropiado para educar con efectividad por lo menos a la mitad menos preparada de cada cohorte que termina la escuela secundaria. Este segmento admitiría estudiantes sin ninguna selectividad, y sus profesores tendrían exclusivamente una orientación pedagógica. Su currículum tendría carriles vocacionales y técnicos, y también otros estrictamente académicos. El objetivo de estos últimos sería proveer edu-

cación compensatoria a los estudiantes menos preparados, de modo de desarrollar en ellos las capacidades verbales, analíticas, y cuantitativas indispensables para los estudios universitarios avanzados. Este nivel debería comprender los primeros dos años de la educación superior. Quienes lo aprueben continuarían sus estudios en los otros segmentos del sistema (a los que los otros estudiantes entrarían directamente al terminar sus estudios secundarios). La existencia del carril preparatorio distinguiría a estas instituciones de la mayoría de los terciarios existentes en la Argentina, y las haría parecidas a los "*community colleges*" de los Estados Unidos o los institutos que hasta hace poco se llamaban "*polytechnics*" en Gran Bretaña.

Por otro lado, y esto constituiría una innovación fundamental en la Argentina, habría que establecer universidades de investigación altamente selectivas, como las que constituyen la base de la capacidad investigativa en la mayoría de los países avanzados. Este segmento tendría costos muy altos, por sus requerimientos en términos de recursos humanos, equipos, y tamaño de los cursos (la razón profesor *full-time*/estudiante varía entre 5 y 20 en estas instituciones), por lo que debería ser pequeño: inicialmente, una a tres universidades, con pocos miles de estudiantes en cada

una. Sus profesores serían los investigadores mas destacados del país, y sus estudiantes se reclutarían entre los mas capacitados de cada cohorte que termina la escuela media. La selectividad estaría basada en las notas del secundario y puntajes en tests de capacidades. Universidades de este tipo son esenciales para producir masas críticas de investigadores, una subcultura fuerte de investigación, y graduados de muy alto nivel.

Una metáfora agrícola es adecuada para indicar la superioridad de universidades de este tipo en relación con las actuales. Hasta ahora la Argentina ha formado sus investigadores y estudiosos de manera silvestre: surgieron al azar, y muchas veces en un medio hostil. Crear universidades de investigación para generar recursos humanos del mas alto nivel equivaldría a pasar de la recolección al cultivo. Max Weber afirmaba que la universidad es uno de los productos peculiares de Occidente, y como tal una de las expresiones de la orientación hacia la racionalización de todas las esferas de la vida que caracteriza a esta civilización. Las universidades de investigación representan, en la sociedad moderna, el punto mas alto de racionalización de la producción del conocimiento.

Universidades orientadas hacia la enseñanza y la investi-

gación, como las públicas actuales, constituirían el segmento intermedio. Sus profesores, además de enseñar, deberían realizar investigación regularmente, aunque en muchos casos no lo harían con la intensidad de sus colegas de las universidades de investigación. Su selectividad sería mediana (admitirían solo entre el tercio y la mitad superiores de cada cohorte de egresados de la escuela secundaria, excluyendo el pequeño grupo destinado a las universidades de investigación). Estas universidades tendrían una calidad superior a las públicas actuales, debido a la menor heterogeneidad de su cuerpo profesoral y, especialmente, a la del estudiantil.

Un sistema de este tipo beneficiaría no solo a la sociedad en su conjunto, al producirle una fuerza de trabajo más calificada y una base más sólida de investigación, sino también a los estudiantes como indivi-

duos: la diferenciación permitiría a cada categoría de estudiante acceder al nivel de educación más alto que esta capacitado para recibir en el momento de su ingreso a la educación superior, y por ello reduciría drásticamente la tasa de deserción. Desde la óptica del populismo universitario, la segmentación podría parecer elitista, pero en realidad sería muchísimo más equitativa que el sistema indiferenciado actual, cuyos efectos son perversos: en nombre de la igualdad, condena a la mayoría de los estudiantes a la deserción, y no suministra educación de excelencia a quienes están preparados para recibirla. La sociedad, y los estudiantes, pierden por las dos puntas. Debería quedar claro que un sistema diferenciado no condenaría a los estudiantes con menor capacitación a permanecer indefinidamente en los segmentos menos selectivos. Sería necesario establecer ca-

nales de circulación: así como la educación compensatoria habilitaría a los egresados de las instituciones más abiertas del sistema a seguir sus estudios en los otros segmentos, los graduados más calificados del segmento intermedio podrían transferirse, para sus estudios doctorales, a las universidades de investigación.

Universidades y capacidad de investigación de alta calidad no son el patrimonio exclusivo de los países más grandes y ricos. Algunas naciones pequeñas en Europa y Asia tienen universidades comparables a muchas de las de mejores de los pocos países "grandes" en los que se concentra la mayor parte de la ciencia que se produce en el mundo. Una sociedad con el producto *per cápita* y la dotación de recursos humanos de la Argentina no está condenado a tener universidades típicas del subdesarrollo.

Tareas, dificultades y metas que debe asumir hoy la CONEAU

Entrevista al
Lic Ernesto F.
Villanueva,
Presidente de la
Comisión
Nacional de
Evaluación y
Acreditación
Universitaria
(CONEAU).

Ernesto F. Villanueva

a CONEAU fue parte de un debate mayor y por demás controvertido: el de la promulgación de la Ley 24.521 de Educación Superior. Su primer Presidente fue el fallecido y querido Dr Emilio Mignone quien ya forma parte de la historia de la educación argentina. Al Lic. Ernesto Villanueva le cabe ahora la tarea de presidir una institución cuya inci-

dencia en la vida del sistema universitario argentino se consideró en la Ley, estratégica.

1. *¿Cuales son las principales tareas y metas que debe asumir hoy la Coneau?*

En el inicio de su actuación, la problemática de los pedidos de autorización de nuevas instituciones fue dominante. A partir del dictado de la ley de educación supe-

rior, el Ministerio prácticamente había detenido las tramitaciones, y la CONEAU demoró un año en constituirse, por lo que hubo una verdadera avalancha. En casi tres años se produjeron más de 40 presentaciones, de las cuales se aprobaron sólo 4.

Sin embargo, hoy día esa función va dejando paso a otra prioridad también muy atrasada y urgente de resolución. En el último lustro se duplicaron los programas de posgrado, alcanzando en la actualidad una cifra que excede holgadamente el millar y en estos momentos el tema álgido desde el punto de vista del tiempo que le dedica la CONEAU es la acreditación de los mismos en tiempo y forma. La CONEAU tiene una respon-

sabilidad política: su pronunciamiento no puede estar muy lejano en el tiempo de la presentación que hace la respectiva carrera. Por ahora, estamos demorando un año y ello es un plazo que no nos satisface.

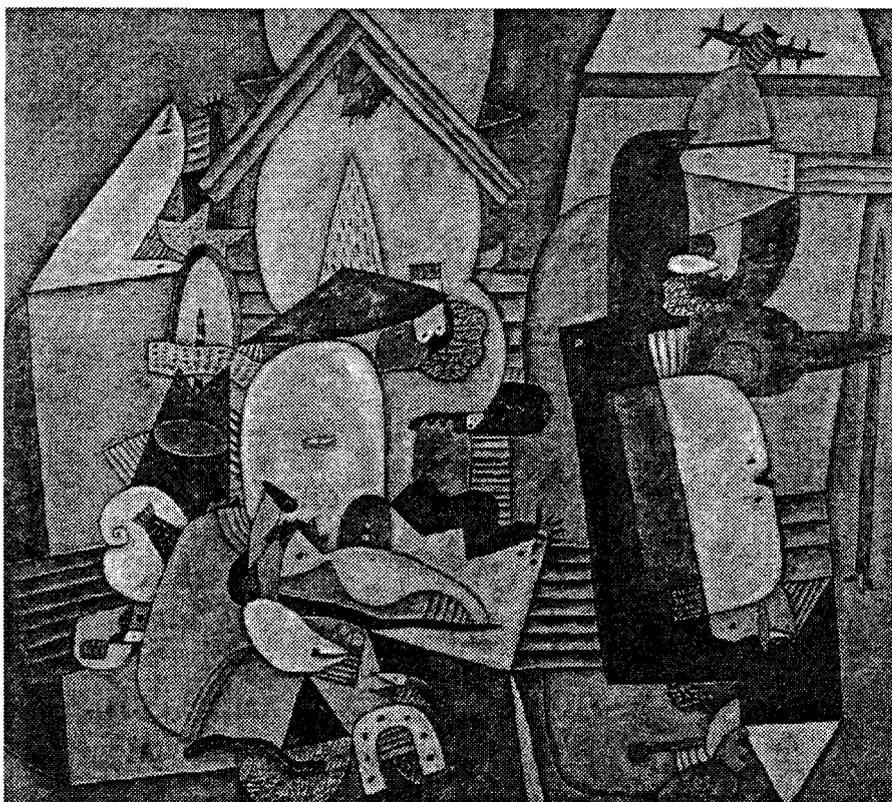
Entiendo que la proliferación de programas de posgrado señala un deseo profundo de cambio en las universidades y el hecho que desde casi sus inicios cuente con un sistema que tiende a trasparentar sus valores, a instaurar parámetros nacionales cuando no internacionales, constituye un elemento valiosísimo como elemento dinamizador de planes de estudio de grado, como orientación para la investigación y como búsqueda de calidad.

La tercera tarea es la evaluación institucional. Este año estaremos en la cifra de 11 instituciones y falta poco para llegar a las 15 anuales, que sería la cantidad lógica dado el número de instituciones universitarias. De las realizadas, podemos sacar un sinnúmero de enseñanzas, no sólo el organismo evaluador, sino las propias instituciones y los estudiosos de la temática, todo lo cual todavía está muy en pañales.

2. La creación de la Coneau tuvo lugar en un clima político controvertido que permite preguntarse acerca del grado de legitimidad que hoy tiene la institución.

A mi juicio, en este punto se ha pasado de una etapa de rechazo y de desconfianza a una de aceptación esperanzada. A modo de anécdota, a un comité de la CONEAU le tocó hacer la evaluación externa de una universidad nacional tomada por sus estudiantes a raíz del intento de recorte presupuestario reciente. No hubo problema alguno, más aún los estudiantes abrían las puertas para facilitar la tarea del organismo evaluador. Pero esta nueva situación puede presentar dos grandes tipos de problemas.

Por un lado, la creación de expectativas desmesuradas, asimilando aquella visión tecnocrática de la esperanza en la planificación al concepto de evaluación. Y la verdad es que la evaluación no es la panacea



universal; apenas constituye una denominación y un intento sistemático, colectivo y transparente para una acción que los seres humanos hacemos permanentemente en diversas esferas de nuestra cotidianidad de manera espontánea, errática y sin buscar excesiva consistencia. Creo importante remarcar que, tal como está construido, el sistema evaluatorio constante puede ser enmarcado en diferentes políticas universitarias. Por ejemplo, a raíz de una evaluación, un organismo financiador podría apoyar los programas débiles para consolidarlos o, por el contrario, podría exigir su calidad para financiarlos.

Pero lo cierto es que la evaluación institucional, en la escasa experiencia recogida por la CONEAU ha servido para que la comunidad implicada tenga un espacio para discutir temas estratégicos, de largo alcance de la universidad, lo que no resulta común en este mundo, acostumbrado a la polémica alrededor de la coyuntura. Por lo demás, se ha posibilitado que la reflexión se configure como tal desde una perspectiva un poco diferente

a la que habitualmente constituye la pirámide de poder político de la propia institución. Ambos aspectos oxigenan la reflexión universitaria.

El otro gran riesgo de la evaluación institucional es su rutinización y banalización. Este peligro está aún más presente dados los rasgos que legalmente debe asumir la evaluación en la Argentina. La evaluación debe serlo de la institución considerada como un todo. Y, sobre todo esto es válido para las instituciones grandes, es difícil no decir puras generalidades cuando se trata de entidades tan complejas. Aquí, de nuevo no hay recetas, tan sólo la conciencia permanente acerca del problema.

3. *¿ Cuanto se ha avanzado en las actividades de acreditación y evaluación ?*

A las funciones antes mencionadas, debe agregarse que en estos momentos se están redactando los primeros análisis referidos a los informes anuales que deben presentar las universidades privadas que tienen autorización provisoria para funcionar. Se trata de 23 instituciones creadas a partir de 1990, por supuesto, muy di-

similes entre sí, y tales análisis y sugerencias de acción nos darán un panorama detallado del grado de éxito académico que están teniendo esas nuevas instituciones, de sus perfiles, de la medida en que innovan en el mundo académico argentino. Entiendo que allí está una de las funciones esenciales de la CONEAU: salir de los prejuicios para entrar en un análisis más consistente.

Y he dejado para el final una tarea fundamental, la acreditación de los programas de grado regulados para el Estado. Si todo sigue bien, el Consejo de Universidades dictará los primeros estándares al respecto, los de medicina, en este semestre. Si ello fuera así, la CONEAU podría comenzar a armar un esquema de trabajo al respecto y para dentro de un año o año y medio podrían tenerse resultados sistemáticos y acreditaciones de todas las facultades de medicina de la Argentina. Si se da el primer paso, si se lleva adelante correctamente el segundo, será un acontecimiento histórico para la tradicional relación conflictiva entre sociedad y universidad.

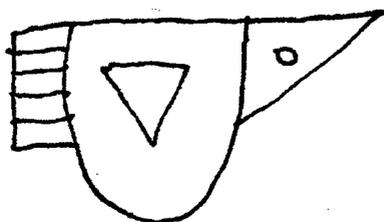
HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD

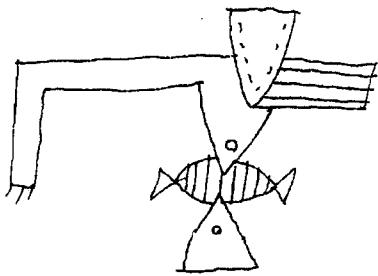
En los dos primeros números de la revista *Pensamiento Universitario* dejamos asentados los objetivos que nos proponíamos: ser parte de la construcción de un espacio de investigación y reflexión sobre la universidad argentina, reconociendo que: "La universidad y en particular la universidad pública pretendió y se propone aún hoy ser el lugar del pesamiento crítico y de la densidad que confiere el aventurarse en el horizonte del largo plazo" (*Pensamiento Universitario*, año 1, N° 1, Buenos Aires, noviembre 1993, p. 2); y así mismo comprendimos la importancia de la historia y abrimos el "Dossier: La Reforma" (*Pensamiento Universitario*, año 2, N° 2, Buenos Aires, agosto 1994, p. 2) para visitar textos con los cuales afianzar tradiciones y valores, en un momento en que la universidad se encontraba frente a un doble desafío, por una parte recuperar su memoria institucional, y por la otra, iniciar un proceso de cambios acorde con los requerimientos de la época.

Desde entonces el campo de estudios sobre la educación superior se ha consolidado, se han abierto nuevas temáticas y la universidad misma ha vivido profundos cambios que, deseados o no, son ya una realidad. Nosotros mismos con el estudio, la reflexión y la polémica hemos arribado a diferentes conclusiones y ampliado nuestra mirada sobre la realidad histórica de las universidades argentinas.

El año pasado (1998), en el contexto de las celebraciones por los ochenta años de la Reforma Universitaria, arribamos a una conclusión: a partir de una tradición y un ideario hemos comenzado a construir una historia que temporalmente nos refiere a 1918, 1958 y 1983, creando una continuidad lógica que nos aparta de la temporalidad histórica y obstruye el conocimiento de los períodos no reformistas: por una parte, la poco conocida universidad peronista (1946-1955); por otra las intervenciones autoritarias (1930, 1966, 1976).

Es sobre esta reflexión que decidimos ampliar el dossier.





Periodizar la historia de las universidades argentinas: ¿Para qué?

Alfonso Buch

Se nos dice que, en 1918, un sol iluminó la oligárquica universidad argentina, era la Reforma. Se nos dice también que, entre 1943 y 1955, la oscuridad más negra descendió sobre ella, era el Peronismo. Más tarde vino la

edad de oro y, más tarde aún, los años de plomo. Agregue usted mismo los casilleros faltantes.

Es así como, por lo general, se relata la historia de las universidades argentinas. Una secuencia de luces y de sombras

acompañada por alguna que otra penumbra indefinida. Asociada estrechamente con los acontecimientos políticos, puede argumentarse que esta periodización limita la posibilidad de encontrar algunas continuidades que transcurren entre estos períodos definitivamente establecidos. Viene entonces el iconoclasta y declara: ¡Estas rupturas no son tales, las continuidades son más importantes! ¡Esto, que aquí señalo, son momentos de cambio más importantes: debemos hacer la partición de otro modo!

En verdad se sabe desde hace tiempo que las periodizaciones son en buena medida arbitrarias. Es necesario detenerse en este u otro nivel del fenómeno complejo para decidir cuándo y cómo se producen los cambios de era. Sin embargo ¿es siquiera pensable que podamos hacer una periodización de la historia de las universidades argentinas que omita, por ejemplo, la secuencia Peronismo-Universidad de Oro? ¿Es siquiera pensable una historia de las universidades argentinas sin la Reforma Universitaria? Y si no se puede, ¿a qué se debe?

Creo que aquí el problema no es si existen en un determinado momento mayores continuidades que rupturas, o viceversa. El asunto es cuál es la mirada con la que vamos a hacer esas distinciones o indis-

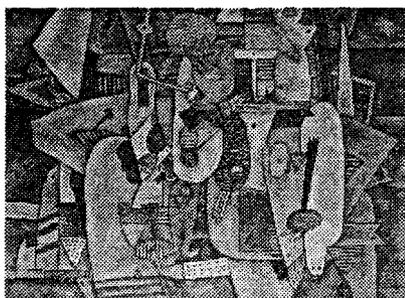
tinciones. Y algunas de esas distinciones remiten directamente a viejas obsesiones de la cultura y la muerte, de las luces y de las sombras. ¿Pero de dónde surgen esas obsesiones sino de esa misma historia? ¿Quiénes somos “nosotros”? Carecemos de herramientas para ofrecer una periodización distinta porque, en definitiva, ella remite a una identidad a la que difícilmente estemos dispuestos a renunciar.

Nuestra mirada está construida por el mito porque el mito expresa nuestras esperanzas más íntimas: es el más y el menos de la ciencia, la cultura y la democracia. El “nosotros” es el problema, el “nosotros” lectores, el “nosotros” que espera más y mejor cultura, angustiados por su degradación incontenible. Y por ello no podríamos periodizar de otro modo la historia de las universidades argentinas sin cuestionar el fundamento mismo que la sostiene: “nos los civilizados”. Y entonces, periodizar se transforma en una trampa: lo que permite hablar de luces y de sombras es lo que nos permite desligarnos de la barbarie. Los bárbaros son los otros: los militares, los políticos, los abogados, los profesionales mediocres. La Universidad de Oro, la noche del peronismo, la Reforma, son los mitos que garantizan nuestra pureza a través de nuestra mirada. Mientras podamos ver las

luces y las sombras, mientras podamos ver los períodos, será que la anamnesis de aquello que somos en esencia se produce y se actualiza.

Sin embargo existen motivos para sospechar que, en un país en el cual su presidente afirma haber leído las obras completas de Sócrates, los bárbaros no son tan bárbaros ni los civilizados tan civilizados. De hecho los indicios son innumerables, aún dentro de esa historia que se pretende periodizar. La dialéctica entre la civilización y la barbarie está en el corazón de todos y cada uno de los hombres y mujeres que quieran habitar el suelo argentino. La mezcla misma pareciera ser una condición de supervivencia.

De tal modo el esfuerzo por periodizar, se transforma en poco más que el esfuerzo por dar nueva sustancia a esas creencias conformadas bajo la forma de mitos. Y si tal vez, más adelante, esa periodización pueda tener un nuevo sentido conforme a un nuevo modo de entendernos y entender las universidades (y la Argentina), por el momento no es más que parálisis. Por eso, quizás, lo único realmente necesario sea el paciente trabajo del archivista. Ya vendrán otros con sus generalizaciones e interpretaciones. O nosotros mismos, ya cambiados y transformados. Pero por el momento ¿para qué periodizar?



Problematizar la historia de la universidad

Horacio Crespo

La historia de las universidades no ha sido un espacio demasiado frecuentado por los investigadores. Estas instituciones no fueron incorporadas dentro de las obras generales acerca de la evolución de la educación en el país, terreno en el cual también puede constatarse una marcada debilidad en la producción de investigación. Las universidades

han recibido atención en términos de historia política, social e intelectual, especialmente en trabajos acerca del movimiento estudiantil, y en la historiografía dedicada al proceso de la Reforma Universitaria, a tal punto que en las épocas más recientes es este último tema el que se ha constituido de manera casi excluyente en el asunto central de toda referencia al desa-

rollo histórico de las universidades. Esta atención parcializada, este sesgamiento de intereses intelectuales, creó sin embargo la ilusión de un espacio ocupado, y ha conspirado contra la constitución de la historia de las universidades como un objeto orgánico de estudio claramente definido en la especificidad de sus temáticas, en sus métodos diferenciados de abordaje y en la organización de su archivo. Me parece útil realizar un rápido repaso de algunas de las obras dedicadas a la historia de las universidades, no en ánimo de exhaustividad, sino como una cala que contribuya, en la reflexión en torno a lo hecho, al posible rediseño de ese campo de trabajo historiográfico.

Las primeras contribuciones se derivaron -al menos en su inmediata motivación- de una dinámica institucional, más que de preocupaciones académicas o intelectuales más o menos definidas. La adscripción corporativa del autor se constituyó en el disparador del interés por el pasado de la universidad. En 1861 Juan María Gutiérrez se hizo cargo del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, en el que por más de doce años realizaría una significativa labor de reformas modernizadoras. Según sus propias palabras, al retornar al recinto universitario recordó la sentencia de Saint-Beuve en su

clase inaugural de poesía latina en el Colegio de Francia, en 1855: "Entrando a un lugar célebre, me pregunto antes que nada acerca de su historia". El resultado de ese impulso, que Gutiérrez aceptó como un deber -"aunque subalterno"- inherente al cargo que desempeñaba, fue la obra fundacional de la historia de la universidad argentina, aparecida en 1868, con el auspicio del gobierno de la provincia de Buenos Aires a través del ministro Avellaneda y el gobernador Alsina, bajo el título de Origen y desarrollo de la Enseñanza Pública Superior en Buenos Aires. Casi un siglo después, Gregorio Weinberg la calificaba de "estudio no superado aún por su aporte documental", y como base de una continuación fructífera de mayor amplitud y rigor doctrinario en *Evolución de las ideas argentinas* de José Ingenieros y en *Influencias filosóficas en la evolución nacional* de Alejandro Korn.

En la advertencia inicial, Gutiérrez reflexiona acerca del sentido de su obra. Estudiar las doctrinas y los métodos con los que se habían educado los sacerdotes y magistrados que "se apoderaban de las riendas morales del gobierno" redundaría en el "conocimiento íntimo de nuestra sociedad" y, más aún, podría servir para el necesario diagnóstico explicativo de "las anomalías que bajo varios aspectos

presenta la marcha de nuestra revolución hacia el cambio social que ella prometía". Una educación centrada en ciencias de razonamiento abstracto y mera erudición, que apeaba básicamente a la memoria, tal como se había desarrollado en Argentina, debía tener consecuencias negativas sobre el progreso de la sociedad; estudiar ese pasado educativo era, para Gutiérrez, la posibilidad cierta de enmendar esos errores y fundar o profundizar las reformas necesarias tendientes a formular "un plan acertado de estudios, en consonancia con el tiempo presente y con el porvenir". Como en todos los hombres de la generación romántica argentina, en Gutiérrez aparece de inmediato el imperativo del hacer, del construir, del saber como base para la acción renovadora.

Luego del libro de Gutiérrez, la Universidad de Buenos Aires inspiró, cuanto menos, otras tres importantes obras generales acerca de su historia en lo que podríamos llamar la etapa institucional-positivista de la historiografía de la universidad: la de Norberto Piñero y Eduardo Bidau, en 1888, la publicada con ocasión del Centenario de la Revolución de Mayo, y finalmente la dirigida por Juan Agustín García, programada también para el Centenario y publicada parcial y tardíamente en el cumplimiento del primer siglo de

existencia de la misma universidad. Una última publicación engarzada en esta meditación de aniversarios, aunque ya de muy distinto carácter, es la historia de la universidad de Tulio Halperín Donghi, vinculada al Sesquicentenario de Mayo.

La producción institucional dedicada a la historia de la universidad de Córdoba a finales del siglo pasado tiene menor significado en cuanto a sus alcances intelectuales que la obra de Gutiérrez. Sólo logró el nivel de la crónica prolija, en dos autores que sin embargo todavía hoy son referencia obligada, lo que predica sobre el estado precario de los estudios acerca de este campo en la institución mediterránea: Juan M. Garro y el presbítero Zenón Bustos. En un sentido más moderno, desde la institucionalidad positivista, deben mencionarse los trabajos del destacado geógrafo e historiador, Manuel E. Río, que fue profesor y secretario general de la universidad cordobesa entre 1907 y 1912. También se desarrolló una larga e intensa polémica acerca de los orígenes de la Universidad, la figura del Obispo Trejo y Sanabria como fundador y los primeros años de la nascente institución. El sentido historicista de esta prolongada controversia, condensa preocupaciones en términos aristocráticos de legitimidad regional e institucional, así como elementos ideológicos de

una lucha en el interior de la élite dirigente cordobesa.

La historia institucional positivista amplió su campo de acción cuando trabajó sobre la evolución de algunas facultades. La obra inicial más destacada en este sentido fue la de Nicolás Besio Moreno acerca de Ciencias Exactas de la universidad porteña, compartida y proseguida por otros autores con diversas orientaciones respecto de otras instituciones y disciplinas. Lo que importa de estos trabajos, más allá de sus méritos intrínsecos, es que inauguraron la reflexión acerca de la implantación de las disciplinas científicas en el país, la fragmentación de los campos de conocimiento y la relación de estos procesos epistemológicos con las construcciones institucionales. Este es uno de los terrenos que, conectado con la historia de la ciencia, resultaría quizás más fructífero en un nuevo diseño de la historia de las universidades.

Finalmente, la historia institucional se desplegó en otro tipo de trabajos, que fundamentalmente constituyen recopilaciones documentales y aportes a las fuentes de la historia de la universidad, más que trabajos interpretativos o de análisis. Este tipo de obras están directamente referidos a celebraciones institucionales, pero resultan valiosas en cuanto proveen de materiales útiles para elaboraciones futuras.

Juan Probst retomó el estudio de la historia de la educación argentina, que incluía necesariamente el de la Universidad, durante la época colonial, basado en el criterio de la importancia fundamental de la misma en la forja del ideal colectivo de un pueblo, la fuerza esencial de las naciones en su crecimiento, grandeza y decadencia. Para Probst, la educación era el resultado de la combinación de la fuerza de dos factores determinantes: el espíritu de la época y el medio ambiente, resueltos en la imagen utilizada por el autor, en una suerte de paralelogramo de fuerzas, en el que el lado mayor era el primero, "que da la dirección general a la educación y le imprime un sello distintivo", mientras el segundo -el lado menor del mencionado paralelogramo- puede influir en ese curso principal, pero siempre en forma "accesoria y no fundamental". Probst eludía así el determinismo positivista y se situaba en el marco de un moderado espiritualismo culturalista, que le permitía también un relativismo historicista de cuño diltheyano ajeno a las desmedidas pretensiones optimistas del progresismo. Tomaba también así una expresa y saludable distancia de las exageraciones críticas respecto de la época colonial como forma del oscurantismo expresadas por Ingenieros, advirtiendo claramente que más

que un atraso escolástico como planteaban los positivistas, fue la evidente influencia de las proposiciones abstractas de la Ilustración tal como se impartían en las universidades coloniales, las que dieron su fuerza y, a la vez, sus limitaciones a la generación de la Independencia. La obra de Furlong acerca de la educación filosófica en la universidad colonial es un interesante planteo precisamente sobre la relación compleja que guardaba la escolástica con el pensamiento moderno, particularmente en las instituciones de los jesuitas como era el caso de Córdoba, y esta síntesis ecléctica puede verse con mucha claridad en los planteos reformistas de la educación en esa universidad efectuados por el deán Funes a comienzos del siglo XIX.

Ricardo Levene, el indiscutido artífice y conductor de la historia académica liberal en la primera mitad del siglo, realizó una lúcida aproximación a la situación de la historia de las universidades desde el punto de vista de esa corriente historiográfica, al prologar una recopilación de escritos del que fuera destacado rector de la Universidad de Córdoba, Sofanor Novillo Corvalán. Afirmaba Levene, en 1937: "Nos falta la visión panorámica proyectada por una historia de las Universidades o conocimiento de su proceso formativo y poco sabe-

mos concretamente acerca de la influencia social efectiva de estas instituciones". Es cierto que en la Historia de la Academia se incorporarían algunos valiosos trabajos vinculados a la evolución de la educación y a la historia institucional de la educación superior, pero inclusive después de estos esfuerzos la situación no cambió sustancialmente en cuanto al juicio expresado por Levene.

Como ya lo dijimos, la historiografía respecto a la Reforma Universitaria es extensa, constituyendo el capítulo más abordado de la historia de la universidad argentina. Juan Carlos Portantiero realizó, a fines de la década de los 70, un lúcido ejercicio de mirada crítica respecto a la Reforma Universitaria iniciada con el movimiento cordobés de 1918. Recuperación de un movimiento intelectual, político y social complejo, que este autor caracteriza sintéticamente como un "episodio de masas a través del cual las clases medias y sus intelectuales penetraron en la historia política latinoamericana", expresado a través del humanismo utópico, el socialismo liberal y el nacionalismo, claves ideológicas que "construyeron historia, la más vasta empresa de reforma ideológica que ha conocido el continente en este siglo". Este generoso reconocimiento no le impidió ver, ya en ese momento, que la refor-

ma universitaria era "un suceso superado por el tiempo", en la medida en que "ha caducado la realidad que lo producía y que trataba de expresar".

Y, sin embargo, por los caminos complejos del acontecer y del pensamiento social y político que no pueden ser predeterminados por un esquema, la Reforma Universitaria volvió a la palestra en los momentos en que el país recuperó su democracia en 1983. Sus postulados, su ideario, como se dice, ese palimpsesto de tradiciones que se articula en un corpus programático que en su simplicidad resume su eficacia, volvió a ser el principal articulador de la Universidad pública argentina en los tres lustros que siguieron al triunfo radical de ese año. El precio pagado por esta sobrevivencia a las propias bases históricas de su surgimiento, desarrollo y apogeo no ha sido escaso. Si se ha logrado una recuperación de la universidad pública para la democracia, y ese no ha sido un logro menor -es preciso subrayarlo, y muchos contradictores políticos a los que se sustentan en los principios de la Reforma no terminan de aceptarlo en todos sus alcances-, también es cierto que se lo ha hecho sobre la base de un inmovilismo defensivo de ciertos logros históricos -la gratuidad, el ingreso irrestricto, la autonomía, la libertad académica, el régimen de concursos- efecti-

vamente amenazados por los principios competitivos y eficientistas del neoliberalismo. Este colocarse a la defensiva significó, en los hechos, la imposibilidad de pensar abiertamente las transformaciones estructurales de la sociedad y sus efectos sobre la posición, el sentido y el funcionamiento de las universidades. Al abroquelarse en los postulados "clásicos", el reformismo universitario no puede pensar los nuevos problemas que jaquean irremediablemente el modelo, lo que implica un inmovilismo cada vez menos apto para enhebrar respuestas adecuadas a las dificultades acumuladas en una escala ampliada y la asunción de un corporativismo reñido con la tradición histórica sobre la que dice sustentarse y con las demandas sociales generales respecto de la educación superior.

La Reforma Universitaria se desplaza así, irremisiblemente, desde una postura transformadora y crítica a la defensa del status quo, a un discurso que permanentemente se repliega sobre sí mismo, autolegitimándose, y adquiriendo cada vez más las características de una ideología encubridora de intereses particulares y corporativos definitivamente institucionalizados, con fuerte poder negociador, en el interior de las universidades, pero con escasa o nula capacidad para emprender modificaciones de fondo que

respondan a las nuevas contradicciones y desafíos surgidos de los cambios estructurales mencionados.

La historia de la Universidad, si es planteada desde esta situación, tiende necesariamente a formar parte de esta ideología justificadora del poder universitario. Debe articularse como una red de inteligibilidad del proceso histórico que se legitima precisamente en la tradición reformista pensada como el núcleo de desarrollo de todo el proceso. En una matriz historicista, la historia de la Reforma Universitaria se confunde con la historia de la institución, en la cual el alineamiento se produce en términos de elementos positivos o negativos respecto de su propio desarrollo, y también en relación a un momento mítico fundacional que se sitúa en el gran movimiento de 1918. Se construye el Panteón, el anecdotario, la hagiografía, los réprobos, los herejes, los textos sagrados, la hermenéutica justificatoria.

Es necesario pensar otra matriz de la historia de la Universidad, en la que la Reforma de 1918 y su proceso histórico derive de la posición articuladora central de la inteligibilidad total de esa historia, a un segmento importante de otra clave interpretativa que la incluya, la explique, le reasigne el sentido de fuerza transformadora en la complejidad del todo social que tuvo durante

un prolongado período, pero a la vez permita reflexionar críticamente acerca de los procesos de transformación que sufrió desde su institucionalización y también desde la constitución como discurso del poder hegemónico en la Universidad. Una visión histórico-crítica de la Reforma Universitaria es esencial si se quiere recuperar una capacidad autocrítica y transformadora en el interior de la universidad pública argentina.

En la propia producción intelectual proveniente de la Reforma se encuentran puntos de partida muy significativos para esta empresa de rediseño del campo de la historia de la Universidad. En un extenso artículo publicado en la revista *Nosotros* en 1927, Julio V. González revisa la historia de la Universidad argentina desde la sanción de la Ley Avellaneda, visualizada a través de dos problemas fundamentales. El primero, la vinculación que esa norma impuso a la Universidad con el profesionalismo, su equiparación con un instituto politécnico al servicio de las necesidades inmediatas de la formación de profesionales, cuando "la Universidad debió permanecer como el baluarte de la cultura, como el núcleo donde se conservara el plasma del progreso científico, como el refugio de las especulaciones desinteresadas del intelecto". Un tema fundamental en la actualidad,

visto a través de las opiniones de Aristóbulo del Valle y José Manuel Estrada, que señalaron agudamente la contradicción esencial que anidaba en el híbrido de enseñanza profesional y científica al mismo tiempo que constituía la universidad, y que cabe subrayar que la enseñanza superior argentina no ha podido superar en más de un siglo. La síntesis de González respecto del modelo instituido por la ley Avellaneda y su reclamo de una "reconstrucción radical del régimen de la instrucción pública superior" sigue siendo un diagnóstico válido siete décadas más tarde: "La dependencia del Estado; la subordinación de las actividades a la expedición del título profesional; la tendencia insinuada hacia la labor científica chocando con la muralla burocrática; la plétora de profesionales; el utilitarismo manifestado en forma de estudios prácticos o a lo sumo de técnica científica; el hibridismo de su carácter científico-profesional, no eran sino diversos aspectos de un mismo fenómeno: la universidad con su fin propio de elaboración científica y función cultural, forzada por una mala ley a torcer su destino con la imposición de tareas correspondientes a una repartición del estado". El diagnóstico de González es tajante, y a pesar de las grandes modificaciones de la Reforma, y de los intentos muy impor-

tantes de implantar la investigación en la Universidad -muchas veces con resultados de primer nivel, como premios Nobel, por ejemplo- el resultado de la Ley Avellaneda, convertir la Universidad en "fábrica de profesionales", sigue siendo el problema fundamental de la orientación de las casas de altos estudios.

El segundo problema de la universidad al que se refiere González en "el aspecto de su evolución endogenética", es el de "la conquista gradual del gobierno de la corporación por sus elementos constitutivos", que fue la función de la reforma de 1904 en la Universidad de Buenos Aires y la Reforma Universitaria de 1918. El hecho que la universidad haya persistido e institucionalizado definitivamente el proceso de su autonomía y de la representación democrática en su conducción, no cierra la cuestión de que la gran reforma reclamada, la distribución de funciones entre el estado y la Universidad en lo que hace al ejercicio profesional, no haya sido resuelta y persista como uno de los grandes males de la enseñanza superior en el país.

Lo importante para nuestros fines del artículo de González es la perspectiva con la que traza el abordaje del problema de la universidad. La historia de la Universidad es abordada por él no desde un punto de vista erudito-positi-

vista o historicista, sino a partir de lo que llamamos desde Febvre la historia-problema. Esa es la aportación decisiva de su argumentación, que puede establecer una guía metodológica fecunda para los trabajos actuales. La visión de los problemas del presente de la Universidad debe ser la guía para el diseño de la historia de las instituciones de educación superior. ¿Cuál debe ser hoy la pregunta clave de la construcción de un diseño del campo de la historiografía universitaria?: el asunto central del desarrollo de la enseñanza superior ha sido y es el del acceso a la modernidad, y las formas históricas específicas de dicho acceso en la Argentina. Halperin Donghi, en su ya citada historia de la universidad porteña, menciona la posibilidad de ejercer la historia institucional, la historia de las ideas y la incidencia de la Universidad en su desarrollo y, fundamentalmente, la historia de las relaciones entre universidad y comunidad, proyectual y finalista, como clave de la construcción de este campo historiográfico. Rechaza toda pretensión de "proporcionar ninguna moraleja", ni "aportar sugerencias sobre los problemas muy reales que nuestra universidad enfrenta". La historia no es una guía para la acción, podemos afirmar, pero sí puede -en palabras de Halperin- ilustrar históricamente la peculiaridad de nuestra situa-

ción universitaria, la conciencia de la cual es indispensable para comprender en sus justos alcances esos problemas". Si

esto se produce en la perspectiva general que hemos señalado, se podrá contribuir de manera interesante, al proce-

so de renovación de la universidad argentina tantas veces postergado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Gutierrez, Juan María, *Origen y desarrollo de la Enseñanza Pública Superior en Buenos Aires. Noticias históricas desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la Universidad en 1821; con notas, biografías, datos estadísticos curiosos, inéditos o poco conocidos.* (Segunda edición, aumentada por su autor), Texto reordenado para la presente reedición, precedida por un estudio de Juan B. Alberdi, "La Cultura Argentina", Buenos Aires, 1915. Hay una reedición reciente: *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires.* 1868, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

Weinberg Gregorio, "Prólogo", en Juan María Gutierrez, *Escritores coloniales americanos*, Editorial Raigal, Buenos Aires, 1957, p. XI.

Piñero, Norberto y Eduardo L. Bidau, "Historia de la Universidad de Buenos Aires", en *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, tomo I, 1888, reeditada como libro en 1889; *La Universidad Nacional de Buenos Aires. 1821-1910*, Buenos Aires, 1910; García, Juan Agustín, *Historia de la Universidad de Buenos Aires y su influencia en la cultura argentina*, Imprenta Coni, Buenos Aires, 1921, 7 vols.

Halperin Donghi, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.

Garro, Juan M., *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*, Buenos Aires, 1882; Bustos, Zenón, *Anales de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, 1901-1902.

Río, Manuel E., *La Universidad de Córdoba y su actuación histórica*, Córdoba, 1900; La Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, s.f. Los trabajos del ingeniero Río acerca de la Universidad están recogidos en la excelente recopilación: Río, Manuel E., Córdoba. Su fisonomía. Su misión. Escritos y discursos, Universidad Nacional de Córdoba, 1967. En esta edición se agregan dos trabajos dedicados a Sarmiento y al deán Funes en sus respectivas relaciones con la Universidad mediterránea.

Esta polémica espera un estudio detallado, tanto de su desarrollo y derivaciones, como de su significación en términos de la historia de las ideas en Córdoba. Algunos de sus títulos más destacados: Bustos, Zenón, *Sobre la importancia del testamento de Trejo en la fundación de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, 1901; Liqueno, Fray José M., Fray Fernando de Trejo y Sanabria, fundador de la Universidad, Biblioteca del Tercer Centenario de la Universidad, 1916/17, 2 vols.; Liqueno, Fray José M., *Reivindicaciones históricas: el Ilmo. Fray Fernando de Trejo y Sanabria: su acción científico-social y la justicia histórica*, Córdoba, 1920; Rodríguez de Busto A., Fray Fernando de Trejo, fundador de la Universidad de Córdoba (Argentina), Madrid, 1918; Rodríguez del Busto, Antonio, Fray Fernando de Trejo no fue fundador del Colegio ni de la Universidad de Córdoba, Madrid, 1919/20, 2 vols.; Rodríguez del Busto, Antonio, Tercera a los dos arúspices y a sus acólitos, de cómo Fray Fernando de Trejo no fue fundador del Colegio de la Compañía de Jesús, ni de la Universidad de Córdoba, 2da. Parte, Córdoba, 1920; Cabrera, Pablo, Trejo y su obra. A propósito de una publicación adversa a entrambos, Córdoba, 1920; Gómez Ferreyra S.I., Avelino, *En defensa del Obispo Trejo*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1943; Grenon S.I., Pedro, *El fundador de la Universidad de Córdoba*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1943; Martínez Paz, Enrique, *El nacimiento del Obispo Trejo y Sanabria, fundador de la Universidad*, Instituto de Estudios Americanistas, U.N.C., Córdoba, 1946.

Besio Moreno, Nicolás, *Sinopsis histórica de la facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Buenos Aires y de la enseñanza de las Matemáticas y la Física en la Argentina*, Buenos Aires, 1915. Algunos otros títulos en esta línea de trabajos: aún anterior al libro de Besio Moreno, Martínez Paz; Enrique, *La enseñanza del derecho en la Universidad de Córdoba*, Córdoba, 1913; Pestalardo, Agustín, *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1914. Otra obra muy importante: Garzon Maceda, Félix T., *Historia de la Facultad de Ciencias Médicas*, Imprenta de la Universidad, Córdoba, 1927/28, 3 vols. Un ejemplo más reciente de este tipo de trabajos: Bosch, Raimundo, *Historia de la Facultad de Medicina*, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Médicas, Rosario, 1966.

Cf. *Compilación histórica de la Universidad Nacional de Tucumán*, Imprenta de la UNT, Tucumán, 1964, 6 vols.; *Libro del cincuentenario de la Universidad Nacional de Cuyo*, 1939-1989, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1989.

Documentos para la Historia Argentina, Tomo XVIII, Cultura. La enseñanza durante la época colonial (1771-1810), Ad-vertencia de Juan Probst, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Históricas, Peuser, Buenos Aires, 1924, ccxxii + 688 pp.

Furlong, Guillermo, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata (1536-1810)*, Kraft, Buenos Aires, 1952; Funes Gregorio, "Plan de estudios para la Universidad de Córdoba", Estudios, Revista del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, 3, otoño 1994, pp.217-253.

Levene, Ricardo, "Prólogo", en *Novillo Corvalán, Sofanor, Ideas y creaciones universitarias*, Imprenta de la Universidad, Córdoba, 1937 .

Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862), Director general, Ricardo Levene, Salvadores, Antonino, "Real Colegio de San Carlos", "La Universidad de Córdoba"; Orgaz, Raúl, "La enseñanza de la filosofía", "La enseñanza del derecho", Vol. IV, Segunda Sección "Historia de la cultura", Imprenta de la Universidad, Buenos Aires, 1938. Salvadores es también autor de *La Universidad de Buenos Aires*, desde su fundación hasta la caída de Rosas, Biblioteca Humanidades, Tomo XX, La plata, 1937.

Cf. Gietz, E., *Bibliografía sobre reforma y autonomía universitaria*, Instituto Bibliotecológico, Universidad de Buenos Aires, 1956, y su Suplemento, 1956; el clásico Del Mazo, Gabriel, *La Reforma universitaria*, La Plata, 1941, 3 vols.; Kleiner, Bernardo, *20 años de movimiento estudiantil reformista*, Platina, Buenos Aires, 1964; *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Compilación, Prólogo, Notas y Cronología de Dardo Cúneo, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1988.

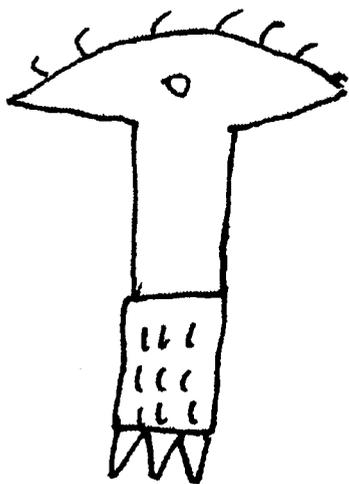
Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1978.

González, Julio V., "La Universidad", *Nosotros*, 219-220, agosto-septiembre 1927, Buenos Aires. Acerca de la ley Avellaneda, cf. Rodríguez Bustamante, Norberto, *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, Solar, Buenos Aires, 1985. La primera edición es de 1959, y la introducción de Rodríguez Bustamante es una importante síntesis de algunos de los problemas de la historia de la universidad argentina hasta 1885.

González, Julio V., op.cit., pp. 405-406.

Ib., pp.410-411.

Halperin Donghi, Tulio, op. cit., p. 14.



Universidad, investigación y reforma: cruces y desencuentros

Carlos A. Prego



proximarse al objeto Universidad, como intentamos hacerlo aquí, desde el punto de vista de la tarea o función de investigación, puede encararse bajo la invocación de una venerable tradición que ha de retro-

traerse aun a los ya remotos orígenes medievales, expresada en la idea de la comunidad cohesionada por el esfuerzo de orientarse hacia el logro de la unidad inseparable de búsqueda y transmisión de la verdad. Pero el mismo lenguaje

* Dpto. de Sociología, Fac. De Humanidades (UNLP).

delata las limitaciones históricas correlativas a una formulación tan fundamentalista: más cercanamente a nuestras intuiciones actuales, hablamos con más propiedad en términos de "producción de conocimiento", o más laxamente aún de saberes. Lo que corre siempre el riesgo de quedar encubierto en las miradas más genéricas es la cualidad, magnitud y aun proximidad de la transición histórica de la que proceden algunas de nuestras percepciones básicas acerca de la institución universitaria y su idea.

Hay un momento singular en el desarrollo histórico, notablemente reciente cuando lo observamos a escala del período cuasi-milenario que nos separa de los inicios premodernos del organismo universitario, en que se produce la fusión entre éste y la forma distintiva en que la sociedad moderna construye y organiza las bases cognitivas de su relación con el mundo natural: la empírica ciencia de la naturaleza. Esta articulación decisiva que en cierto sentido -que es el que aquí tomamos como pivote- divide en dos la larga historia de la institución académica reconoce su tiempo y lugar específicos en la Universidad alemana de la segunda mitad del XIX, que encuentra sus inciertos inicios en la reforma humboldtiana de principios de siglo. De sus diversos rasgos dis-

tintivos sólo señalamos al pasar la característica correlación de cátedra e Instituto, con la simultánea capacidad de consolidar cualitativamente los componentes técnicos de la enseñanza profesional, recreando permanentemente sus bases de conocimiento, y de generar el espacio social de una formación sistemática y regular de investigadores (es decir, la "reproducción ampliada", producción de productores).

Lo que queda así referido es no sólo la aparición de un elemento cognitivo sino a la vez de un "mecanismo" social: por primera vez en su historia ya multiseccular la ciencia moderna, la actividad de investigación "empírico-analítica" de los fenómenos naturales, se convierte en una actividad profesional, es decir, "certificada, remunerada y vitalicia" (J. Ben-David); el ámbito ocupacional de la misma es el provisto por la institución universitaria, que ha llegado a adquirir así el status con que suele ser invocada en las sociedades avanzadas: "el hogar de los científicos" (R. Geiger). La magnitud de este proceso y sus efectos a escala societal es lo que le ha valido a esta primera e histórica forma de institucionalización profesional de la investigación científica acaecida en suelo germánico (que en nuestro siglo se expandirá prodigiosamente a muy variados complejos institucionales de la

esfera económica, estatal y cultural) la designación de segunda revolución científica (Th. Kuhn), por referencia comparativa con la "gran Revolución Científica" de los siglos XVI y XVII con que se fundó la ciencia moderna. (Este proceso dejará a su vez, de aquí en más, huellas imborrables en el contenido mismo del concepto de profesión académica, que ha de quedar indisolublemente ligado a los criterios de asignación/distribución de prestigio basados centralmente en la producción de saber especializado, publicado a través de los canales legítimos que expresan -y hacen posible de un modo ampliado- el juicio de los respectivos públicos expertos). Logro que parte aguas en el desarrollo de la institución universitaria: si la Universidad alemana se convierte en paradigma institucional e intelectual de excelencia académica a ser trasplantado o recreado por doquier hacia fin de siglo, la investigación profesional, altamente especializada, intensiva y 'esotérica' propia de las ciencias de la naturaleza en sus laboratorios llega a ser también referente obligado de toda práctica de construcción de saberes allende el campo estricto de la ciencia natural, sea en el ámbito de las humanidades o las tecnologías ingenieriles o sociales.*

II

Ha sido dicho que entre la perspectiva de sociología de la

* Es la significación cualitativa de esta realización histórica específica la que suele quedar oscurecida tras las tipologías de 'modelos universitarios', donde queda subsumido, junto al napoleónico o el oxoniense, bajo el apelativo de humboldtiano.

ciencia que aquí estamos empleando y la que se constituye siempre desde la ciencia social-tomando como objeto central la educación superior, se han contado a niveles muy inferiores a los deseables los cruces de conceptos, hipótesis, problemáticas. Adoptando aquella primera mirada surgen al primer plano cuestiones que demandan búsquedas muy abiertas. Por ejemplo: *¿cómo se construye la ciencia en una sociedad (digamos periférica) donde no constituye un producto autóctono sino foráneo?* Tal emplazamiento produce ante todo cierto efecto de "descentramiento", cuestionando la ecuación aparentemente naturalizada "ciencia=Universidad". Pues es reconocido que nuestra Universidad decimonónica fue, en alta medida, un espacio de producción y reproducción de las corporaciones profesionales (abogados y médicos a los que luego se añadirían los ingenieros), en donde los cuerpos académicos fungían esencialmente como segmentos encumbrados de las corporaciones en proceso de constitución y expansión a la vera de la propia consolidación de las estructuras y capacidades de intervención reguladora del Estado nacional (R. González Leandri). Esta Universidad presentaba sus propias resistencias y sus propios límites a los intentos por cobijar en ella la instalación primero y luego la expansión de actividades orientadas a la investigación.

Las primeras iniciativas orgánicas de orientación científi-

ca en el campo biomédico, por tomar un caso relevante, que entre otras adquirirán una modalidad privilegiada en la creación de los primeros laboratorios -espacio apto para el fortalecimiento cualitativo de la enseñanza técnica y la generación de rutinas experimentales-, habrán de acaecer, en los últimos lustros del siglo y de un modo enteramente incipiente (C. Prego), en un marco al que contribuyeron las estrategias de profesionalización -luchas por el reconocimiento de un monopolio legítimo sobre saberes, reclutamientos y formas de intervención específicos- con las diferencias y conflictos internos -frecuentemente de carácter intergeneracional, entre establecidos y excluidos- anejos a las mismas. La diferenciación y complejización derivadas de estas transformaciones se hallan detrás de los movimientos prereformistas de 1903-05 en la Universidad porteña (que han sucedido a los significativos debates públicos por la reorganización académica al menos desde 1898), reflejados en el innovador Estatuto de 1906 que transferirá a los cuerpos docentes el gobierno académico hasta entonces monopolizado por los estrechos círculos corporativos de las Academias. De tal modo, para cuando irrumpe en el Buenos Aires del '18 el movimiento de la Reforma ya existe un marco incipiente de laboratorios e Institutos, así como segmentos de los ámbitos de profesores y estudiantes, dispuestos a tematizar como parte

de la agenda del día cuestiones relacionadas más estrechamente con la investigación y su vínculo con la enseñanza profesional (M. Bargeró).

III

Ahora bien, si se conjuga en una unidad histórica los dos procesos centrales de los que se ha estado hablando puede observarse que no es tanta la distancia temporal que separa la primera reorganización de nuestra Universidad capitalina, bajo la avanzada conducción de J. M. Gutiérrez (en los años 60 del XIX), y la consolidación inicial de la reforma humboldtiana de Berlín, en las primeras décadas del siglo, que fijara algunas precondiciones para el posterior matrimonio entre ciencia y Universidad. Lo que creaba la distancia enorme era el complejo de factores histórico-culturales que le dieron trasfondo al significado que adquirió aquella reforma en relación al lugar otorgado en la sociedad alemana de la época a la institución académica, a la intelectualidad cobijada en ella y en especial a la labor creadora intelectual y cultural como tal, en un contexto ideológico romántico y políticamente conservador y autoritario. Nuestra Universidad del último tercio del siglo, en cambio, se presenta estructurada en torno a las dos corporaciones profesionales clásicas de la modernidad temprana (derecho y medicina), y donde aun antes del cambio de siglo hallamos testimonios

del crecimiento del alumnado en cifras que en algunas cátedras se consideraba muy impresionantes en relación a la dotación de recursos, apuntando el temprano predominio de la función profesionalizante, de fuerte orientación al ascenso social, que se manifestaría en nuestro siglo como uno de los rasgos más persistentes de la educación superior argentina y que va asumiendo así en buena medida, a diferencia del desarrollo europeo típico, un carácter previo a la consolidación de tradiciones académicas de orientación moderna.*

IV

Entre los análisis y reflexiones (nunca demasiado numerosos en relación al empleo de perspectivas históricas de largo alcance) que la acumulación de la presente y prolongada crisis de nuestro sistema universitario ha disparado, no ha faltado (aun cuando difícilmente pueda considerarse representativa de una tendencia principal) la conjetura de una interacción retroalimentada de efectos entre ciertos aspectos o elementos de la compleja y multívoca tradición de la Reforma Universitaria (aquellos por los que abrazó menos restrictivamente las demandas sociales de las clases medias) y esta ya secular primacía de la orientación y estructuración profesionalista del sistema (H. Lovisoló); aun

cuando no puedan dejar de recordarse los componentes de crítica al utilitarismo estrecho del saber desde el emplazamiento originario de los pronunciamientos del '18. ¿Queda así implicada -como asimismo ha sido sugerido- alguna suerte de dilema entre democratización y masificación del acceso, por una parte, y la orientación al fortalecimiento cualitativo de la investigación y el posgrado, la producción de conocimiento e investigadores? Muchos eslabones intermedios de la cadena habrían de ser provistos para que una conexión de este tipo pudiera ser razonablemente establecida en un sentido u otro; algunos de los más importantes tendrían que ver, seguramente, con la orientación de los procesos de estructuración y diferenciación interna del sistema de educación superior (SES) y sus unidades y componentes institucionales, por una parte, y por otra, con los vínculos y modalidades de su articulación específica en la integración de un sistema científico-tecnológico nacional.

Entretanto, en una conexión bien diversa, la tradición universitaria inspirada en la Reforma puede apuntar como un referente histórico la realización cualitativa de los años 50 y 60, con sus construcciones de Institutos, actividad editorial, extensión de dedicaciones académicas y apoyos concen-

trados a la investigación, de la mano con una nueva -aunque bastante moderada en relación a otros períodos de las décadas anterior y subsiguientes- ampliación del acceso a la Universidad; realización frente a la cual el interrogante a plantear se refiere, en todo caso, al grado de extensión y expansión de este proceso en relación al conjunto de la institución académica, o más bien su concentración y demarcación en segmentos particulares o ámbitos específicos de la Universidad.

V

Ha sido un eje en la perspectiva con que la sociología de la ciencia ha encarado su objeto central el tratamiento de la diferencia y la articulación entre las nociones de ciencia y Universidad, y subsecuentemente entre comunidad o campo científico y académico. Desde la particularidad de su recorte disciplinar, lo que ha destacado es la especificidad y autonomía de la actividad científica, en relación a la cual la Universidad ha constituido esencialmente un contexto organizacional. Se trata sin duda de uno entre otros posibles (como la empresa o el Estado), pero su alta significación procede justamente, en su dimensión histórica, de la gestación de la 'Universidad científica' alemana (ancestro en cierto sentido de la research University de hoy, la Universidad orientada a la investigación), que definió a la vez el nacimiento de la profesión científica y la base de

* El testimonio de G. Aráoz Alfaro reivindica el carácter socialmente heterogéneo del alumnado de medicina ya en los años '80, en contraste con la extracción social uniformemente superior del de derecho.

la moderna profesión académica. Se trata del contexto institucional más integralmente atravesado por la cultura de la ciencia. Allí es donde radica una parte estratégica de la ciencia básica, y de tal intersección de la actividad científica con la institución universitaria nació la categoría de ciencia académica.

La tesis central de la articulación entre ambos órdenes consiste esencialmente en la idea de que en el reclutamiento de personal técnico para el desempeño de los roles centrales (los académicos), juegan un papel decisivo los criterios de evaluación de la calidad de la producción de nuevo conocimiento, que son precisamente los criterios distintivos de la actividad científica, tal como son

aplicados -por canales formales e informales- por la 'comunidad de pares', es decir, los colegas relacionados con el área de investigación, por lo general altamente especializada; de ahí la significación crítica de las publicaciones científicas como institución articuladora de las relaciones de la vida científica. Es aquí donde juega su papel el influyente modelo del mercado académico: se trata, por un lado, de la competencia entre científicos por las posiciones académicas, especialmente las más valoradas (en los organismos con mayor reconocimiento y oportunidades de recursos), y por otro entre las propias instituciones por la obtención de los científicos más reconocidos (que contribuirán al suyo propio y a las posibilida-

des de expansión). Este doble mecanismo 'de mercado' vincula en última instancia el avance dentro de la institución con el reconocimiento profesional institucionalizado en la comunidad científica (W. Hagstrom).* De ahí la complejidad y especificidad de la Universidad y la idea de su irreductibilidad a pautas puramente organizacionales, económicas o políticas.**

En el vocabulario de los sociólogos de la educación, lo que se estaría describiendo aquí serían los mecanismos característicos de la dimensión o dinámica disciplinar dentro de ese conjunto institucional cuasi infinitamente complejo, internamente diferenciado y multívoco llamado Universidad. En este sentido, la categoría de disciplina (que en el contexto de la sociología de la ciencia ocuparía un lugar de centralidad compartida con la más especializada de 'área de investigación', donde radicaría más elementalmente el control de pares) representaría el punto estructural de convergencia entre ambas dinámicas, la institucional y la cognitiva.

VI

Una Universidad orientada a la investigación es pues constitutivamente una institución altamente profesionalizada,*** como lo entrevistara tempranamente y con singular lucidez B. Houssay en la segunda década del siglo (siendo todavía asistente en la cátedra de fisiología de H. Piñero), ar-

* Se trata técnicamente de un mercado, no en un sentido propiamente económico, sino más bien en el de una teoría del intercambio, y que en este caso se orienta centralmente hacia bienes simbólicos, esencialmente el reconocimiento y prestigio, estableciendo así la dependencia respecto a los criterios en función de los cuales se distribuyen.

** La perspectiva del campo simbólico ha enfatizado en cambio el carácter agonístico del espacio social e institucional, carácter de lucha por la posesión (y en el límite el monopolio) de la autoridad científica legítima (con el acceso privilegiado a recursos simbólicos y materiales que ella conlleva), intentando imponer una 'definición de ciencia' que coloque a su autor en posición central o dominante frente a los demás; pero cuyo enjuiciamiento crítico, por contrapartida, ha de pasar la criba de sus propios competidores (P. Bourdieu). En esta mirada, la relativa autonomía del campo está ligada al acuerdo (general por única y última instancia) entre los miembros en conflicto, acerca de los límites del propio campo (que lo separan de los legos o los advenedizos).

*** Va de suyo, en el contexto del análisis previo, que una Universidad profesionalizada se halla en las antípodas de la llamada Universidad profesionalizante (o más simplemente 'profesionalista'), expresión con la que en América Latina ha solido designarse aquella donde predomina en forma abierta -si no exclusiva- la función docente, orientada a la formación de profesionales (en función de los mercados laborales) (E. Oteiza), y donde el propio cuerpo académico no forma sino un segmento especial de las respectivas corporaciones profesionales, y como tal regido por los criterios de valoración vigentes en ellas (J.J. Brunner). Una Universidad profesionalizada, por el contrario, es aquella donde lo que se ha profesionalizado (y por ende autonomizado) es la propia labor académica, que en su sentido moderno es inseparable de la producción original del saber, la cual constituye un criterio decisivo en la evaluación de logros y méritos.

ticulando su persistente demanda por la expansión de la dedicación exclusiva (A. Buch), una perspectiva para la que se hallaba en mayor sintonía desde sus comienzos la Universidad de La Plata, bajo el proyecto de J. V. González. Como momento singularmente realizativo es apropiada aquí la referencia a la mencionada etapa de expansión académica del período 58-66, con su notable saldo de 500 nuevos cargos de tiempo completo, particularmente en el área de ciencias básicas (imagnitud que respecto a las magras cifras iniciales representaba un incremento del orden de las 50 veces!).

No obstante, es dudoso afirmar que la profesionalización académica, condición de existencia de la Universidad moderna en cuanto centro distintivamente orientado a la producción de conocimiento, fuera tema central en la tradición reformista; al menos, podría discutirse si fue de aquellos que definieron sus marcas identitarias de entre el complejo conjunto de rasgos que a lo largo de la historia supo amalgamar (autonomía, cogobierno estudiantil, democrati-

zación del acceso, docencia libre, periodicidad de la cátedra, extensión académica, compromiso social). Tal vez porque la influencia del clima vigorosamente antipositivista en que nació envolviera, con la temprana condena del cientificismo en cuanto "cómplice de una concepción utilitaria de la vida" -como nos recuerda en penetrante ensayo J. L. Romero-, la desconfianza respecto de los especialismos profesionales;* aquellos que, a contrapelo de la amplia filosofía humanista de los reformadores universitarios de Berlín a principios del XIX, terminaron imponiéndose, en la paradigmática construcción alemana de esa centuria, como principio rector de la organización y el logro académicos, conformando la imagen más potente de realización científica universitaria en la época.**

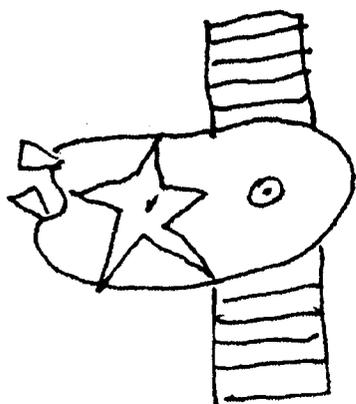
Si en una etapa de crisis universitaria profunda y prolongada la cuestión de la profesionalización académica es 'asunto serio', se debe a que para impulsar una transformación interna de la Universidad se requiere la contribución de académicos que, más que "un ambiente burocrático compartido"

(P. Scott), hagan de ella su propio hogar. Es por ello que una Universidad profesionalizada, única que puede tener la investigación como eje articulador, reconoce la responsabilidad compartida pero indelegable del sujeto académico (B. Wittröck). Ahora bien, frente a la irreversible diferenciación y complejidad de los elencos universitarios, ¿es lícito hablar aún de un 'sujeto académico'? No lo sería, a nuestro juicio, si conllevara algún supuesto de homogeneidad comunalista.*** A cambio, es posible pensar en términos de (una pluralidad de) modalidades de articulación: desde las instancias de coordinación en ámbitos específicos (intra e interinstitucionales), hasta figuras organizacionales amplias, que lo proyecten en la sociedad civil y en la esfera pública como actor o interlocutor cuasi-político (sea bajo formas de tipo gremial o, más innovadoramente, de asociaciones académico-profesionales, formadoras de opinión). Desde este particular ángulo, una de las percepciones que la tradición de la Reforma del 18 aportó a la experiencia académica argentina es la idea de lo que significa tener una idea de Universidad como nervio de un impulso y una acción transformadores de largo aliento histórico. Este es uno de nuestros desafíos mayores en la época de la 'modernización desde arriba'.

* Condena renovada más tarde respecto a la "investigación científica incontaminada" entendida como 'misión específica' de la Universidad.

** En este contexto adquiere importancia aludir al menos la cuestión de los posibles relacionamientos y tensiones entre la característica tendencia del pensamiento científico a la especialización analítica y el estímulo a la activa circulación de ideas que, aun anclando en él, no agoten su horizonte en el círculo especializado de la subdisciplina, y mediante la que la Universidad pueda operar como un espacio orientado de un modo independiente y creativo ante la cultura de su sociedad y de su época..

*** Más allá del sentido técnico implicado en la categoría de comunidad científica o académica (por lo demás más o menos ampliamente estratificada).



Revista Perspectiva Universitaria (1976-1988)

Universitarios en la dictadura y en democracia

Claudio Suasnábar*

1a creciente amplitud del campo de los estudios sobre la universidad en nuestros días resulta un hecho a todas luces evidente, y prueba de ello, son los nu-

merosos seminarios, encuentros y hasta últimamente la creación de post-grados dedicados a esta temática. En esta tendencia, por cierto, también hay que ubicar la propia aparición de la Revista Pensamien-

* UNLP/UNQ

to Universitario como un canal de expresión y difusión de los debates universitarios actuales, y de la producción académica local. Sin embargo, este florecimiento reciente del campo parece haber ido borrando las huellas de experiencias pasadas, y particularmente de aquellas inscriptas en nuestra dolorosa y convulsionada historia reciente.

En este sentido, esta breve reseña de la labor del I-IECSE (Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación) y de la Revista Perspectiva Universitaria (RPU), intenta recuperar un fragmento de esa historia, que de alguna manera articula dos fechas claves para la universidad argentina y para nuestro país. El año 1975 con la llamada "Misión Ivanissevich", que preanunciaría la persecución política y represión física que luego el régimen militar implantaría como sistemática; y la recuperación democrática de 1983 que habría paso al período de normalización universitaria, cerrando así, casi dieciocho años de intervención.

Al igual que las actividades que desarrollaron los centros de investigación independientes como CEDES, IDES o el Instituto Di Tella, o los grupos intelectuales nucleados alrededor de revistas como Punto de Vista; la RPU constituyó una

de las diferentes modalidades en que se manifestó la "disidencia intelectual" (Altamirano, 1996) durante el gobierno militar, y que muy acertadamente se la denominó como la "universidad de las catacumbas" (Sábato, 1996, Klimovsky, 1983). En gran medida, todas estas expresiones conformaron parte de la base original sobre la cual se inició a principios de los 80', la ardua tarea de reconstrucción y recuperación de los espacios institucionales para el desarrollo de la actividad intelectual y académica.

El I-IECSE surge primeramente a instancias de un grupo de docentes cesanteados en 1975 de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y que muy rápidamente se amplía con la incorporación de investigadores y académicos provenientes de otras universidades nacionales también expulsados por la intervención. La aparición de la Revista en noviembre de 1976, de alguna manera da cuenta en sí misma de este origen, y a la vez opera como un primer acto de disidencia: una revista que toma como eje los problemas de la universidad, hecha por "ex docentes universitarios"... De esta forma, sutil y velada se presentan los miembros del consejo de redacción y los numerosos colaboradores que participaron a lo largo de los dieciocho números de la publicación. Entre

estos últimos, por su relevancia se pueden mencionar a Héctor Felix Bravo, Gregorio Weimberg, Emilio F. Mignone y José Luis Romero.

A diferencia de las anteriores experiencias mencionadas, donde predominaba una cierta homogeneidad sea ésta definida por el recorte disciplinar, sea por compartir un marco político-ideológico común; lo distintivo de RPU resulta su pretensión de reflejar la diversidad y amplitud de posturas (muchas veces contradictorias) respecto de la universidad y sus problemas. Por ello, desde el primer número la revista se presenta más como un espacio a ser llenado (por el debate y la participación), que como acto de autodefinición. Produciendo nuevamente, por medio del contraste, un efecto transgresor a su propio contexto de emergencia. El siguiente fragmento del editorial es muy ilustrativo de esto: "Desde estas páginas no queremos sostener soluciones a priori ni sentar posiciones inamovibles: ni podríamos hacerlo sin subestimar la magnitud e importancia de los temas que se plantean. Por el contrario, nuestra intención es promover el diálogo, la polémica fecunda, constructiva confrontación de enfoques diferentes. Estas son, a nuestro juicio propuestas válidas en un país que mantenga claro su objetivo democrático, alejado

del totalitarismo, y en el que se destierre definitivamente toda forma de atentado a la vida y a la libertad humana." (RPU N° 1, 1976)

En verdad, no es que los miembros se negaran o no tuvieran definiciones político-académicas; muy por el contrario, las mismas se reflejan y quedan en evidencia en la lectura que realizan del pasado (sobre todo de la universidad del 73-75) y en las distintas caracterizaciones que hacen del régimen militar. Sin embargo, aparece como un núcleo articulador por encima de las diferencias, por un lado, el acuerdo sobre el método para avanzar en definiciones (el debate plural); y por otro, la convicción que no hay ni habrá un modelo posible de universidad al margen de un cambio más general a nivel del país. La tensión que suponía la combinación de estos elementos y las sucesivas medidas que fueron implementado primero los militares, y más adelante el gobierno constitucional; marcaron los cambios en la modalidad de intervención que se manifestó en un desplazamiento pendular entre un registro político-académico y otro más político en sentido estricto.

En esta línea de análisis, un balance aún provisorio de la revista nos permite visualizar tres grandes etapas, que en

buena medida reflejan y dan cuenta de la propia evolución política de la Argentina posterior a 1976. La primera que va desde el número 1 al 6 (Junio 1979), una segunda que se extiende hasta 1982 (del 7 al número doble 11/12), y una tercera etapa que abarca desde la transición y normalización universitaria hasta 1988 (del número 13 al 18) año de última edición de la revista.

La primera etapa es quizás donde resulta más claramente perceptible este tipo de intervención político-académico. Así, la preocupación por empezar a llenar de contenido este espacio abierto, a partir de la discusión de los diferentes problemas de la universidad; se combina con un esfuerzo de caracterización de las primeras medidas del régimen militar en materia universitaria. De esta forma, los artículos giran por un lado, en torno a temas como el papel de la universidad en el desarrollo tecnológico y científico, la situación de las profesiones, el éxodo de intelectuales y el presupuesto universitario, entre otros. No es casual entonces que por ejemplo el primer número se inicie con un recordado trabajo de José Luis Romero (miembro fundador de la revista) que a más de veinte años resalta por su notable actualidad. Por otro lado, desde los editoriales y de pequeños estudios la revista comienza

una labor de señalamientos críticos (que luego se convertirían en denuncia abierta) a la política universitaria oficial como eran los cupos de ingreso y el arancel, la propuesta de redimensionamiento de la UTN y los anuncios de una Ley Universitaria.

En un régimen donde casi cualquier manifestación intelectual era sospechada de "subversiva", las formas en que se manifestaba la disidencia adquirieron relevancia, ya que las mismas marcaban los límites de sobrevivencia posible. Resulta interesante, por tanto, resaltar la utilización en la Revista de diferentes modalidades de transmisión de las opiniones críticas como son las conmemoraciones, la compilación de información periodística y las entrevistas a personalidades académicas y políticas. Así, una meticulosa recopilación de las principales noticias del primer año de la dictadura militar en la universidad se transforma en una denuncia a los cientos de cesantías de profesores, a los distintos reglamentos disciplinares aprobados por las intervenciones de cada universidad, y al cierre de las carreras de psicología, antropología y cine, entre otras.

Si las noticias periodísticas recortaban los fragmentos del aquí y ahora, el recurso a las conmemoraciones recuperaba

la memoria de un pasado que cuestionaba el orden presente. Por eso, el 60 aniversario de la Reforma Universitaria constituyó otra forma de crítica encubierta. Nuevamente es un trabajo -hasta ese momento inédito- del fallecido José Luis Romero, que resulta la más clara caracterización de la actitud de los gobiernos militares frente a la universidad y del contenido democratizador y anti-autoritario del movimiento reformista. Para el historiador:

"La Reforma tomó una posición contra el militarismo y el clericalismo, que se manifestó en la acción política de los movimientos estudiantiles a través de una cerrada oposición a los regímenes dictatoriales: el de Uriburu en la Argentina, los de Machado y Batista en Cuba, el de Sánchez Cerro en Perú y tanto otros que fueron instaurándose en los distintos países latinoamericanos. La reacción nacía en cada caso, generalmente, a partir de la hostilidad que las dictaduras militares mostraron frente al movimiento reformista y con las universidades en general, a las que acusaban una y otra vez de focos subversivos."

Pero fue quizás la entrevista (o mejor dicho el cuestionario escrito) la forma que mejor caracteriza este registro político-académico. Porque los que contestan remiten a un espa-

cio amplio de políticos e intelectuales universitarios (muchos son ambas cosas), y donde las preocupaciones y respuestas se desplazan de la universidad al país, y viceversa. La anunciada sanción de Ley Universitaria constituyó una forma de canalizar el amplio rechazo a esta medida, como así también de empezar a dar visibilidad a una casi inexistente actividad política.

La segunda etapa de la revista que se inicia en 1979, va a profundizar los rasgos antes mencionados, relegando a un segundo plano aquella preocupación original de avanzar en la discusión de un proyecto de universidad. La aprobación de una ley que hacía de las universidades un mero apéndice de las decisiones del Ministerio, y que legitimaba la persecución y discriminación ideológica a docentes y estudiantes, marca un punto de quiebre y un cambio de registro que podría caracterizarse de "testimonial". Esto es, la fuerza de la denuncia no solamente está en la irracionalidad o arbitrariedad de la acción señalada, sino en la multiplicidad de individuos/grupos que dan cuenta, que testimonian que eso está pasando.

El tono decididamente propagandístico de la portada y un número elaborado exclusivamente con recortes periodísticos y fragmentos de entrevis-

tas de la edición especial de noviembre 1979, expresa este cambio en la modalidad de intervención. Lo que importaba transmitir no era solo el rechazo a la ley sino su unanimidad y sobre todo la magnitud del mismo. Políticos de distintos partidos, gremialistas, asociaciones profesionales y personalidades intelectuales; todos conforman el amplio coro de testimonios que la revista quiere reflejar. El cierre de la Universidad Nacional de Luján, al cual está dedicado el número siguiente; vuelve a poner en juego este recurso de mostrar la polifonía de voces.

Pero será 1981, con la tibia apertura que prometía el General Viola el momento en que el discurso de los políticos respecto de la universidad pero fundamentalmente sobre el rumbo del país, ocupa el centro de la atención. Una rápida mirada a las respuestas de esta encuesta, si bien resalta la coincidencia en la recuperación de la democracia, también es posible observar las diferentes visiones y estrategias que debía seguir una (en ese momento) futura normalización universitaria, y que luego se harían evidentes en la transición. La ocupación de Malvinas mostraría la ambivalencia y contradicciones de la clase política y de buena parte de la intelectualidad. En este sentido, la RPU no escaparía al repentino brote "patriótico"

que siguió a este acontecimiento .

La derrota militar y la acelerada descomposición del régimen abría la puerta de la transición a la democracia. Para la RPU esto supuso poner nuevamente en el centro del debate la forma futura que adoptaría la universidad y las condiciones necesarias para ese tránsito; modificando con ello la modalidad de intervención y el tipo de registro discursivo. El número doble 11/12 es ilustrativo de la divergencia de posiciones que tenía el campo universitario en formación a comienzos de los 80'. La lectura de la universidad durante el último gobierno peronista, la normativa más adecuada para la normalización, la idea de autonomía y los principales problemas a afrontar por el gobierno constitucional, son algunos de los tópicos que se desplegaron con mayor intensidad en el período siguiente.

La última etapa de la revista es parte de una historia "más" conocida, ya que recorre el proceso de normalización universitaria y los años posteriores hasta 1988. Sin embargo, la confrontación de posiciones que han generado las transformaciones en curso, parecen estar obstaculizando la visión y riqueza de los debates universitarios en los primeros

años de democracia. No es extraño, entonces encontrar fuertes continuidades en los temas, lo que si resulta interesante es que muchas de las posiciones que hoy aparecen polarizadas en el eje gobierno-universidades, diez años atrás reflejaban parte de las tensiones del propio campo académico y universitario. En este sentido, merecen ser revisados y analizados los últimos números de RPU. Las ponencias de las Jornadas por los 65 años de la Reforma Universitaria, convocadas bajo el sugestivo título de "actualidad y actualización", el debate alrededor de las propuestas de descentralización de la UBA, o las primeras polémicas en relación a la creación del CBC y las políticas de ingreso , son una pequeña muestra del intenso debate que caracterizaron estos años, y de las amplias expectativas que acompañaron la recuperación democrática. Sin embargo, estos años también marcan la declinación y finalización de la revista.

¿Porqué no tuvo continuidad esta experiencia que había atravesado toda la dictadura militar? Una respuesta posible puede que se encuentre precisamente en el cambio de condiciones políticas. La revista desde su origen intentó referenciar a la "diáspora" de docentes e investigadores que si-

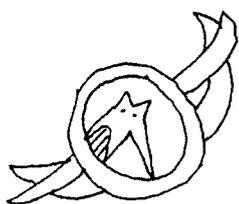
guió a la intervención. Con ello continuaba una estrategia que no es nueva en la historia de la intelectualidad argentina, y que tiene como antecedentes la revista *Imago Mundi* y en las experiencias de grupos de estudios post-1966. Asimismo, la propuesta de un espacio abierto de discusión permitió en este sentido, servir de contenedor de diferentes y en algunos casos contradictorias posiciones, lo cual le posibilitaba un grado de legitimidad para intervenir "desde fuera" de la universidad sobre esta última. La recuperación democrática y la progresiva reinserción tanto de los miembros de la revista como de su público, marcaron a nuestro juicio los límites de esta experiencia, en la medida que ese objetivo del "gran debate sobre la universidad" se fue parcializando en cada facultad, departamento o carrera. Y también dejando al descubierto la fragmentación de perspectivas.

¿Cuál fue el aporte que realizó RPU al debate académico sobre la universidad? Es una pregunta que aún está por responderse y seguramente demandará una lectura mucho más profunda que la realizada para esta reseña. Sin embargo, y pese al tiempo transcurrido, los interrogantes que se plantean en la revista resuenan con notable actualidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Altamirano, Carlos (1996) "Régimen autoritario y disidencia intelectual: la experiencia argentina", en Quiroga, H. y Tcach, C. (comp.) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Homo Sapiens, Rosario.
- Sábato, Hilda (1996) "Sobrevivir en la dictadura: ciencia sociales y la universidad de la catacumbas", en Quiroga, H. y Tcach, C. (comp.) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Homo Sapiens, Rosario.
- Klimovsky, Gregorio (1983) "Grupo de estudio y universidad de catacumbas", en *Revista Perspectiva Universitaria* No. 11/12 (Diciembre 1982/ Enero 1983), Bs. As.

Universidad y Devenir: entre la certeza y la incertidumbre



MIGUEL ANGEL
ESCOTET,
UNIVERSIDAD Y
DEVENIR: ENTRE LA
CERTEZA Y LA
INCERTIDUMBRE,
EDITORIAL LUGAR
IDEAS
BUENOS AIRES, 1997.

Una universidad para una nueva sociedad Rescatando la historia y el desarrollo de la institución al tiempo que una reflexión sobre su rol en la sociedad contemporánea, el autor se propone, haciéndose eco también de las diferentes producciones teóricas e investigativas sobre el mundo universitario, qué nuevo rol le cabría a la universidad -y qué externalidades tendría que producir- en una sociedad utópica. La pregunta sobre qué universidad es nece-

saria para una sociedad parte de la idea que ninguna institución social puede pensarse en el vacío. Las universidades no existen independientemente de las sociedades y sus misiones "deben" estar vinculadas con la misma idea de sociedad. La universidad "debe" servir a la sociedad al tiempo que "debe" servirse de ella. El autor es taxativo: el libro "es una firme apuesta por compatibilizar la praxis y la utopía sin renunciar al discurso, a la ideología, a la sensibilidad por el mundo de la ética".

Es así que el modo de responderse a esas preguntas significa, para el autor, pensar la sociedad del futuro en la que opta por ciertos valores al delinearla: "una sociedad que

fundamente su realización en la libertad, en la dignidad de la persona"; "una sociedad que afirme el pluralismo social y cultural a través de una conciencia democrática, individual y colectiva"; "una sociedad que oriente el eje de su desarrollo hacia el hombre y no hacia los productos de su creación"; "una sociedad en la cual toda persona pueda obtener el conocimiento que le permitan sus capacidades e intereses"; "una sociedad que practique una economía social de mercado"; "una sociedad abierta, flexible, tolerante y orientada al aprendizaje"; "una sociedad que sea capaz de pensar globalmente y actuar localmente". El diagnóstico sobre la relación universi-

dad-sociedad gira alrededor de un retraso de la primera con respecto a la segunda. La nueva universidad "debe tener la capacidad de reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades del mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación e información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado (...), la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad geográfica y cultural, (...)."

¿Cuál sería la herramienta ideal para lograr la reforma de la universidad? El autor sostiene que es la evaluación la forma en que la sociedad puede penetrar en las estructuras pesadas de las universidades. A partir de ella, la universidad recuperará su capacidad de anticipación y de sobrepasar las determinaciones sociales negativas. Al analizar la configuración que adquiere

re la crisis de las instituciones universitarias en los países desarrollados, se advierten al menos seis denominadores comunes: a) la continua presión por la expansión de la escolarización universitaria y la masificación estudiantil; b) la deficiencia de los sistemas de planificación, gestión y evaluación institucional; c) la continua erosión de la calidad de la enseñanza e investigación y la baja relevancia de los contenidos de enseñanza en función del desarrollo de la sociedad; d) la persistencia de las desigualdades en las oportunidades educativas superiores; e) las grandes necesidades de recursos económicos y materiales-tecnológicos; y f) la politización de los sistemas académicos y de investigación. Según Altbach (1991) "las universidades de todo el mundo comparten una cultura y una realidad comunes. En muchos aspectos fundamentales hay una convergencia de modelos y normas institucionales". Con dife-

rencias, existe un núcleo de problemáticas propiamente universitarias que conducen a la definición de cinco áreas de estudio que han sido abordadas por diferentes teóricos e investigadores: 1- Políticas y misión universitaria, 2- Universidad, Estado y control social, 3- Papel de la universidad en la sociedad, 4- Reforma institucional y académica de la universidad, 5- El sistema de aprendizaje universitario: formación, información y sistemas tecnológicos, 6- Factores cuantitativos de la educación superior.

Resulta interesante la apreciación sobre el cambio de eje que han sufrido las estructuras universitarias. Al comienzo, en la Edad Media, la universidad como institución social estaba sostenida en estructuras más formales y flexibles. Los estudiantes, el eje en aquel entonces, buscaban a sus profesores en función de su autoridad epistemológica y deontológica; la estructura universitaria giraba en torno

del "studium generale o particulare" que era gobernado por un rector estudiante que, como en el caso de Bolonia, provenía del "claustro de escolares" o congregación de estudiantes. Es decir, la institución se organizaba alrededor del sujeto que aprende: el estudiante.

La complejización de la institución fue evolucionando hacia un sistema de "facultades" o conjuntos de personas que tenían la "facultad" de enseñar y la "facultad" de administrar las enseñanzas en base a su propia autoridad epistemológica. La universidad de hoy se centra en el sujeto que enseña. Buena parte de las crisis universitarias tienen como telón de fondo esta dicotomía: la crisis de la relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, entre el miembro del "ethos académico" y el miembro del "ethos social", entre la universidad y la sociedad; y no es tiempo, se pregunta el autor, de modificar ese "ethos académico" por un "ethos del apren-

dizaje", donde el individuo que enseña está sujeto a renovación y aprendizaje.

La configuración que han adquirido las universidades de hoy hace que existan un conjunto de principios globales comunes. La búsqueda y transmisión de conocimientos, universalidad, diversidad, interdependencia y servicio a la sociedad conforman, entre otros, principios que no tienen discusión. Pero el problema no está en unos principios que son aceptados y configuran la razón de ser histórica de esta institución social. Las dificultades se inauguran en las misiones y políticas que moldean aquellos principios y sirven de vehículos a las estrategias con sus programas y acciones.

Las políticas universitarias, nos apunta, debieran ser universales sin hacer distinciones entre unas sociedades y otras, entre países desarrollados y en desarrollo, entre una universidad y otra. Las diferencias sí debieran estar en las estrategias,

que constituyen las alternativas para obtener los objetivos en función de unas metas, que a su vez requieren de diferentes programas generales y específicos. La importancia del conocer para qué -la política reside en que serviría de "faro para dirigirse al puerto, indistintamente del navío y de las coyunturas de la mar que se atraviesa". Precisamente los últimos capítulos están consagrados a la delimitación de las políticas universitarias para el siglo XXI, derivadas de un documento elaborado por la UNESCO ("Strategies for Change and Development in Higher Education", 1995). Tres son los ejes para la definición de estas políticas: 1) universidad para la reflexión en la acción, 2) universidad para la diversificación, y 3) universidad para la flexibilidad.

El primero de los ejes contiene, entre otros aspectos, la idea de que la universidad debe incorporar la investigación como una actividad transversal del curriculum. La simbiosis investiga-

ción-docencia debe entenderse como una tarea básica para dotar a la docencia de ese espíritu de descubrimiento e innovación que son los motores de la investigación y la creatividad. Asimismo la investigación aplicada de tecnologías, procesos y transferencias debe ser una cometido fundamental de la universidad.

La formación que imparte la universidad debe romper con una tendencia presente en los otros niveles educativos, que otorga valor al sistema de acreditaciones, títulos, diplomas, antes que a la búsqueda permanente de nuevos saberes.

El segundo de los ejes, la universidad para la diversificación, implica sostener que la diversidad es esencial a toda acción educativa y es la condición indispensable para el desarrollo de las ciencias y las artes. La universidad como parte de una realidad diversa y como inspiración para el aprendizaje de la creatividad, debe dar lugar a la diversifica-

ción de aprendizajes, de aprendices, de disciplinas al tiempo que diversificar las formas y los tiempos de la enseñanza.

Por último una universidad para la flexibilidad requiere de una institución que permita que las estructuras curriculares sean permeables a los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos. Requiere asimismo de una flexibilidad en las formas de financiación de tal forma que esta nueva institución pueda estrechar sus lazos con la esfera de la producción y con la comunidad.

Quizás este libro sea lo que muy acertadamente nos adelanta el prologuista -Gustavo Cirigliano-, "un mensaje, una prédica, un ataque, una clase, etcétera". Todos estos elementos hacen del texto una, como dice el autor, "guía útil para la acción", para la discusión y construcción de un determinado modelo de relación sociedad-universidad para el siglo XXI.

Pablo Tovillas

Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo

AUGUSTO
PÉREZ LINDO,
POLÍTICAS DEL
CONOCIMIENTO,
EDUCACIÓN SUPERIOR
Y DESARROLLO,
BIBLOS, 1998

En un mundo definido por la ciencia, las innovaciones tecnológicas y la educación, las políticas del conocimiento aparecen como un concepto fundamental tanto

para la gestión de la sociedad como para comprender la evolución de los saberes.

Augusto Pérez Lindo, profesor titular de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, ha realizado diversos estudios sobre la universidad, las instituciones educativas y el proceso del conocimiento. A lo largo de su trayectoria ha elaborado el concepto de políticas

del conocimiento que en este libro se ilustra con experiencias de la sociedad y de la universidad.

En este ensayo podrá encontrarse un análisis de las actitudes culturales de la sociedad argentina frente a la inteligencia, un panorama de las diversas teorías que configuran la antropología del conocimiento y varios trabajos destinados a definir una gestión inteligente de la universidad al servicio del desarrollo.

tinoamericana, cuyo punto de partida encuentra en un símbolo fundador de la historia de nuestros pueblos: la Destrucción de Indias, denunciada por el padre Las Casas. Este símbolo, que tiene su manifestación más actual en las últimas dictaduras que han azotado a nuestros países, se viene repitiendo como una figura trágica a lo largo de la historia, "como si cada tanto tiempo nuestras Indias fueran destruidas". De aquí que la filosofía latinoamericana, como búsqueda y construcción de la identidad del hombre latinoamericano, se presente de forma "episódica" y discontinua, como un proceso entrecortado de sucesivos re-comienzos en la afirmación de una subjetividad histórica. A partir, entonces, de una alternativa histórica y discursiva: opresión/liberación, se propone una "recuperación categorial" de la democracia a fin de restituirle el contenido del que la retórica neoliberal la ha vaciado, al reducirla a

Una alternativa pedagógica para la universidad

ARTURO A. ROIG:
LA UNIVERSIDAD
HACIA LA
DEMOCRACIA. BASES
DOCTRINARIAS E
HISTÓRICAS PARA LA
CONSTITUCIÓN DE
UNA PEDAGOGÍA
PARTICIPATIVA. MEN-
DOZA, EDIUNC,
1998, 338 P.

La Universidad hacia la Democracia se compone de una serie de escritos: conferencias, artículos perio-

dísticos y ponencias sobre la problemática universitaria, que abarcan el período 1967-1997. Se trata de un aporte para la reconstrucción, a través de huellas y fragmentos históricos, del proceso de constitución de un "sujeto pedagógico" en nuestra universidad. Es también una especie de testimonio del compromiso vital mantenido con los ideales

de una "pedagogía del acto creador", o "pedagogía de la liberación", entendida ésta en el sentido de "la lucha contra la alienación y en favor del crecimiento espiritual y material de hombres y mujeres, como plenitud humana" (127).

Roig ha desarrollado estos escritos pedagógicos a partir de las premisas fundamentales de s

mero supuesto de la economía de libre mercado. Para esto, es necesario resignificarla desde el eje fundamental de los derechos humanos; eje que el autor sostiene, a su vez, como un principio de resistencia desde el cual es posible la constitución de nuevos discursos emergentes, cuyos sujetos sean los seres humanos individuales y sociales concretos, que reintroduzcan la discontinuidad y la ruptura frente a lo que hoy se presenta como la última y más definitiva de las restauraciones: la que anuncia el fin de la historia.

Fragmentos de una larga historia: Una gran parte de los artículos del libro está dedicada a la recuperación de experiencias, teorías y personajes que constituyen los antecedentes de los intentos de renovación pedagógica que se han dado en el siglo. A través de los sucesivos escritos, Roig da cuenta de un largo proceso que se remonta a los jesuitas, con su escolástica reformada en el siglo

XVIII y llega hasta los grandes movimientos renovadores de las primeras décadas del siglo XX. Así, por ejemplo, retoma el experimento de nuevos métodos de enseñanza realizado en la Universidad de La Plata, cuya propuesta de cambiar la clase tradicional por el seminario y el laboratorio será revivida más tarde como ejemplo de una estructura pedagógica alternativa que propicia la participación horizontal y el compromiso personal en la búsqueda de la verdad. La Reforma Universitaria de 1918, como hito de los orígenes de la universidad argentina contemporánea, también se encuentra trabajada ampliamente en el libro. Enmarcada dentro del amplio proceso de modernización y de expansión del liberalismo como posición social y política, el filósofo mendocino concibe nuestra reforma como la manifestación de un fenómeno mayor que abarca a todos los países hispánicos, con diversos matices en cada caso. Asimismo,

el relevamiento histórico incluye un rastreo de los antecedentes de la relación entre universidad y unidad latinoamericana. Dos figuras exponentes de los ideales bolivarianos en materia de educación superior son rescatados en el libro: Francisco Bilbao y Julio Barcos.

Estos "episodios" de nuestra historia pedagógica, mantienen un lazo estrecho con los movimientos más progresistas de nuestro siglo, en tanto todos fueron, en mayor o menor medida, expresiones de momentos políticos críticos en los que la reflexión sobre la educación ha tenido como base la formulación de un proyecto de humanización.

Las bases doctrinarias: A pesar de la variedad de temas y enfoques que conforman el libro, es posible extraer una serie de preocupaciones recurrentes que definen, a nuestro criterio, el lugar desde donde Arturo Roig intenta hacer un aporte a una pedagogía universitaria. En

primer lugar, es necesario señalar la presencia de la relación entre universidad y sociedad como problemática que atraviesa y preside toda reflexión pedagógica en el libro. Desde un comienzo, queda planteada la premisa de "ver los llamados problemas universitarios como parte de un complejo más vasto de problemas sociales". Al abordar cuestiones de estructuración y organización universitaria lo social aparece en el señalamiento del compromiso que la universidad mantiene como institución inserta en los procesos de reproducción y transformación social. Pero la consideración de lo social va mucho más allá y contiene una crítica a la estructura universitaria como reflejo de una sociedad clasista y discriminatoria. Una reforma universitaria, en sentido amplio, es concebida por nuestro autor como algo más profundo que el solo crecimiento del nivel intelectual y científico en las aulas, como proponía la re-

forma del 18, aunque esto sea indiscutiblemente necesario. De lo que se trata es de "una apertura real y no meramente legal" a la incorporación de los sectores populares, proletarios y campesinos, cuyo acceso a la universidad se ha encontrado y se encuentra prácticamente vedado. Ahora bien, esta situación plantea, para ser revertida, la cuestión sobre las reformas económicas que permitan un cambio social estructural. En el corazón de esta problemática se encuentra el segundo planteo recurrente en el libro: el de la relación entre universidad y política que, a su vez, se vincula a aquella otra tan compleja entre ciencia e ideología. Las páginas de La Universidad hacia la Democracia están elaboradas a partir de la convicción de que "no hay posiciones pedagógicas asepticas o apolíticas y que el a-politismo es una manera solapada de hacer política" (118s), así como tampoco hay ciencia neutral o un

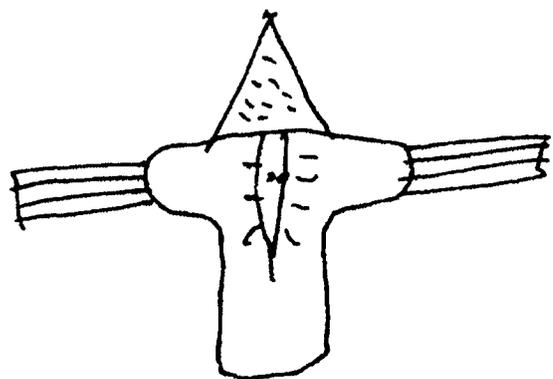
saber absolutamente transparente respecto de la realidad. De aquí que las reflexiones se organicen siempre alrededor de una clara opción entre una visión humanista y liberadora de las relaciones educativas y una concepción cerrada, autoritaria y dogmática de las mismas, con las particularidades y complejidades que esta oposición adquiere en cada momento histórico específico. Dentro de la segunda opción se ubican, por supuesto, todos aquellos proyectos universitarios elaborados verticalmente desde el poder institucionalizado, ya sean los cuarteles o, como se pretende en la actualidad, las oficinas comerciales de alguna empresa o banco multinacional. Por el contrario, dentro de la primera visión se encuentran las propuestas impulsadas desde "abajo", por los propios "universitarios", docentes y alumnos, según las necesidades y requerimientos propios, en el marco de un pluralismo democrático. Hacia una pedagogía

participativa: Dentro de estos lineamientos generales, encontramos a lo largo de todo el libro, una profunda reflexión sobre las relaciones educativas. Como alternativa al tradicional sistema de cátedra, organizado según criterios administrativo-contables y caracterizado por un "régimen patronal" de relaciones, Roig propone desarrollar una "pedagogía del acto creador", que "frente a una concepción formalista, desvitalizada y exclusivamente profesionalista de la universidad" tienda a "integrar al alumno y al maestro en una tarea común, libre y fructífera, enemiga de reglamentos, ordenanzas y disposiciones que muchas veces sólo sirven para trabar la búsqueda de la ver-

dad, reduciéndola a la búsqueda de un título" (23s).

En fin, una pedagogía para la libertad, entendida ésta última, por oposición a una libertad puramente interior (eleuthería), como un "desataamiento" (apólysis) de las situaciones de opresión, miseria y servidumbre que cotidianamente agobian al hombre de nuestras tierras. En esta idea creemos advertir no sólo la síntesis de la propuesta pedagógica de Arturo Roig, sino también la actitud que su propia trayectoria como maestro encarna.

*Daniela Rawicz
Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales
UNCuyo*



Una Visión histórico-política de la universidad argentina

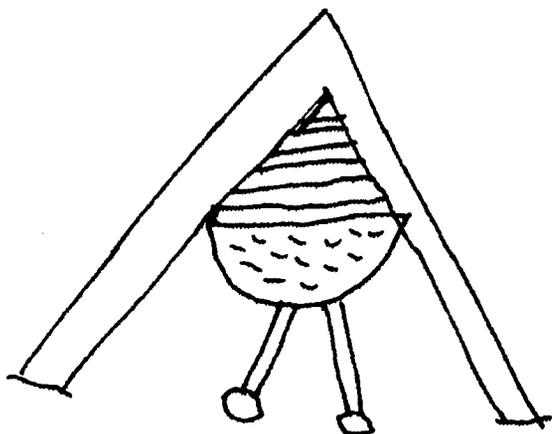
EMILIO FERMÍN
MIGNONE,
POLÍTICA Y
UNIVERSIDAD. EL
ESTADO LEGISLADOR,
LUGAR EDITORIAL,
IDEAS, 1998, 102
PÁGINAS.

El libro de Emilio Mignone forma parte de la Colección Problemática Educativa del Instituto de Estudios y Acción Social que dirige Cayetano de Lella y, según nos dice su autor en el Prólogo, fue escrito como informe a pedido de la Universidad Nacional de Quilmes y, luego, ampliado y corregido para esta colección. "Se trata de un análisis de la legislación universitaria argentina desde sus antecedentes hispánicos hasta las normas actualmente vigentes, sancionadas en su mayoría a partir de 1995" (p. 9) y cuenta, además, con un diskette que contiene el texto completo de los ordenamientos legales que se comentan en el trabajo, desde las Leyes de In-

dias hasta los últimos decretos y resoluciones de 1998 incluyendo las nueve leyes universitarias promulgadas desde 1885. Su autor, fallecido el año pasado, era un conocido consultor en temas educativos, abogado, funcionario en el área educativa de varios gobiernos, docente, investigador, católico, militante de los derechos humanos, todos rasgos de su personalidad intelectual que están presentes en esta obra. Ultimamente, se había comprometido, también, con la política universitaria del actual gobierno, a través de su participación como Presidente de la CO-NEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), organismo creado por la Ley N° 24.521/95, de Educación Superior. Desde este punto de vista, su libro es un estudio acerca de los antecedentes en la legislación universitaria argentina que podrían hacerse valer

para arraigar esta última Ley en las tradiciones nacionales. Dichos antecedentes ya habían sido estudiados por Mignone en un trabajo bastante anterior, interesado también por las interrelaciones entre Universidad y poder político, las analiza fundamentalmente desde la legislación, entremezclando referencias e interpretaciones históricas de fuentes éditas, apreciaciones sociológicas y políticas con vivencias personales. En este sentido, las conclusiones a las que llegara en esa oportunidad, le habían permitido plantear como hipótesis general para entender la Universidad en la actualidad, tres características del sistema universitario, fuertemente insertas en la tradición y que retoma en este trabajo: 1) El papel decisivo del sistema educativo y, por tanto, de la Universidad, en la construcción del proyecto nacional que, inevitablemente, pro-

ducirá tensiones entre ésta y el poder político; 2) La tendencia de la institución universitaria, como toda corporación autónoma, a la conservación, el inmovilismo y la ineficiencia que hará necesaria una intervención desde el exterior, con frecuencia del Estado, a la hora de introducir modificaciones para su renovación; y 3) La supervivencia de formas académicas y de gobierno de la Universidad medieval que constituyen algunos de los elementos más permanentes (irreductibles, capaces de asimilar aportes humanos y culturales posteriores) de la educación superior argentina: los concursos, la participación de los profesores en la designación de las autoridades, la sanción de los propios estatutos... Señalado este antecedente, podría decirse que Mignone recupera este estudio realizado veinte años atrás y lo incluye, condensado, como primera parte de su libro, como contexto histórico indispensable



ble para comprender las tendencias históricas que habrían sido incorporadas en la última Ley de Educación Superior. De este modo, la segunda parte del libro está consagrada a la legislación aprobada por los gobiernos del último período democrático, centrándose en la Ley de 1995, la que es inscripta dentro de un marco conformado por la Ley Federal de Educación y la Reforma Constitucional de 1994 y presentada como el resultado de un largo proceso de elaboración y debate público a través del cual se intentó la búsqueda de un elevado nivel de acuerdo (pp. 66-68), ratificado por la muy rápida y masiva

aceptación que Mignone observa en el proceso de aplicación de la Ley (pp. 68-75). Esto último es afirmado apoyándose en cifras de universidades que ya adecuaron estatutos, en la importante cantidad de presentaciones para acreditar posgrados y en la participación de las universidades en los programas de capacitación e incentivos del Ministerio, "quedando comprobada la aceptación generalizada de sus normas (las de la Ley) tanto por parte de la comunidad universitaria como de la sociedad" (p. 98). Los antecedentes que rastrea se vinculan con la modalidad que fueron adoptando la autonomía universi-

taria y la autarquía financiera en los distintos ordenamientos legales; la relación entre instituciones educativas públicas y privadas y la regulación del sistema por parte del Estado; los mecanismos por los que transitaron las relaciones entre el poder político (Ministerio de Educación) y las autoridades universitarias; la delimitación de los distintos campos que corresponden a título académico, habilitación profesional e incumbencias; el establecimiento de un sistema de educación superior con órganos de coordinación; las relaciones con los otros niveles del sistema educativo nacional...

Todos estos aspectos son analizados por el autor en su contexto, e incluidos en los proyectos políticos de los que formaron parte. Mignone se sitúa, además, como participante de cada uno de los momentos que analiza, identificando sus propias ideas en el presente y en la historia de cada uno de los ordenamientos a los

que pasa revista, discriminando siempre entre ideas contenidas en la legislación y contexto político de aplicación. Por ejemplo, cuando al analizar "la política educativa de la dictadura castrense" del 76-83 reconoce, simultáneamente, que "más allá de los términos relativamente moderados de la legislación sancionada, estuvo signada por una actividad oculta clandestina dirigida a eliminar físicamente a sus potenciales oponentes intelectuales y fundada exclusivamente en la obsesión por un orden que impusiera los criterios totalitarios y represivos del Régimen, aplicándose con ese fin un verdadero terrorismo de Estado" (p. 54).

En la coyuntura de tratamiento de la Ley de Educación Superior, el autor parece encontrar una posibilidad de coincidencia entre ideas que inspiran la legislación y contexto político de aplicación. Es así como lo vemos especialmente involucrado en los dispositivos

que dieron lugar a la discusión, aprobación y aplicación de la nueva Ley y satisfecho con gran parte de sus resultados. En este sentido, en varios lugares del libro, pero especialmente hacia el final, dedica varias páginas a elogiar la creación de la CONEAU como "el aspecto más innovador, importante y promisorio del sistema instaurado" (p. 81)...al que más adelante califica como "el instrumento clave en la renovación, modernización y mejoramiento del sistema de educación superior argentino y de (cuya) eficacia, objetividad y transparencia... depende en gran medida su futuro" (p. 83). Destaca, además, el trabajo realizado por la CONEAU en su corta vida, a través del cual desprende la "notoria aquiescencia de la comunidad universitaria y favorable repercusión en la sociedad" (p. 69). Concluido el recorrido, nos quedamos con la impresión de que finalmente Mignone encontró la ocasión en la que sus

ideas de siempre pudieron plasmarse. Si partimos de la base de que un trabajo que escribió hace 20 años le sirvió como justificativo histórico y conceptual de su actuación en los años '90 ya es bastante indicativo de la continuidad de su pensamiento. Por otra parte, en varios pasajes del libro parece percibirse que rara vez pudo comulgar tanto con las políticas educativas de los gobiernos de que formó parte como funcionario. Por ejemplo, son conocidas sus divergencias durante el primer peronismo en torno de la enseñanza de la doctrina nacional en los textos escolares por lo cual dejó el cargo y fue perseguido (p. 35). Incluso se sitúa del lado de la generación derrotada de 1870, haciéndonos imaginar que hubiera estado del lado de José Manuel Estrada y de Juan María Gutiérrez contra Eduardo Wilde, defendiendo el principio de autonomía y de libertad de enseñanza que enunciara el viejo rector de la Universi-

dad de Buenos Aires. Salvando la Ley Avellaneda (1.597/1885), sancionada en un momento de consenso en torno del proyecto nacional, más allá de los debates a que dio lugar su tratamiento parlamentario, las siete leyes universitarias que le sucedieron (1947, 1954, 1955-1958, 1966, 1974, 1976 y 1984), fueron sancionadas, según Mignone, con "objetivos fundamentalmente políticos y escasa preocupación técnica", en un país en el que "las reiteradas quiebras del régimen constitucional han sido las principales causantes de los conflictos con la universidad, las dificultades para su modernización y las purgas de profesores y estudiantes" (p. 99). Subraya, en este sentido, la existencia de al menos cinco purgas científicas en la historia de la Universidad argentina: se inician en el siglo XVIII con la expulsión de los jesuitas en 1767; la cesantía de docentes a partir de 1946, entre los que estaba Bernardo Houssay; la desperonización de 1955 y

de la etapa normalizadora postperonista; la iniciada con la Noche de los Bastones Largos en 1966 y, finalmente, "la quinta, y espero que última, purga universitaria de la historia", la del régimen castrense de 1976-83, "la más terrible y dramática..." (p. 54). Ahora bien, si la relación entre Universidad y poder político es inevitablemente conflictiva en la Argentina, la particular historia política de este país (más arriba mencionada) pervirtió, según Mignone, esa vinculación causando males que todavía perduran. De este modo, el carácter moderno, pluralista, innovador de la Ley Nº 24.521 constituye "una base sólida y racional para el desarrollo de la educación superior y su mejoramiento" a condición de que las políticas y los instrumentos de la nueva Ley, logren adquirir el carácter de 'políticas de Estado'. Para ello, el Presidente de la CONEAU nos insta, desde ese "logro" -y en este período de normalidad institucional y demo-

crática que, profetiza, perdurará- a mantener su vigencia, es decir, a no "incurrir en ningún momento en un retorno a derogaciones que nos lancen en plena marcha a un vacío legal o a un retroceso en los objetivos alcanzados" (p. 100).

Preocupado por encontrar contextos de

aplicación legítimos, era proclive a valorar la necesidad de confiar en la capacidad articuladora de un cuerpo legal. Entusiasmado con su concreción, tal vez subestimó la capacidad que estas herramientas jurídicas también poseen a la hora de consolidar un proyecto político que, como el

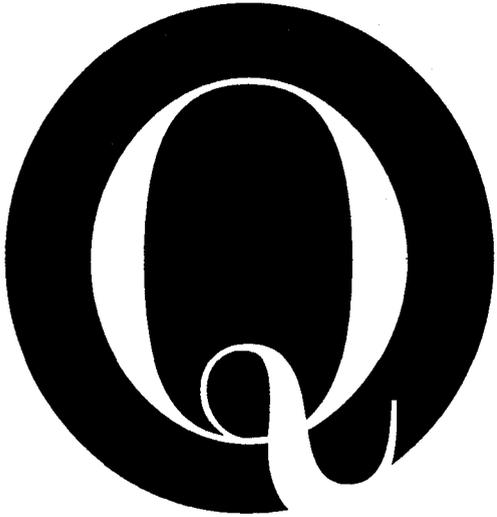
del actual gobierno con respecto a la Universidad, aparece curiosamente desdibujado en esta obra.

Finalmente, es un libro político, que invita a la discusión de las políticas universitarias despojadas de mitos. A la vez, constituye un riguroso trabajo de investigación, que pone a disposición de

políticos e investigadores una compilación documental sumamente útil en una forma muy accesible para abordar un tema todavía poco estudiado como la historia de la universidad argentina.

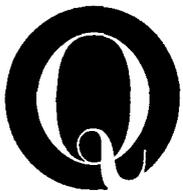
Ana M. Barletta,
*Universidad Nacional
de La Plata*

La universidad sin horarios, sin distancias



Universidad Virtual de Quilmes

*El espacio educativo en internet
de la Universidad Nacional de Quilmes*



Universidad
Nacional
de Quilmes

Abierta la inscripción

Licenciatura en Educación.

Dirigida a: profesores con título terciario no inferior a 3 años de duración. En las orientaciones de: Gestión Institucional; Diseño, coordinación y evaluación de la enseñanza; Enseñanza de la lengua y la literatura; Enseñanza de las matemáticas; Lenguas extranjeras: inglés.

Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades.

Dirigida a: quienes posean una carrera inconclusa en una universidad en cualquier disciplina, egresados universitarios y profesores con títulos terciarios.

Licenciatura en Hotelería y Turismo.

Dirigida a: egresados de institutos de nivel terciario oficiales de hotelería y turismo, graduados universitarios en áreas afines, estudiantes universitarios con 15 o más materias aprobadas de carreras afines.

Informes:

0810 666 0210

www.cvq.edu.ar

info@cvq.edu.ar



Universitat
Oberta
de Catalunya

ORACLE
SOFTWARE POWERS THE INTERNET

POWERED BY
 Sun
microsystems

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Facultad de Filosofía y Letras

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR UNIVERSITARIA

Directora Académica: Prof. Ma. Alicia Villagra de Burgos (UNT)

Comité Académico: Ms. Ma. Clotilde Yapur (UNT)
Dra. Susana Maidana (UBA)



Categorizada An
CONEAU - convocatoria 1998

Plan de Estudios: estructurado alrededor de 4 ejes temáticos
Universidad y Sociedad
La enseñanza Universitaria
La Institución Universitaria y su Currículum
La Práctica Pedagógica

Destinatarios:

Graduados universitarios sin distinción de carrera que acrediten como mínimo dos años de ejercicio en la Docencia Universitaria

Reapertura: agosto del 2000

Duración: Dos años de cursado, en cuatro cuatrimestres académicos

Informes: Departamento de Graduados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT
Avda. Benjamín Aráoz 800 -4000- San Miguel de Tucumán
Tel: (0381) 4310570 - 4311395 - 4222146 / int. 477 - 478 Fax: (0381) 4310171
E-mail: magdocu@filo.unt.edu.ar

DICIEMBRE

1999

10

REVISTA DE
CIENCIAS
SOCIALES

ARTÍCULOS

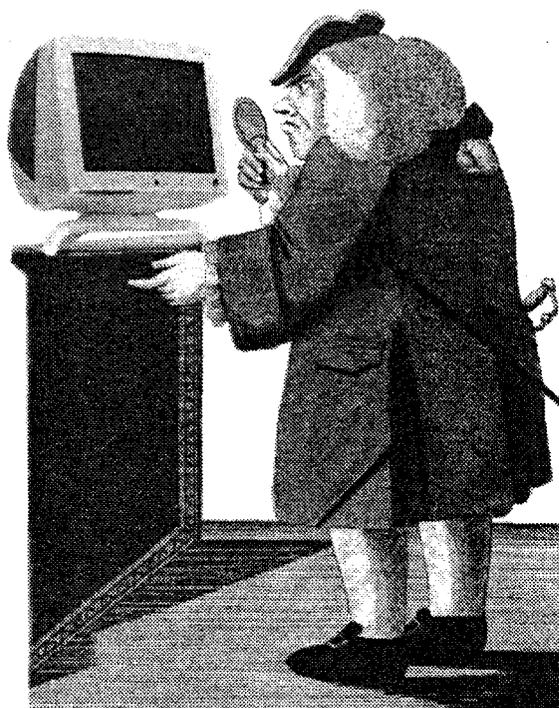
EL PRÍNCIPE ELECTRÓNICO. *OCTAVIO IANNI* / LA CIUDADANÍA, LA OPINIÓN PÚBLICA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. CIUDADANÍA Y POLÍTICA EN LA ARGENTINA DE LOS NOVENTA. *ISIDORO CHERESKY* / ALFREDO LORENZO PALACIOS. HONOR Y DIGNIDAD EN LA NACIONALIZACIÓN DE LA CAUSA "MALVINAS". *ROSANA GUBER* / LOS DERECHOS DE LAS MINORÍAS CULTURALES. *RAMÓN SORIANO Y JUAN MORA*

SECCIÓN TEMÁTICA:
SEGURIDAD Y DEFENSA

CRITERIOS GENERALES PARA LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS NACIONALES DE SEGURIDAD Y DEFENSA: 36 TESIS. *ERNESTO LÓPEZ* / INTEGRACIÓN REGIONAL, SEGURIDAD Y DEFENSA: MODELOS Y POSIBILIDADES. *JOSÉ MANUEL UGARTE* / SEGURIDAD GLOBAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ DEMOCRÁTICA: LA ARGENTINA 1990-1999. *ANDRÉS FONTANA*

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

MANUEL BELGRANO Y EL PENSAMIENTO ECONÓMICO EN EL RÍO DE LA PLATA EN EL OCASO DEL RÉGIMEN COLONIAL HISPANO (1790 - 1810). *RODOLFO E. PASTORE* / LA UCR Y EL PJ EN LA LEGISLATURA BONAERENSE: ¿ALIADOS O ADVERSARIOS? *ANDRÉS MALAMUD*



A CONNOISSEUR
ADMIRING A DARK NIGHT PEICE
Published in the 6th of April 2000 issue of the 10th Volume

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
QUILMES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

CARRERA DE POST GRADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

A partir del año 1996, se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas esta Carrera de Especialización, que forma parte de un Proyecto de Post Grado Interuniversitario en la especialidad.

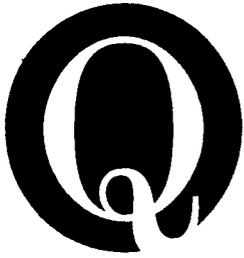
Actualmente se encuentra cursando la misma, la segunda cohorte de alumnos.

El Plan de Estudios se estructura sobre la base de un eje central: LA PRÁCTICA DOCENTE, cuya problemática es abordada en cuatro núcleos, correspondientes a distintos contextos: Aúlico, Institucional, Socio-político-educativo y Disciplinar.

Recientemente se ha presentado a evaluación, el Proyecto de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, que profundiza la problemática de la docencia en este nivel, con un perfil de maestría

MAESTRÍA EN GESTIÓN UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ACREDITADA POR CONEAU COMO "B" POR RESOLUCIÓN N° 409/99

Modalidad de Dictado:	SEMIPRESENCIAL. Tres días consecutivos por mes.-
Plan de Estudios:	4 Cuatrimestres con 4 materias por cada uno.-
Duración:	2 años.-
Inicio 2° Cohorte:	Marzo del 2000.-
Pre-Inscripción:	SIN CARGO hasta el 15/12/99.-
Hoteles:	Desde \$ 30,00.- Categoría 3 estrellas.-
Informes:	Escuela de Posgrado y Educación Profesional Continua.- Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - U.N.M.D.P.- Funes 3250 - c.p. (7600) - Mar del Plata.- Tel/fax: (54-223) 474-9038 / 474-9696 / 474-8899.- E-Mail: posgreco@mdp.edu.ar.- Web: http://www.mdp.edu.ar/UA/econo/posgra/gestion.htm



Universidad
Nacional
de Quilmes

Novedades
Febrero
del 2000



Revista de Ciencias Sociales

Número 10
Dirigida por Ernesto López

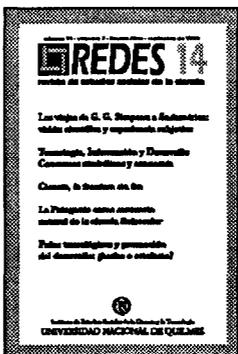
- Artículos:
- *El príncipe electrónico* / Octavio Ianni.
 - *Alfredo Lorenzo Palacios. Honor y dignidad en la nacionalización de la causa "Malvinas"* / Rosana Guber.
- Sección temática: Seguridad y defensa.
- *Criterios generales para la definición de políticas nacionales de seguridad y defensa: 36 tesis* / Ernesto López.
- Notas de investigación:
- *La UCR y el PJ en la legislatura bonaerense: ¿Aliados o Adversarios?* / Andrés Malamud



Pensamiento Universitario

Número 8
Dirigida por Pedro Krottsch

- Artículos:
- *Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno* / Philip Altbach.
 - *De entornos, planes de estudios y currículum* / Manuel Argumedo.
- Ensayos:
- *El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento* / Peter Scott.
- Entrevistas:
- *Problemas actuales y futuro de la universidad argentina* / Roberto Follari - J. C. Tedesco - C. Waisman



Redes

Número 14
Revista de estudios sociales de la ciencia.
Dirigida por Mario Albornoz

- Perspectivas:
- *Tecnología, información y desarrollo. Consumos simbólicos y economía en el Alto Valle del Río Negro* / Andrés M. Dimitriu, Norberto D. Rocha y Vanina Papalini.
 - *Los viajes de G. G. Simpson a Sudamérica: visión científica y experiencia subjetiva* / Hebe Vessuri.
- Notas de investigación:
- *Polos tecnológicos y promoción del desarrollo: ¿hecho o artefacto?* / Erasmo Gomes.

Colección
La ideología argentina
Dirigida por Oscar Terán



Revista de Filosofía
Cultura - Ciencias - Educación
José Ingenieros
y Aníbal Ponce
(Directores).
Luis Alejandro Rosel
(Prólogo y selección de textos).

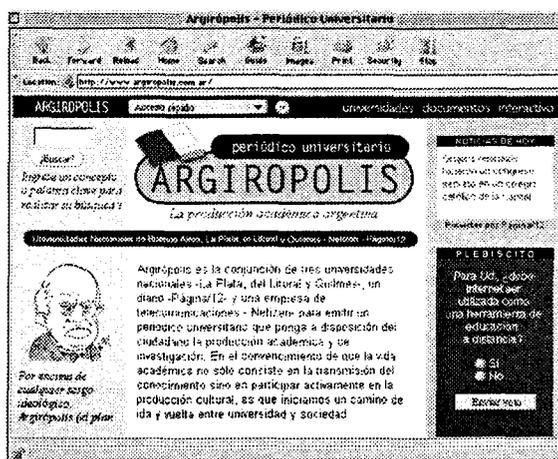
Luego de su regreso a la Argentina en agosto de 1914, José Ingenieros se entregó a una verdadera fiebre organizativa de la cultura nacional. La *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias y Educación* forma parte de este notable esfuerzo individual. En este volumen se ha recopilado un número altamente representativo de los numerosos artículos que albergó, como manera de acercar al lector un fragmento revelador de uno de los filones de nuestra tradición cultural.

Títulos de próxima aparición:

- Escritos póstumos, Tomos IV y V. *Juan Bautista Alberdi.*
- El pensamiento de Hipólito Yrigoyen. *Marcelo Padoani*

Roque Sáenz Peña 180,
(B1876BXD) Bernal,
Pcia. de Buenos Aires
Tel: 4365-7142

Publique su paper en el primer periódico universitario argentino por Internet



Una ventana abierta de la universidad a la sociedad. Un lugar para publicar trabajos académicos, ensayos, columnas de opinión.

Legislación, fallos, libros, tratados, encuestas diarias, semanales y mensuales. Informes de ONGs. Críticas literarias. Usuarios en 59 países, 14 meses on line, 700 aperturas diarias, 140 foros de discusión, 316 papers, 35 universidades nacionales, encuestas semanales. Noticias diarias de Página/12.

En Argirópolis, el Proyecto Ameghino, desarrollado por el Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (IEC), pone al alcance de los usuarios documentos, libros y escritos que contribuyeron a la construcción de la ciencia argentina en el siglo pasado y las primeras décadas del actual.

www.argiropolis.com.ar



Página/12



ADOLFO NIGRO

“(…) . En el mar hay peces, y hay barcas, y por lo tanto hay pescadores que manejan sus redes; hay anclas, cuchillos; si hay un río y un barquito de papel, éste se mueve, la corriente lo lleva, lo hace perderse de vista; hay toda una genealogía de instrumentos, materiales, acontecimientos ligados entre sí; hay barriletes, remos, arpones; hay peces, piedras, granos de arena, esponjas de mar, caracoles, herraduras. Y todo esto se halla presente al mismo tiempo, en un solo lugar, dentro de un mismo marco. La ausencia de verbo es benéfica, purificadora, ejemplar. Todo se muestra al mismo tiempo, todo está ahí, encimado, en contacto. Es artificioso porque rara vez la realidad se nos presenta tan abigarrada, tan barroca, tan compleja y minuciosamente alambicada. En cada cuadro parece haber toda una simbología marítima y fluvial, todo el arquetipo lacustre, toda la teoría y práctica marina. Y siempre hay más, siempre el marco interrumpe, selecciona un fragmento, arriba o

abajo el tema sigue, las cosas se reúnen fuera de nuestra visión, lejos del alcance de nuestros ojos y nuestra imaginación. ¿Qué hay más allá? Arriba, al costado, más allá, más abajo ¿qué hay? (...)”.

GUILLERMO PIRO

Adolfo Nigro nació en Rosario –Argentina– el 22 de septiembre de 1942. Estudió en Buenos Aires en la Escuela Nacional de Bellas Artes “Manuel Belgrano” (1960) y en la Escuela Superior de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón” (1962). Estudió con Diana Chalukian y Víctor Magariños (1958-1962).

En 1966, viviendo en Montevideo –Uruguay– se vinculó con artistas del Taller Torres García y estudió con José Gurvich.

Hoy vive en Buenos Aires.

INDICE DE ILUSTRACIONES

Tapa: *Fuego en la noche del mar* (1998), óleo sobre tela
Página 1: *Dibujo*, tinta
Página 3: *Señal para navegantes* (1994), objeto
Página 11: *Serie de Armaçao* (1994), objeto
Página 14: *Canción del agua, a Gilberto Gill* (1995), collage
Página 17: *La red* (1993), objeto
Página 22: *Pez, casa y Luna* (1993), objeto
Página 27: *La Tierra se prolonga* (1997), óleo sobre tela
Página 35: *La Playa* (1997), óleo sobre tela
Página 48: *Campana de la Costa* (1994), objeto
Página 61: *Dibujo*, tinta
Página 68: *Dibujos*, tinta
Página 69: *Dibujo*, tinta
Página 72: *Dibujo*, tinta
Página 75: *Barrilete, Homenaje a Oswald de Andrade* (1995), objeto

Página 79: *Dibujo* (1999), tinta
Página 81: *Dibujo*, tinta
Página 82: *La parva y la luna* (1977), acrílico
Página 85: *De aire en aire* (1999), óleo sobre tela
Página 92: *Cielo de Arena* (1997), óleo sobre tela
Página 96: *Celebración del mar* (1999), óleo sobre tela
Página 100: *El verano* (1997), óleo sobre tela
Página 102: *Dibujo*, tinta
Página 103: *Dibujo*, tinta
Página 105: *Tierras de la costa* (1999), óleo sobre tela
Página 113: *Dibujo*, tinta
Página 119: *Dibujo*, tinta
Página 125: *Dibujo*, tinta
Página 130: *Dibujo*, tinta
Página 132: *Dibujo*, tinta