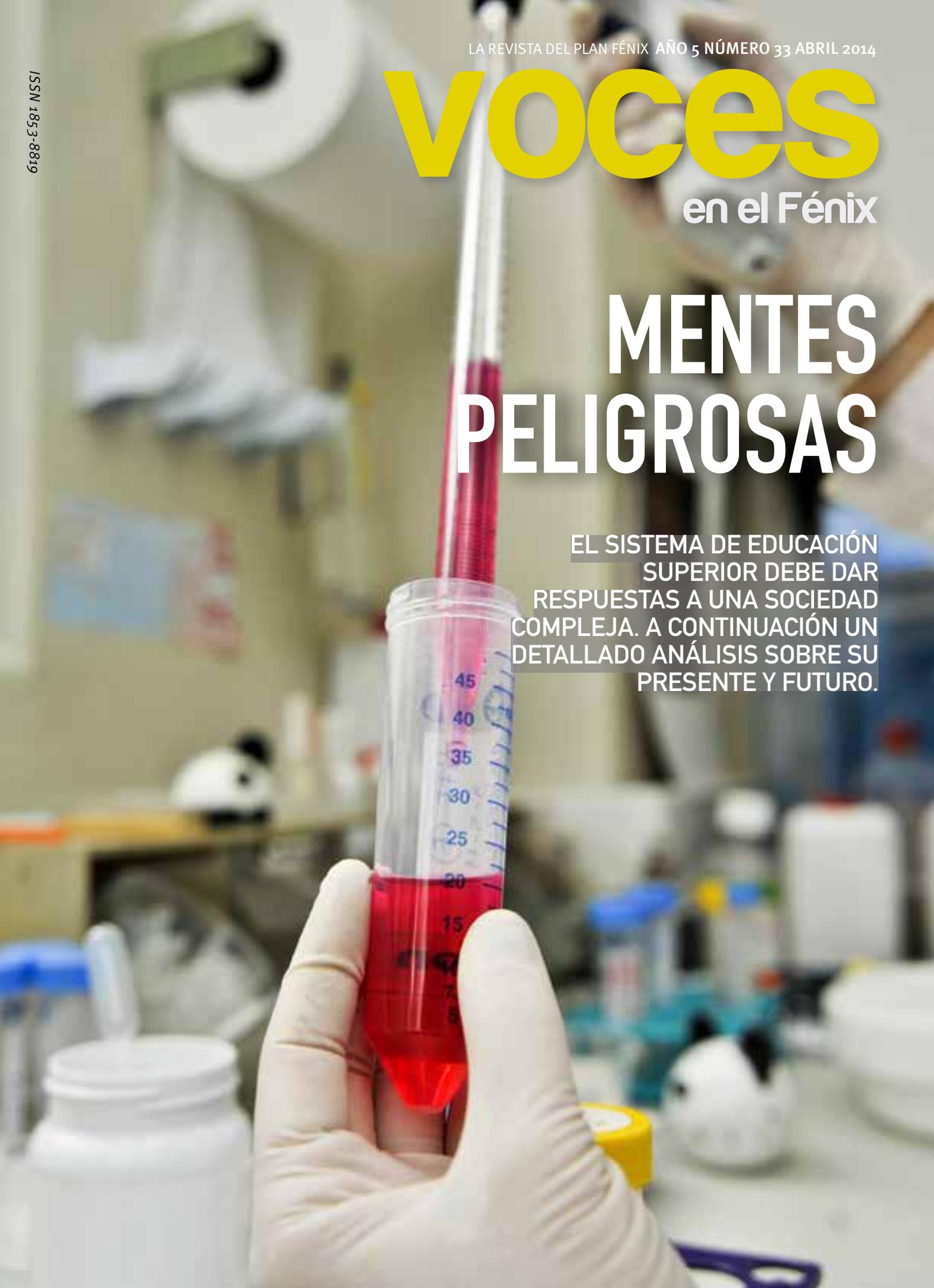


voCES

en el Fénix

MENTES PELIGROSAS

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEBE DAR RESPUESTAS A UNA SOCIEDAD COMPLEJA. A CONTINUACIÓN UN DETALLADO ANÁLISIS SOBRE SU PRESENTE Y FUTURO.



sumario

n°33

abril 2013

editorial

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
RESPONSABILIDADES Y
PRIVILEGIOS

Abraham Leonardo Gak

ADRIANA PUIGGRÓS Desafíos para el futuro de la universidad 6 **LINO BARAÑO** Un nuevo rol para la producción del conocimiento en la Argentina 10 **GRACIELA MORGADE** Los desafíos del posgrado. Un nivel ¿cuaternario? que ha llegado para quedarse 18 **ALBERTO KORNBLIHTT** Entrevista al Dr. Alberto Kornblihtt: "Existe muy poco debate en la enseñanza universitaria" 26 **CARLOS GIORDANO** Memorias de un olvido 32 **MARCELA MOLLIS** De modas y otras odas al mercado de la educación superior 42 **ALBERTO BARBIERI** Un nuevo ciclo en la UBA 50 **ERNESTO VILLANUEVA** Las nuevas universidades en el conurbano bonaerense 56 **EDUARDO DVORKIN** La formación de ingenieros y el modelo de desarrollo kirchnerista 62 **JUAN CARLOS MENA** Relación entre las universidades privadas y el desarrollo nacional. 70 **ALDO LORUSSO** y **LIDIA RODRÍGUEZ** La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares 78 **MARTHA LINARES** y **DAVID LEVITÁN** Pensar la universidad para el cambio social 86 **EMMANUEL BONFORTI** La universidad en perspectiva histórica y latinoamericana 94 **JAVIER HERMO** Perspectivas de integración universitaria en América Latina: del Mercosur a la Unasur 102 **SABINA FREDERIC** Educación universitaria y formación militar: caminos de conciliación 110 **ARIEL ZYSMAN** De la escuela a la Universidad 118

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Decano

José Luis Giusti

Vicedecano

José Luis Franza

Secretario General

Walter Guillermo Berardo

Secretaria Académica

María Teresa Casparri

Secretario de Hacienda y Administración

César Humberto Albornoz

Secretario de Investigación y Doctorado

Eduardo Rubén Scarano

Secretario de Extensión Universitaria

Carlos Eduardo Jara

Secretario de Bienestar Estudiantil

Federico Saravia

Secretario de Graduados y Relaciones Institucionales

Catalino Nuñez

Secretario de Relaciones Académicas Internacionales

Humberto Luis Pérez Van

Morlegan

Director Gral. de la Escuela de Estudios de Posgrado

Catalino Nuñez

Director Académico de la Escuela de Estudios de Posgrado

Ricardo José María Pahlen

Secretario de Innovación Tecnológica

Juan Daniel Piorun

Secretario de Transferencia de Gestión de Tecnologías

Omar Quiroga

Voces en el Fénix es una publicación del Plan Fénix

ISSN 1853-8819
Registro de la propiedad intelectual en trámite.



Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del Plan Fénix ni de la Universidad de Buenos Aires.

staff

DIRECTOR

Abraham L. Gak

COMITE EDITORIAL

Eduardo Basualdo

Aldo Ferrer

Oscar Oszlak

Fernando Porta

Alejandro Rofman

Federico Schuster

COORDINACIÓN TEMÁTICA

Adriana Puigrós

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Martín Fernández

Nandín

PRODUCCIÓN

Paola Severino

Erica Sermukslis

Tomás Villar

CORRECCIÓN

Claudio M. Díaz

FOTOGRAFÍA

Sub [Cooperativa

de Fotógrafos]

DISEÑO EDITORIAL

Mariana Martínez

DESARROLLO Y DISEÑO DEL SITIO

Leandro M. Rossotti

Carlos Pissaco

Córdoba 2122, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono 4370-6135. www.vocesenelfenix.com / voces@vocesenelfenix.com

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: RESPONSABILIDADES Y PRIVILEGIOS

Un país que pretende brindar a sus habitantes una vida digna debe ofrecerles acceso a una educación superior de calidad y acorde con los requerimientos de la vida moderna. Ya no alcanza con formar los profesionales requeridos por el sector productivo. Es indispensable también el desarrollo de programas en materia de investigación y tecnología, herramientas indispensables para avanzar en la reducción drástica de la pobreza y la marginación.

Ante la complejidad de estos objetivos, son las universidades, en particular las públicas, las que tienen una responsabilidad indiscutible.

A sus autoridades les corresponde dar lugar a las innovaciones que se les acercan, actuar con audacia y serenidad, buscar los mejores talentos para la incorporación a sus claustros y extender sus ofertas curriculares a las más amplias capas sociales.

Pero no termina ahí la cadena de responsabilidades. Una universidad que apunte al desarrollo de la sociedad necesita que sus docentes cumplan con las obligaciones asumidas y mantengan una búsqueda constante de la superación de sus conocimientos. Que los trabajadores no docentes comprendan la importancia de una labor dirigida a mejorar las condiciones de vida propias y ajenas. Y que los alumnos presten todo su esfuerzo y dedicación para asumir su formación como un paso indispensable para hacerse cargo en un futuro próximo de las responsabilidades públicas o privadas que la comunidad toda les confiera.

En cuanto a la investigación es necesario hacer un gran esfuerzo para desprendernos de las influencias, propuestas y direccionamiento que los países centrales suelen aplicar a los sectores científicos de los países emergentes. Esta es una matriz que reconoce su origen en tiempos de la colonia y que se mantiene aún hasta nuestros días, con diferentes máscaras pero siempre vigente. Expresión de esto último es el formato de universidad empresa, que empezó a instalarse en nuestro país con la última dictadura, llegando a su máxima esplendor con la Ley de Educación Superior del menemismo.

Frente a este modelo, también es necesario avanzar en lo que a posgrados se refiere, garantizando la financiación estatal para aquellos que estén directamente vinculados a la formación en áreas establecidas como prioritarias por el país. En cuanto a aquellos que fueron creados para perfeccionamiento profesional, la discusión sobre su financiación debería debatirse en el conjunto de la comunidad académica.

Por todo esto, es prioritario incorporar a todas las universidades públicas a un gran programa de investigación a nivel nacional que, sin ignorar los avances externos, desarrolle programas endógenos donde la independencia de objetivos se imbrique con las necesidades de desarrollo e inclusión de nuestra sociedad. Parte fundamental para el logro de estos objetivos es la proliferación en los últimos años de universidades nacionales en todo el conurbano bonaerense, donde la esencia de estas nuevas casas de estudios es la vinculación con el territorio, la formación de una primera generación de estudiantes universitarios en la mayoría de los casos, y la vinculación de la oferta académica con las necesidades de la comunidad circundante. Experiencia que sería muy interesante de seguir en otras regiones del país.

En este marco, la investigación básica no debe ser tomada como un capricho frívolo de investigadores, sino como una búsqueda incansable de nuevos conocimientos. De lo contrario, siempre vamos a transitar los caminos que los centros del conocimiento nos indiquen. Grave error será pensar que al país le es imprescindible y necesaria solamente la investigación aplicada ya que la consecuencia de ello será el aislamiento del mundo.

Pero todo esto será insuficiente si no nos guía la voluntad de formarnos y capacitarnos para dar respuesta a las necesidades de una sociedad compleja. Esta debería ser la premisa que nos guíe, estos son los desafíos actuales del sistema de educación superior para los años que vienen.

ABRAHAM LEONARDO GAK
(DIRECTOR)







por **ADRIANA PUIGGRÓS**

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Diputada nacional por el Frente Grande en el Frente para la Victoria por la provincia de Buenos Aires. Ex Directora General de Cultura y Educación (ministra) de la provincia de Buenos Aires.



DESAFÍOS PARA EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD

CON MÁS DE MIL AÑOS DE HISTORIA, LA UNIVERSIDAD SIGUE ATRAVESANDO LOS MISMOS PROBLEMAS QUE YA EXISTÍAN EN SU ORIGEN Y QUE DAN CUENTA DE SU RELACIÓN CON EL EXTERIOR SOCIAL Y POLÍTICO DEL CUAL LA INSTITUCIÓN EMERGE. ES INDISPENSABLE RECTIFICAR LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ÚLTIMO MEDIO SIGLO PARA DAR LUGAR AL NACIMIENTO DE UNA NUEVA PAIDEIA.

La universidad es una institución que logró conservarse casi intacta durante un milenio. Nacida en el seno de la Iglesia, heredó el apego a la ritualidad, tanto en su vertiente napoleónica como en la humboltiana, como uno de los dispositivos principales de su organización más íntima y de su persistencia. Desde los inicios, la conflictividad forma parte del ADN universitario y las tendencias al corporativismo, aunque pasadas por el rasero de la historia, siguen siendo una amalgama privilegiada en su conformación. En cuanto a la ubicación de la universidad en el marco de la sociedad y el Estado, nunca abandonó la matriz que estuvo en su origen. La idea de extraterritorialidad del ámbito universitario persistió desde el siglo XII, cuando los estudiantes y los docentes marcaban su territorio frente a los embates reales y papales, escondida tras la bandera de la autonomía cuando este concepto se levantó para resguardar la libertad de investigación, pensamiento y creación, y en las últimas décadas cuando, en el uso de esa autonomía, las finalidades de la universidad se llegan a confundir con las del mercado.

La historia de la universidad muestra etapas de brillo y de decadencia que están en relación con el exterior social y político del cual la institución siempre ha necesitado protegerse, lo cual abre dos reflexiones. Por un lado lleva a recordar la afirmación de Werner Jaeger: la condición de posibilidad de la *paideia*, es decir de la formación del hombre griego, radicó en que en Grecia se pudo establecer “un ideal de cultura como principio formativo”, pues había conciencia de la unidad cultural. Por otra parte, induce a reflexionar acerca de las consecuencias de la relación conflictiva entre la universidad y el Estado y sobre el cumplimiento de los objetivos sociales, científicos y culturales de la educación superior.

En muchas universidades latinoamericanas predominan la ausencia de un ideal formativo compartido y el desinterés por aportar a la unidad cultural, sobre los esfuerzos político-culturales por orientarlas hacia el compromiso con las naciones y la región latinoamericana. La dispersión ideológica y la confusión en los objetivos institucionales son la causa principal de las dificultades que afronta la educación superior, y no una cuestión de

orden tecnocrático. Precisamente la lógica tecnocrática proveniente de un mercado salvaje afecta a la universidad y desplazó o subordinó demasiasdas concepciones académicas, artísticas y científicas.

Sin embargo, me resulta difícil aceptar que las universidades hayan alcanzado un estado de descomposición terminal. Es posible que, para evitar la muerte de la universidad, sea necesario reconocer que quizás en el propio territorio de la educación superior hay reflexiones, experiencias e ideas que son gérmenes para su rescate y transformación. En la Argentina el catálogo es complejo: universidades públicas y privadas; nacionales y provinciales; sedes centrales de unas y otras organizadas en su gran mayoría respetando la antigua organización facultativa; subsedes; universidades recientemente creadas que alcanzan a los sectores más vulnerables; institutos universitarios; colegios universitarios remanentes. Y, finalmente, los institutos de educación superior (llamados “terciarios”) siempre descalificados por las universidades.

Es imposible resumir en este artículo la variedad de modalidades académicas, de vinculación con sectores sociales, de experiencias en docencia, investigación y extensión que se han desplegado en cada tipo de institución de educación superior. Esta última está atravesada por un cúmulo de lógicas y prácticas provenientes de distintos ámbitos y dejó muy atrás a sus antepasadas universidades de Salamanca, París o Bolonia, sin haber realizado el proceso intelectual y político indispensable para transformar su matriz. Alcanzar esa transformación no sería una rareza histórica: el ágora griega fue un espacio pedagógico privilegiado pero no eterno. El punto en discusión se centra en la identidad de las nuevas finalidades, objetivos y reglas.

Tres posturas se enuncian hoy en la Argentina respecto de las universidades públicas. La primera es conservadora, meritocrática y vana, melancólica de la Ley Avellaneda. La segunda, que no es ajena a la meritocracia, consiste en resistir cualquier imposición que limite o controle el accionar de cada institución en particular, de modo de no perjudicar los intereses corporativos, para lo cual es útil realizar sólo algunos ajustes a los criterios de la neoliberal ley 24.521. La tercera está reflejada en

Es posible que, para evitar la muerte de la universidad, sea necesario reconocer que quizás en el propio territorio de la educación superior hay reflexiones, experiencias e ideas que son gérmenes para su rescate y transformación.

Desde los inicios, la conflictividad forma parte del ADN universitario y las tendencias al corporativismo, aunque pasadas por el rasero de la historia, siguen siendo una amalgama privilegiada en su conformación.

el proyecto de nueva ley de Educación Superior presentado por el Frente para la Victoria, que tiene estado parlamentario desde hace seis años, y en el proyecto “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de la educación superior. Modificación de la ley 24.521”, que cuenta con media sanción de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN). Desde esta postura se propone crear un Consejo de Educación Superior destinado a integrar las distintas instituciones en un sistema, planificar respetando la autonomía (levantada por el Movimiento Reformista de 1918) y la gratuidad (establecida por el peronismo), asumir que las universidades públicas son organismos autónomos y autárquicos que forman parte del Estado nacional; establecer un sistema de rendición de cuentas efectivo para las universidades; asegurar que los objetivos pedagógicos y científicos serán dominantes sobre los que provienen del mercado, de las corporaciones profesionales y de sectores políticos ávidos de ocupar los espacios de la burocracia universitaria; realizar una profunda reforma pedagógica en el nivel, que impacte en la cultura del país y de la región.

Es posible pensar y extender proyectos que aporten al nacimiento de una nueva *paideia*, pero para hacerlo posible se debe rectificar la elíptica trayectoria de la educación superior del último medio siglo, centrando su órbita en un acuerdo que contemple la ecología, la ansiedad humana por el saber, el derecho universal a la educación, el aporte fértil de la pluralidad de ideas, los beneficios de cambiar las formas académicas y modificar las instituciones y el indelegable compromiso con la transformación democrático popular del país y de la región.

INMERSOS EN UN PERÍODO SOCIOHISTÓRICO QUE EXIGE GRANDES CAMBIOS PARA PODER ADECUARSE AL MUNDO GLOBALIZADO, LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN CUMPLEN UN PAPEL FUNDAMENTAL PARA VEHICULIZAR LAS TRANSFORMACIONES.

UN NUEVO ROL PARA LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ARGENTINA



por **LINO BARAÑO**
*Ministro de Ciencia, Tecnología e
Innovación Productiva de la Nación*

Estamos transitando el siglo XXI, el de una economía basada en el conocimiento que exige readaptar las estructuras productivas para poder insertarse de buen modo en un mundo globalizado bajo nuevas normas. En este sentido, la articulación entre el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y las universidades es clave para producir un cambio trascendental en el desarrollo del país, que permita no sólo mejorar el poder adquisitivo y las condiciones de vida, sino fundamentalmente superar la brecha de oportunidades que todavía deja afuera a un sector importante de la población.

Lo que está claro es que los países que tienen un mayor desarrollo económico y de recursos humanos no necesariamente son aquellos que cuentan con más recursos naturales sino que son los que han apostado al conocimiento como factor generador de riqueza. Entonces, puede señalarse una serie de requisitos que debemos alcanzar para lograr este objetivo:

1. Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e

Innovación. En primer lugar, es necesario contar con un sistema de ciencia y tecnología competitivo, actualizado en materia tecnológica y con capacidad de innovar. En esta primera meta hemos trabajado durante los últimos diez años gracias al compromiso político asumido, reflejado en los incrementos presupuestarios que nos han permitido aumentar el número de investigadores, la superficie destinada a institutos de investigación y la compra de equipamiento. Y todo ello mostrando un proceso de jerarquización que no registra antecedentes en la historia reciente. El parámetro más evidente que nos permite demostrar el éxito de esta política es el proceso de repatriación de más de 1.030 investigadores a través del Programa RAICES (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior). De este modo, los profesionales vuelven al país porque saben que pueden continuar realizando tareas de investigación productiva en condiciones que hoy no difieren sustancialmente de las presentes en otras naciones.

2. Articulación. Paralelamente a lo descripto, se llevó a cabo un proceso de integración de todo el sistema científico, el que resultaba muy necesario pues su articulación fue durante mucho tiempo poco efectiva, lo que llevaba a superposición de tareas, uso ineficiente del equipamiento y falta de masa crítica para la resolución de problemas de gran envergadura. Por eso fue creada, en el marco de nuestro ministerio, una Secretaría de Articulación Científico Tecnológica, que a través del Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICyT) permite coordinar las tareas de todos los organismos de ciencia y tecnología y proponer objetivos comunes.

3. Planificación. Otro elemento clave para que el sistema científico tecnológico contribuya efectivamente al desarrollo del país es la ejecución de una planificación de mediano y largo plazo. Esta es la tarea de la Secretaría de Planeamiento y Políticas del ministerio, la que llevó adelante el armado del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”, que a diferencia de otros ejercicios de planificación no está centrado en disciplinas o áreas de conocimiento, sino en núcleos socioproductivos. Es decir que este instrumento se focaliza en el acoplamiento entre la generación del conocimiento y la actividad productiva, y todo ello con un anclaje territorial. Esto ha permitido la identificación de 35 núcleos socioproductivos, que van desde la producción de medicamentos de última generación para abastecer las necesidades locales y exportar productos de alto valor agregado, hasta proyectos de desarrollo social en la zona cordillerana que facilitan a las poblaciones locales mejorar sus ingresos a partir de saberes tradicionales.

Existe un margen de experimentación para nuevas modalidades, para vincular la universidad con la sociedad, que probablemente sea más evidente o efectivo en las áreas en las cuales el poder adquisitivo o el nivel socioeconómico resulte menor, porque es allí donde están las mayores posibilidades de dar saltos cuali y cuantitativos.

El rol de la universidad

Lo señalado anteriormente requiere de una interacción con la universidad en dos niveles: en lo referido a la formación de recursos humanos, pero también en su ligazón con las tareas de investigación desarrolladas.

Así como el ministerio ha actualizado su visión política, dándole a la ciencia un nuevo rol, también es oportuno pensar en cuál es el rol de la universidad en este nuevo siglo. Suele decirse que la universidad debe estar puesta al servicio de las necesidades de la sociedad. Lo que no siempre se explicita es cuáles son esas necesidades. Esto puedo ejemplificarlo con una encuesta realizada hace varios años en Canadá –país que, como nosotros, cuenta con universidad gratuita–. En ella se consultó a los contribuyentes cuyos hijos no habían podido realizar estudios de grado cuál era la demanda que tenían para la universidad. La respuesta mayoritaria fue que querían que los egresados de la misma, cuya carrera ellos habían contribuido a financiar, generasen trabajos dignos y bien remunerados para sus hijos.

Me parece que esta respuesta no hubiera sido obtenida en una encuesta de la Argentina o en otros países latinoamericanos: básicamente porque en el ideario colectivo no existe la noción de la universidad como generadora de trabajo para quienes no han tenido la posibilidad de pasar a través de sus aulas. La universidad ha sido vista, fundamentalmente, como una manera de consolidar los privilegios de aquellos que tenían poder adquisitivo y también, en gran parte de nuestra historia, como la posibilidad de ascenso social de sectores de clase de menores recursos. Pero está claro que si solamente fuera este el rol de la universidad, lo que haría sería contribuir al aumento de la brecha de oportunidades existente. Creo entonces que un compromiso ineludible de la universidad es pensar de qué manera, a través de sus instituciones, de sus propias facultades y de la formación que otorga a sus graduados, podría contribuir efectivamente con el proceso de inclusión social.

Desafíos de cara al futuro

Una reflexión complementaria tiene que ver con los contenidos universitarios. En primer lugar, debemos reflexionar sobre la currícula, en cuanto a su adaptación y a la actualización frente a los avances tecnológicos que se han producido (estoy hablando en este caso del área universitaria que me compete, que es el de las carreras científico-tecnológicas). En segundo lugar, deberíamos pensar en la orientación de esa matrícula: está claro que la proporción de graduados de nuestras universidades no está debidamente ajustada a lo que son las necesidades del sistema productivo. De hecho, el año pasado hubo 5.000 puestos en el área del software que no pudieron ser cubiertos porque no teníamos graduados suficientes en el área de computación. Puede decirse que si bien contamos con una universidad gratuita, la transmisión de conocimiento es subsidiada por la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, si en otros países de la región el

paso a través de las aulas implica una deuda financiera, en la Argentina esta deuda existe, pero es ética. En este sentido, el estudiante, a la hora de elegir una carrera, debería pensar no sólo en aquello que es de su interés, sino también en la manera de transformar ese beneficio que se le está otorgando para generar algún efecto de “derrame”, en un componente altruista que mejore la calidad de vida de aquellos que no han tenido el acceso a la educación universitaria.

Sin embargo, para lograr esto hay que preparar al futuro graduado. Si continuamos pensando en el perfil netamente profesionalista de las carreras universitarias en la Argentina, esto no será factible. Debemos preparar al graduado, en primer lugar, para tener una formación continua. Los contenidos y las actividades cambian a una velocidad muy diferente a la de décadas anteriores. De hecho, estudios realizados en Estados Unidos indican que una proporción muy significativa de los graduados universi-



tarios trabajan en carreras que no existían cuando comenzaron a estudiar. Es decir que en el período de cuatro años (la duración promedio de una carrera universitaria en Estados Unidos) habían aparecido oportunidades laborales que antes no existían y que hubieran exigido una preparación más específica. En este sentido, tanto la longitud de las carreras como los contenidos deben estar más adaptados a estas nuevas demandas, dado que muchas carreras tienen todavía un contenido enciclopedista que es más apto a la concepción del profesional de mediados del siglo XX que a la del profesional de principios del siglo XXI. Asimismo, considero que es importante formar a los futuros graduados no sólo en un área específica de conocimiento, sino también incentivar en ellos la capacidad para que ese saber adquirido se transforme en iniciativas productivas que generen actividades económicas. Actualmente, las universidades latinoamericanas suelen carecer de un área de formación específica

que dote a sus alumnos de las habilidades mínimas para poder ser generadores de empleo, creadores de empresas de base tecnológica.

En este sentido hay acciones que ya hemos implementado, como el financiamiento de la formación de posgrados de gerentes tecnológicos: tenemos seis consorcios en todo el país, con 92 graduados y 507 alumnos regulares, lo que es posible a través del instrumento denominado G-TEC, que administra el Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC).

Además, dado que el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (La Agencia) son los principales financiadores de los doctorados en las universidades nacionales, estamos pensando en dar algún tipo de incentivo u orientación para que los planes de doctorado incluyan no sólo materias específicas de perfeccionamiento de la currícula de grado, sino que abarquen también otras áreas de conocimiento. Es decir, una formación interdisciplinaria que permita a los doctorandos considerar el trabajo con áreas distintas (necesario para la generación de conocimiento transformante), pero también una formación que les posibilite adquirir conocimientos mínimos de administración, que eventualmente los capacite para encarar emprendimientos productivos. Esto está sucediendo en forma gradual, gracias a que muchas universidades están tomando esta iniciativa. Pero además el hecho de priorizar el otorgamiento de becas para aquellos que presentan un plan de doctorado más interdisciplinario, adaptado a la posible inserción laboral fuera del ámbito específico de la investigación, es algo que podría contribuir eficazmente a que se consideren estas alternativas en la formulación de planes de doctorado. De hecho, en los Estados Unidos están tomando cada vez más importancia los doctorados mixtos o con una formación no sólo académica sino también asocia-

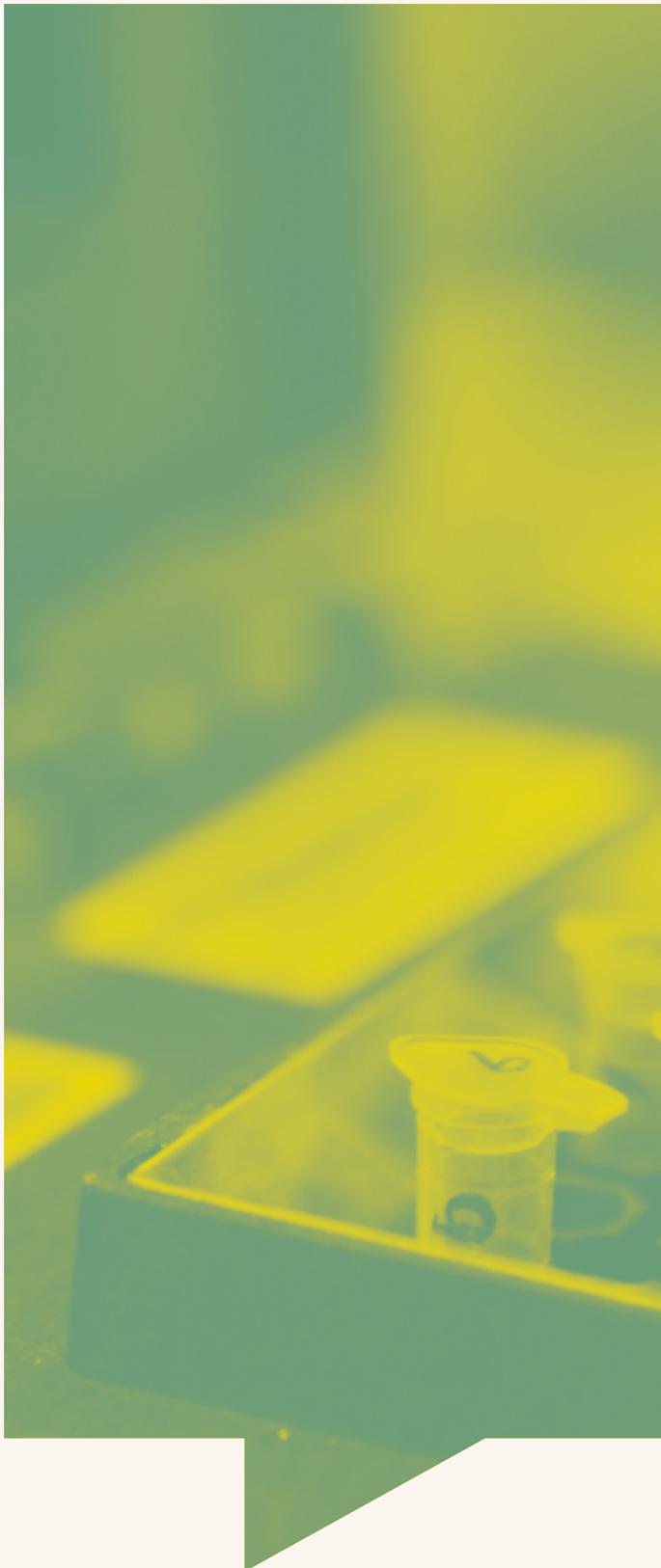
Un compromiso ineludible de la universidad es pensar de qué manera, a través de sus instituciones, de sus propias facultades y de la formación que otorga a sus graduados, podría contribuir efectivamente con el proceso de inclusión social.

La universidad ha sido vista, fundamentalmente, como una manera de consolidar los privilegios de aquellos que tenían poder adquisitivo y también, en gran parte de nuestra historia, como la posibilidad de ascenso social de sectores de clase de menores recursos.

da al sector productivo. Por lo tanto, puede decirse que estamos viviendo un período decisivo para el futuro del país, dado que hay una fuerte demanda hacia la generación de conocimiento y hacia la aplicación tecnológica en la sociedad. Todo lo cual debería ser una señal clara para efectuar cambios en períodos perentorios, en tiempos cortos; de lo contrario, las posibilidades de perder el tren de la competitividad son muy altas.

Por otra parte, considero que tenemos una oportunidad única de presentar a la Argentina como un país diferente, no sólo como un país que genera productos de bajo valor agregado, *commodities* que pueden estar transitoriamente valoradas pero que no generan un cambio significativo en la distribución del ingreso, sino como un país al que recurrir para obtener innovaciones en todos los campos de la tecnología. Contamos con una cantidad de ejemplos que muestran la excelencia de nuestros investigadores y de nuestras empresas tecnológicas en desarrollos transformantes, en la obtención de tecnologías disruptivas que permiten obtener productos de mayores prestaciones o ventajas sustantivas, incluso a menores costos. Se trata de desarrollos que van desde el aislamiento de genes que incrementan

la productividad de los cultivos en condiciones de sequía, pasando por nuevas terapias contra el cáncer, hasta la producción de nanosatélites. Claramente no hay campo de conocimiento en el cual la Argentina no pueda mostrar al menos un caso exitoso. Esto nos marca el excelente nivel que tienen nuestros recursos humanos, y todos ellos producto de la universidad pública. Entonces es factible para un país como el nuestro aspirar a tener un alto nivel educativo, una alta proporción de graduados universitarios con una formación tal que permita ubicarlos en un nuevo rol. Lo expuesto exige un fomento particular para las carreras científico-tecnológicas, lo cual requiere, a su vez, orientar la matrícula para estas carreras. En este sentido, nosotros estamos haciendo esfuerzos importantes en materia de divulgación de las oportunidades laborales, tratando de atraer a los jóvenes hacia la ciencia. Hemos creado un canal de televisión: TECTV, que tiene como objetivo fomentar las vocaciones científicas, contribuyendo a generar una alta proporción de graduados en carreras científico-tecnológicas que nos permita alcanzar mayor competitividad en la generación de riqueza a partir del conocimiento.



La integración entre la universidad y la sociedad

Considero que el proceso descrito implica un nuevo modelo de enseñanza, con una vinculación directa entre la formación de pregrado, la formación técnica y la de grado, la posibilidad de creación de empresas de base tecnológica y la aplicación directa al sector de salud. Todo esto condicionado por las posibilidades de una integración efectiva entre actores que históricamente estuvieron no vinculados de forma estrecha.

Existe un margen de experimentación para nuevas modalidades, para vincular la universidad con la sociedad, que probablemente sea más evidente o efectivo en las áreas en las cuales el poder adquisitivo o el nivel socioeconómico resulte menor, porque es allí donde están las mayores posibilidades de dar saltos cuali y cuantitativos. Así se evidencia una vez más la necesidad de trabajo conjunto e integración efectiva entre el sistema científico tecnológico y las universidades. No es posible un sistema científico tecnológico eficiente ni competitivo si los recursos humanos producidos por la universidad no se actualizan y no mantienen el nivel de excelencia en su formación (los que han permitido a la Argentina, aun en sus épocas más difíciles, mantener una estructura que la destaca a nivel regional). Por lo tanto, nuestra convicción es que tenemos una gran responsabilidad en este momento tanto en el sector científico tecnológico como en las universidades, porque existe un compromiso desde el sector político de apoyar decididamente la investigación y la formación universitaria, y por lo tanto debemos estar a la altura de este desafío, aprovechar esta gran oportunidad para producir cambios irreversibles que coloquen a la Argentina en un nuevo papel dentro de la economía globalizada.

EN LOS ÚLTIMOS 25 AÑOS TUVO LUGAR UNA EXPLOSIÓN EN LA OFERTA DE POSGRADOS, GENERANDO CRECIENTES NIVELES DE ESPECIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE NUEVOS CAMPOS. ESTE FENÓMENO PRODUJO UNA SERIE DE TENSIONES QUE DEBEN SER DEBIDAMENTE IDENTIFICADAS Y ANALIZADAS EN SUS CAUSAS PARA ENCARAR EL CAMINO DE SU SUPERACIÓN.

LOS DESAFÍOS DEL POSGRADO. UN NIVEL ¿CUATERNARIO? QUE HA LLEGADO PARA QUEDARSE



por GRACIELA MORGADE

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras - UBA



Analizar la situación y las perspectivas a futuro del posgrado universitario y las ofertas de los posgrados en nuestro país nos implica intentar dar cuenta de una dimensión institucional de un enorme dinamismo y de un desarrollo vertiginoso en los últimos años. Esta característica no es menor, ya que cuando hablamos de “universidad” nos referimos a una de las instituciones de mayor perdurabilidad a lo largo de los siglos y, por lo tanto, también sede de importantes fuerzas de “conservación”, en un sentido negativo y en un sentido positivo.

Sería prudente entonces explorar con detenimiento y mirada crítica cuáles son los “motores” para semejante explosión de propuestas. En estas líneas nos proponemos, sobre todo, revisar algunas de las tensiones propias del campo, generadas en los '90 y que aún atraviesan nuestras instituciones de educación superior. Asimismo, plantearemos algunos nudos de sentido que en la actualidad se están rediscutiendo en las políticas hacia el sistema científico tecnológico en general y las universidades en particular y algunas propuestas para pensar de manera “integral” y no “residual” al posgrado.

Algo de historia reciente

Cuando aludíamos a la perdurabilidad histórica de “la universidad” estábamos muy lejos de sugerir que se trató de una institución inmutable. Es sabido que a partir de un reducido conjunto inicial, los campos del saber se fueron especializando y desprendiendo para ir formando nuevos campos, y que las universidades tal como las conocemos en el mundo occidental fueron creciendo en funciones y mutando su lugar social, en particular en relación con la Iglesia Católica y los Estados nacionales.

Para el tema que nos interesa sólo quisiera recuperar de esa lectura histórica de larga duración que también la división entre “grado” y “posgrado” es una segmentación históricamente definida; por lo tanto, de alguna manera arbitraria y producto de relaciones de poder. En la historia de la universidad es relativamente reciente y, aunque el grado académico de “doctor” existe desde hace siglos y las maestrías desde hace décadas, es en los últimos veinticinco años que asistimos a la llamada “explosión de los posgrados”.



En nuestros países de América latina ese desarrollo extraordinario fue paralelo a 1) la expansión de los sistemas de evaluación y acreditación externos en el marco de la reformulación de la relación entre el Estado, la sociedad y el mercado impuesto por el neoliberalismo; 2) el incremento del “credencialismo” en un mercado cada vez más competitivo, y, en la Argentina particularmente, 3) el crecimiento de la oferta universitaria del sector privado. Ese marco político produjo numerosas tensiones que marcan la complejidad de la cuestión; algunas de esas tensiones persisten en la actualidad y en el marco político profundamente diferente al de los '90, que caracterizaremos al finalizar el artículo.

Grado y posgrado. El supuesto político académico y epistemológico de los estudios de posgrado es que “el grado” abarca la formación básica superior en un campo pero no puede dar cuenta de la vastedad y/o profundidad de todas sus expresiones y por lo tanto es necesaria una etapa diferenciada para una apropiación más exhaustiva. Es una “especialización”

o una formación superior que habilita para la generación de conocimiento novedoso. Esa instancia adicional supone además un importante compromiso y creatividad por parte de los/as posgraduandos/as que se traduce usualmente en el requerimiento de una tesis final con diversos grados de exigencia en cuanto a su originalidad y relevancia social (siendo máxima en los doctorados).

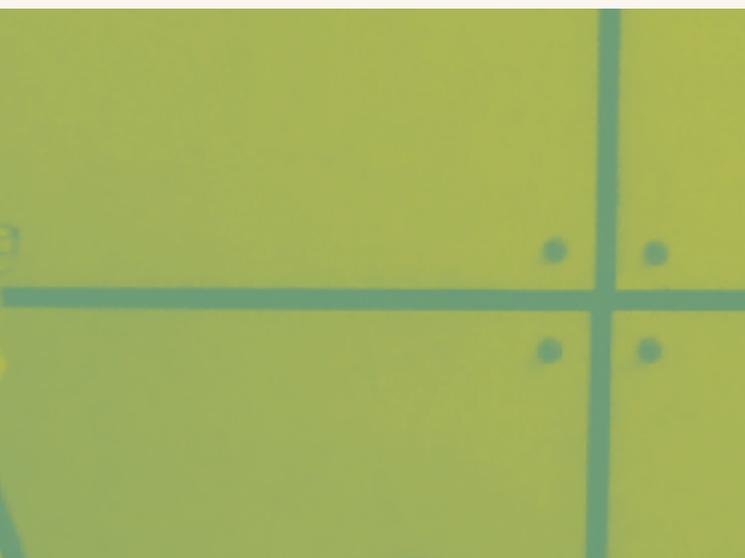
La proliferación de los posgrados en los '90, en un contexto de ajuste estructural y promoción del sector privado de educación universitaria, se vinculó fuertemente con un desfinanciamiento del grado y el traspaso (o intento de traspaso) al posgrado arancelado de contenidos imprescindibles para todo/a profesional de un determinado campo; en otras palabras, con la reducción y el empobrecimiento del grado. Si bien no fue idéntico en todos los casos, tendió a crearse una fuerte oposición en la comunidad universitaria perteneciente al campo crítico y suele guiar la sospecha sistemática frente a cada nueva propuesta de posgrado como un eco de esta expresión del ajuste estructural neoliberal.

Posgrados y generación de conocimiento de punta.

Uno de los sentidos de política académica más relevante para el posgrado es la generación de condiciones para la creación de conocimiento de punta. Como decíamos en el punto anterior, se espera (sobre todo en los doctorados) que la producción resulte un aporte al conocimiento científico y, de alguna manera, al crecimiento y mejora de la sociedad en su conjunto.

También en este aspecto existe una importante tensión derivada de la configuración política del campo en los '90 vinculada con la relación entre universidad, Estado y sociedad que caracterizó a la época. En los '90, “la sociedad” era pensada más bien como “el mercado”, con el modelo de vinculación predominante de la universidad “al servicio” del mercado, que se expresaba en las necesidades de las empresas; empresas que llegaban, en su máxima expresión, a financiar las investigaciones de manera directa.

De alguna manera, este contexto también produjo la divisoria, todavía con vigencia en la actualidad, entre las ofertas de posgrado orientadas a dar respuestas profesionalizantes inmediatas versus aquellas que pretendían sostener los requerimientos académicos tradicionales.



Entre las ofertas de posgrado locales entre sí y con las existentes en el plano internacional.

La diferenciación entre posgrados profesionalizantes y posgrados académicos no se tradujo solamente en una (tal vez previsible) tensión entre maestrías y doctorados sino con frecuencia entre ofertas de la misma clase ofrecidas por diferentes instituciones. Esta diversidad entre las ofertas y entre las instituciones que las generaron comenzó a jugarse mucho más fuertemente aun a partir del aumento y crecimiento de las universidades e institutos universitarios de gestión privada. Y la propia dinámica de la expansión comenzó a reubicar a los proyectos en diferentes lugares de la escala de valoraciones.

Así, parecería que ciertas maestrías o doctorados son más exigentes que otros, que algunos eran mucho más exigentes en sus comienzos que diez años más tarde y que las ofertas nacionales son más exigentes que las existentes en otros países. Parecería que las regulaciones de la acreditación, la competencia de ofertas y las tendencias internacionales, entre otros, llevaron en muchos casos a la reducción de las exigencias y a la reducción de las expectativas en relación con la producción final.

La incidencia de la posibilidad de obtención de credenciales marcó la distribución de la matrícula en muchas ocasiones.

Es sabido que existen ciertas maestrías (los MBA por ejemplo) cuyo argumento central de “venta” es que aseguran una salida laboral en importantes puestos en el mercado. Y esa salida laboral es garantizada por los/as mismos/as egresados/as que, de alguna manera, buscan perpetuar un enfoque y un sentido de pertenencia que garantiza también una visión de los negocios y de las empresas que mantiene el orden dominante. Por otra parte, existen ofertas, en general en las universidades nacionales y sobre todo en las facultades de corte más académico, que continúan dirigidas a ofrecer oportunidades de profundizar en un campo sin garantizar una inserción laboral específica, manteniendo en este caso una visión social del conocimiento no mercantilizada pero, a veces, tampoco demasiado ligada a las necesidades sociales.

En la historia de la universidad es relativamente reciente y, aunque el grado académico de “doctor” existe desde hace siglos y las maestrías desde hace décadas, es en los últimos veinticinco años que asistimos a la llamada “explosión de los posgrados”.

Oportunidades individuales para cursar

posgrados. Becas y becarixs de posgrado. La expansión de los posgrados en un contexto de ajuste también introdujo fuertes diferenciaciones entre las personas cursantes. En los '90, la ausencia de un proyecto de desarrollo científico tecnológico derivó, entre otros, en la bajísima inversión en becas y apoyos para el cursado y finalización del posgrado. Con el tiempo, las personas que solventaban de manera individual sus estudios se encontraron con la imposibilidad de continuarlos o, eventualmente, de terminar sus tesis de graduación (con la consiguiente baja de calificación institucional en el momento de la evaluación y acreditación). La tensión entre la "promesa" y la realidad resultó evidente y las instituciones debieron recurrir a diversos dispositivos de acompañamiento para mantenerse vigentes. Sin embargo, en los últimos diez años, con una importante inversión en becas y subsidios estatales a la investigación, comenzó a revertirse esta situación y asistimos a un importante ritmo de producción y de finalización de tesis. Y es en este marco en que comienzan a ser discutibles y discutidos algunos supuestos de la vida universitaria en nuestro país que tuvieron vigencia y sentido en etapas autoritarias y oscuras de las políticas científicas.

Algunos tópicos "clásicos" para poner en discusión

El fuerte sentido crítico desplegado frente al complejo desarrollo de los posgrados que estamos describiendo a trazos muy gruesos no puede hacernos perder de vista que las prácticas predominantes en la academia anteriores y en muchos casos coexistentes con el vértigo de los '90 (que denominaremos "academicistas") también merecen una lectura detenida y crítica.

Marcela Mollis, Jorge Núñez Jover y Carmen García Guadilla, parafraseando a Claudio Rama, establecen tres grandes períodos de reformas desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad: el primero, a principios del siglo, caracterizado por la autonomía y el cogobierno; el segundo comienza a gestarse en los setenta y encuentra su máxima expresión en los noventa, en el que se destacan la mercantilización y la diferenciación institucional; y el tercer período, el actual, caracterizado por la masificación, la regulación y la internacionalización.

Frente a "la explosión" del posgrado, los intentos de acortamiento y empobrecimiento del grado y las tensiones del proceso descriptas, en algunas instituciones se desarrollaron interesantes y saludables mecanismos de resistencia orientados por las marcas de los inicios del siglo XX. No obstante, en la invocación de la defensa de la "excelencia académica" en muchos casos también ocultó una reacción defensiva frente a la amenaza de una posible pérdida de terreno en el poder institucional.

La expresión saludable de la resistencia se vincula, desde mi perspectiva, a la defensa de un "grado" sólido y exigente. Y no se trata solamente de que en nuestro país ese grado es no arancelado y por lo tanto más democrático y, en cierta medida (sabemos que los sectores más desfavorecidos no llegan masivamente a la universidad), democratizador. Es sabido que las formas fluctuantes que en la actualidad caracterizan al mercado laboral llevan también a que un/a profesional llegue a cambiar varias veces su campo de trabajo y especialidad a lo

largo de su vida; en este contexto, una formación de grado pobre implicaría también una pobre plataforma de base.

La dimensión cuestionable de la “excelencia académica”, y por lo tanto de las reacciones que la invocan como motivo fundamental para no “abrir el juego”, es que en ocasiones tiende a ocultar los intereses de pequeños grupos que se retroalimentan en sus producciones y discusiones. En otra palabras, que frente a la pregunta por la validación de la “excelencia académica” la respuesta sería “nuestro grupo define qué es la excelencia”. Una definición profundamente alejada de la misión social de la universidad y de las necesidades del pueblo que la sostiene con sus impuestos, y con frecuencia

barnizada de matices positivistas que argumentan por la necesidad de “neutralidad” de la ciencia como si hubiese una ciencia por fuera de las relaciones de producción, de recursos financieros políticamente definidos, de instituciones que son sede de intereses contrapuestos.

Estas reacciones contrarias al desarrollo diversificado de instituciones de nivel superior en general y a la generación de una multiplicidad de posgrados en particular se apoyan también en un principio de altísima valoración en la comunidad académica y de profunda raíz democrática: la autonomía universitaria. Nuevamente diría que la autonomía es definida de maneras diferentes que, en cierta medida, llegan a ser opuestas. La autonomía en relación con el autoritarismo político que quebró a nuestro país en tantas ocasiones, cuya máxima expresión fueron las dictaduras militares, es la forma consensuada en que la comunidad universitaria luchó por mantener su sentido en la construcción de conocimiento. Sin embargo, la autonomía devino en ocasiones un sinónimo de encierro en una conversación autorreferenciada. Nuevamente, se trata más bien de la defensa de grupos con intereses particulares que, lejos del debate político y la defensa de la democracia, busca más bien su perdurabilidad en el tiempo. No veo ningún avasallamiento de la autonomía, por ejemplo, en que se consensúen temas prioritarios para que determinadas maestrías enfatizen en una cohorte, para orientar a los grupos de investigación con tesis o inclusive para estimular un doctorado.

Este incompleto inventario de “principios” que proponemos discutir para hablar de los posgrados se completa con un cuestionamiento a otro organizador vinculado con la función de investigación: la cuestión de los “derechos de autor”.

Existen interesantes y con frecuencia enardecidos debates en torno a la “propiedad” de los productos intelectuales. Las leyes están siendo discutidas y el uso de Internet ha elevado de manera exponencial las cuestiones y los conflictos respecto de qué y cómo poner a disposición del público en general cualquier producción artística, académica, tecnológica, etc. Creo que también tenemos pendiente esta discusión en torno a la producción de conocimiento en la investigación universitaria y, particularmente, en la producción de los posgrados, sobre todo en aquellos casos en que no se cuenta con una beca o subsidio que determine explícitamente la cuestión.

Sin tomar una posición terminante en el tema, creo que un posgrado organizado de manera ultraliberal también tiene como correlato una producción científica librada al interés parcial de algunos sectores. En la universidad pública al menos este proceso debería ser mucho más discutido.



La proliferación de los posgrados en los '90, en un contexto de ajuste estructural y promoción del sector privado de educación universitaria, se vinculó fuertemente con un desfinanciamiento del grado y el traspaso (o intento de traspaso) al posgrado arancelado de contenidos imprescindibles para todo/a profesional de un determinado campo.

Pistas para seguir discutiendo el posgrado

Es evidente en estas reflexiones que la primera pista para repensar el posgrado que podría proponerse es tomar las tensiones enumeradas, y tantas otras que puedan ser identificadas, analizar en profundidad sus causas y encarar posibles caminos de superación. Pensamos sin embargo que existen ya algunas posibilidades concretas.

Las políticas en ciencia y tecnología que se han adoptado en los últimos años han llevado a una expansión inusitada de los proyectos de investigación, las becas, las oportunidades de retorno al país y de seguir una carrera académica en la investigación. Seguramente se necesitará mucho más y sobre todo una continuidad en más años para consolidar un proyecto científico tecnológico sólido y relevante para el país.

Es evidente en este marco que, así como en la universidad no es pensable la enseñanza sin la investigación y la extensión, el grado y el posgrado no pueden ser pensados ni conducidos políticamente como compartimientos estancos ni, menos, que el posgrado sea “residual” en nuestras instituciones. Y tampoco como una isla aislada de las necesidades de las políticas públicas democráticamente diseñadas y votadas por la sociedad.

En este sentido, y en relación con la “masificación”, es pensable por ejemplo una mayor articulación entre políticas públicas y formación “cuaternaria”, tanto en términos de las propuestas concretas de posgrado como en la identificación y concreción de investigaciones relevantes que además de brindar el crédito que mejore las oportunidades individuales en el mercado de trabajo, también establezca mecanismos de recuperación social

de los conocimientos producidos mediante publicaciones sistemáticamente diseñadas y una circulación también garantizada.

En ese mismo sentido, estimo que la regulación sobre la base de criterios consensuados puede contribuir también a una articulación más fluida entre ofertas de grado y de posgrado y a mantener la calidad y rigurosidad en la determinación de sus fronteras, aceptando que se trata de campos cambiantes por definición. Creo que no es violentar la autonomía, ni atentar contra la excelencia, ni negar la creatividad individual, si pensamos una articulación profunda entre el grado y el posgrado y si imaginamos y llevamos adelante un diálogo productivo entre posgrados y políticas públicas para la cooperación mutua.

Un ejemplo tal vez pueda clarificar esta posibilidad. El enorme volumen de datos que los organismos públicos suelen producir sólo es procesado y analizado en porciones mínimas; esas bases de datos podrían ser objeto de tesis de maestría o aun de doctorado sistemáticamente orientadas a aportar conocimiento sistemático a los problemas del crecimiento del país en todas sus expresiones y de la ampliación de la justicia y los derechos humanos. No deja de tener vigencia y de ser inspiradora la idea de Varsavsky publicada en 1969: “La misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas las etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos. Esto es hacer ‘ciencia politizada’”. La clave no está en la economía sino en la política; también es una cuestión política la organización académica de la producción de conocimiento.

ENTREVISTA AL DR. ALBERTO KORNBLIHTT “EXISTE MUY POCO DEBATE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA”

EN LAS PÁGINAS QUE SIGUEN, EL ENTREVISTADO NOS DA SU VISIÓN ACERCA DEL ROL DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA UNIVERSITARIA HOY EN DÍA, CUÁL ES SU APOORTE A LA SOCIEDAD ACTUAL Y CUÁLES SERÍAN LOS CAMBIOS NECESARIOS PARA ACHICAR LA CRECIENTE BRECHA CULTURAL ENTRE GENERACIONES.





por **ALBERTO KORNBLIHTT**

Biólogo y Dr. en Química (FCEN-UBA). Profesor Titular Plenario en el Depto. de Fisiología, Biología Molecular y Celular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires e Investigador Superior del CONICET en el IFIBYNE-UBA-CONICET.

Voces en el Fénix: –¿Cuáles son los principales obstáculos para la investigación científica universitaria en el capitalismo neoliberal?

Alberto Kornblihtt: –Creo que puedo extender la respuesta a la investigación científica estatal, lo cual incluye a la universitaria pero también a la del CONICET y otros organismos oficiales como el INTA, el INTI y la CONEA. No conozco la investigación científica en otro sistema que no sea el capitalista. No obstante hay diferencias fundamentales entre el capitalismo a secas y el neoconservadurismo fundamentalista de mercado, conocido como capitalismo neoliberal, al cual se refiere la pregunta. Experimentado por la Argentina en los años del menemato, del remate privatizador de las empresas estatales y de la reducción del Estado y de la educación pública, el neoconservadurismo fundamentalista de mercado desprecia consecuentemente la investigación científica. Los sectores dominantes de la economía no la consideran necesaria para transferir innovación tecnológica al sector productivo y de servicios, y el poder en general la considera peligrosa por su enorme capacidad de generar pensamiento crítico. Esto va de la mano de una propaganda de desprestigio de las universidades públicas con el único objetivo de fomentar el negocio y la ideología impartida en las privadas. Bajo una máscara que pretende “mejorar” la calidad de la investigación local, se implementaron políticas de ajuste y de excesivo disciplinamiento de las actividades de los investigadores científicos. El disciplinamiento, manifestado por exigencias burocráticas de niveles insospechados, creación de comisiones evaluadoras del nivel como la CONEAU donde se sientan a la misma mesa representantes de universidades públicas y priva-

das, buscó invertir la carga de la prueba, poniendo a los investigadores como culpables o responsables de la supuesta falta de calidad y eficiencia, en lugar de asumir que, de haber un problema, se trata de la falta de inversión estatal tanto en salarios como en recursos para investigar. Muchas de estas trabas y taras se han revertido total o parcialmente durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner. Se ha producido un cambio de paradigma y la ciencia y la tecnología pasaron a ser parte importante del discurso oficial, acompañado por medidas de aumento del número de plazas para becarios e investigadores, programas de equipamiento, repatriación y construcción de edificios, impulsado por el nuevo Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Algunas de estas medidas, como la jerarquización de los salarios, impulsada originalmente por el ministro de Educación Daniel Filmus, no han tenido continuidad en el tiempo. En el presente, los salarios de los investigadores han quedado postergados y su incremento anual relegado a una actualización incompleta respecto de la inflación.

En las áreas de las ciencias naturales, en los últimos diez años ha habido un conspicuo aumento de la calidad de la ciencia producida en la Argentina más allá del crecimiento vegetativo. No me cabe duda de que este mejoramiento es en gran medida consecuencia de las políticas implementadas desde 2003. No obstante, hubo otros factores importantes:

1. La explosión de Internet, e-mail y sistemas de acceso a bibliografía *online* ha acortado las distancias entre los centros de producción de conocimiento del Norte y los países con menores recursos, pero con tradiciones sólidas en educación y ciencia como el nuestro. Esto facilita las colaboraciones y agiliza los me-

“Experimentado por la Argentina en los años del menemato, del remate privatizador de las empresas estatales y de la reducción del Estado y de la educación pública, el neoconservadurismo fundamentalista de mercado desprecia consecuentemente la investigación científica. Los sectores dominantes de la economía no la consideran necesaria para transferir innovación tecnológica al sector productivo y de servicios, y el poder en general la considera peligrosa por su enorme capacidad de generar pensamiento crítico”.

canismos de referato de los trabajos sometidos a consideración.

2. El tiempo transcurrido desde la vuelta de la democracia fortaleció el sistema de concursos abiertos para acceder a cargos universitarios, mayor transparencia en los mecanismos de evaluación de los actores y de sus proyectos, lo cual redundó en una disminución de la mediocridad en todos los niveles.

3. El aumento de calidad incipiente abre la posibilidad para los grupos de investigación locales de competir y acceder a subsidios internacionales. Esto genera un círculo virtuoso. Evidentemente no todo es un jardín de rosas. En la actual coyuntura de devaluación, inflación y control riguroso de importaciones, se ha vuelto muy difícil la adquisición de insumos (reactivos) para la investigación experimental que en su mayoría son importados. Una de las razones de esta dificultad es que los subsidios para la investigación, otorgados en moneda nacional por ejemplo hace tres años, han perdido su capacidad de compra de insumos importados y no parece que puedan ser actualizados.

VF: –¿Es posible evadir las reglas del mercado y el predominio de la tecnocracia en la investigación universitaria?

AK: –Sí, es posible si se valora el poder transformador de la investigación básica y no se relega la actividad de investigación al mandato de aplicación o transferencia a corto plazo al sector productivo o al mercado. Reducir la actividad de investigación a la transferencia tecnológica sería tan grave como ignorar la necesidad de transferencia tecnológica. Son dos cosas paralelas que pueden converger pero que necesitan vida propia independiente. Debido a su tradición de universidades públicas de excelencia, gratuitas y abiertas en su base, sumado a los logros académicos en diversas disciplinas, la Argentina tiene una ventaja comparativa a nivel regional e incluso internacional para llevar adelante investigación básica de primer nivel, que no esté sujeta a las reglas del mercado. Una fuerte base de investigación básica original es la mejor garantía de que un porcentaje (estimado internacionalmente en no mayor al 10 por ciento) pueda

“Habrá transgénicos donde los beneficios superan a los perjuicios y viceversa, por lo cual no se los debe prohibir ni imponer en su conjunto, sino analizarlos individualmente, teniendo en cuenta los impactos biológicos, económicos y sociales de su empleo”.

resultar en transferencia al sector productivo o de servicios. Pero deben respetarse y apoyarse también aquellas investigaciones que se sabe que no pretenden resolver un problema social o económico en el corto plazo. Investigaciones donde el aporte cultural en la generación de conocimiento novedoso y en el descubrimiento de carácter general para una disciplina tiene un inmenso valor para nuestro país. Se conjugan en la actividad científica dos valores: el cultural y el de aplicación de lo encontrado. El cultural incluye la formación de nuevas generaciones de estudiantes, científicos y profesionales a través de la praxis de la investigación y no de la mera transmisión de conocimientos. Lo cultural también incluye la ayuda a crear una opinión pública informada. Somos entonces los científicos los que podemos ayudar a entender y explicar con cierto rigor y fundamentación que reemplacen a explicaciones “chantas” problemas de interés de toda la sociedad como el calentamiento global, la minería a cielo abierto, los organismos genéticamente modificados, la fecundación asistida, el estatus del embrión, la identidad familiar de las víctimas de la dictadura, las enfermedades, la alimentación, el aprovechamiento de la energía, etc. Y por supuesto no me restrinjo a las ciencias naturales. Las ciencias sociales tienen un rol preponderante, sobre todo cuando se basan en datos y en hipótesis fundamentadas por observaciones o razonamientos lógicos encadenados y no en simples relatos difíciles de ser puestos a prueba.

VF: –¿Qué aportes de su disciplina impactan en términos éticos y políticos en la coyuntura actual?

AK: –Muchos de los temas relacionados con mi disciplina, la biología, tienen derivaciones éticas y políticas. La mayoría de ellos ha sido abordada rigurosamente por el Comité Nacional de Ética en Ciencia y Tecnología (CECTE) creado en 2001 por la Dra. Adriana Puiggrós y coordinado por la Dra. Otilia Vainstok. Entre ellos podemos nombrar los problemas de bioseguridad en la aplicación de biotecnología agropecuaria, la confidencialidad de los datos genéticos, la clonación humana reproductiva y terapéutica, las armas bacteriológicas y tóxicas, las investigaciones realizadas en instituciones científicas públicas financiadas por organismos de las fuerzas armadas de otros países y los conflictos de interés en comunidades científicas pequeñas. La transgénesis vegetal, por ejemplo, constituye un capítulo importantísimo de la biotecnología moderna, el cual ha despertado acalorados debates y medidas gubernamentales. Las plantas transgénicas son organismos modificados genéticamente (OGM) y representan un desarrollo tecnológico cuya aceptación o rechazo entrañan tanto prejuicios como intereses económicos. Al igual que con cualquier variedad vegetal nueva, es imprescindible estudiar exhaustivamente la bioseguridad de cada variedad transgénica, esto es, comprobar que además del carácter beneficioso introducido (resistencia a virus, herbicidas, insectos, etc.) no presenta riesgos ni perjuicios comprobables para la salud humana y animal ni para el ecosistema. Es interesante destacar que el adjetivo “transgénico” sólo se refiere a la metodología por la cual se la obtuvo y no a sus propiedades; no



califica de bueno ni de malo; no nos informa (aunque le pongamos una etiqueta al producto) de su seguridad o peligrosidad, ni de su “naturalidad” o artificialidad. Habrá transgénicos donde los beneficios superan a los perjuicios y viceversa, por lo cual no se los debe prohibir ni imponer en su conjunto, sino analizarlos individualmente, teniendo en cuenta los impactos biológicos, económicos y sociales de su empleo. Está muy lejos de mi ideología blanquear o convalidar prácticas inescrupulosas, monopólicas, destructoras de economías regionales o deformadoras de estructuras agropecuarias balanceadas causadas por el uso y/o abuso de OGM o de los herbicidas asociados. No obstante sería deshonesto para mí oponerme a los mismos basándome solamente en su supuesta artificialidad. Desde que el hombre se hizo sedentario hace aproximadamente 10.000 años ha venido aislando y cruzando individuos mutantes de poblaciones naturales de animales y plantas hasta crear las variedades hoy conocidas de plantas cultivadas y animales domésticos que claramente no existían “naturalmente” en la Tierra prehumana. El trigo, el maíz, el arroz, la vaca, la oveja y el cerdo son tan artificiales para la naturaleza de nuestro planeta como los OGM. El problema no está en su esencia sino en su uso, como en la mayoría de los productos de la mente humana.

VF: – ¿Cómo influyen en la enseñanza universitaria?

AK: –Lamentablemente existe muy poco debate en la enseñanza universitaria sobre estos temas.

VF: – ¿Cómo se manifiesta la brecha cultural entre las generaciones en su experiencia universitaria? ¿Cómo abordar el problema?

AK: –La brecha cultural es verificable. El deterioro de la educación secundaria (tanto pública como privada) se nota en la falta de una cultura general espacio-temporal (geografía e historia) en las jóvenes generaciones. También es cierto que en mi generación y la de mis padres nos preciábamos de tener una cultura enciclopedista y hoy... está Wikipedia, que honestamente me parece maravillosa. La forma en que está organizada Wikipedia es la mejor vacuna contra el neófito, contra el nacido ayer, porque hurga en el pasado, en los antecedentes del objeto o persona tratados. Dicho esto, aun cuando la brecha es grande, no la considero un obstáculo insalvable. La inteligencia y la capacidad de asombro de los jóvenes estudiantes persisten y se convierten en el mejor motor para el aprendizaje. Ahora bien, el maestro, el profesor, debe estar convencido de que le gusta aquello que enseña. Debe transmitir pasión genuina por el conocimiento que transmite. Debe desterrar el principio de autoridad y justificar sus afirmaciones con evidencias que las sostengan y no porque las dice tal o cual autoridad en la materia. Debe aprender a decir no sé. Si se dan estas condiciones, no hay brecha que moleste.



MEMORIAS DE UN OLVIDO

EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA Y TERCARIA EXISTE EL CONSENSO SUFICIENTE PARA LA DEROGACIÓN Y/O MODIFICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR SANCIONADA DURANTE LOS AÑOS '90. SIN EMBARGO, ESTO TODAVÍA NO SUCEDIÓ. ES URGENTE AVANZAR EN LA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS PARA LOGRAR UN FUTURO INDEPENDIENTE Y SOBERANO PARA NUESTRO PAÍS.



por **CARLOS J. GIORDANO**

Doctor en Comunicación. Profesor Titular UNLP - Director del Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICom) y director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Asesor Comisión de Educación de la HCDN

“Para que haya olvido colectivo, debe haber un profundo y consciente pacto social que lo permita, prohíje y consolide... debemos elegir olvidar...”

Algo así dijo Yosef Hayan Yerushalmi en el artículo “Reflexiones sobre el olvido”, incluido en el libro *Usos del olvido*.

Advertencia

Nosotros, los que debimos, hemos elegido olvidar modificar la Ley 24.521 de Educación Superior (LES).

Este sujeto colectivo que conformamos todos los que trabajamos en el amplio sector del campo educativo conocido genéricamente como de la Educación Superior, no hemos hecho lo suficiente para imponer la improbable hipótesis de que TODOS queremos derogar, cambiar, derribar, destronar, la inefable LES... sí, aquella del “menemismo”, esta que nos rige, con la que nos hemos elegido representantes en las diferentes formas del cogobierno universitario, con la que seguimos distinguiendo “la excelencia de lo universitario” de esos otros espacios jurisdiccionales (nada menos que casi toda la Formación Docente, la Técnico-Profesional, la Artística...), aquella LES que permitía casi todo y que, en la lucha por impedir lo brutalmente financiero y lo escandalosamente privatista, nos enredó en una tecnocracia vergonzosa y en un liberalismo operativo magistral. No la hemos tocado ni en sus más mínimos recovecos insostenibles, a pesar de tanta evidencia, de tantas certezas. Por eso digo, hipotetizo, que la única explicación es que hayamos hecho aquel pacto del que nos advierte Yerushalmi...

Adelanto que es un desatino: que no nos hayamos dado la oportunidad de concretar los procesos contemporáneos de las transformaciones sobre la/s ley/es que sobre la Educación Superior decimos sufrir.

¿Será que “no se puede vivir sin olvidar”, como dicen que dijo Nietzsche?

Va el periplo hasta donde llegamos, antes de olvidarnos.

Comienzo

Parto de la compleja trama de antecedentes que va desde los normativos directos y vinculados –la Constitución nacional y leyes específicas así como referencias internacionales significativas– sancionados por el gobierno del Dr. Néstor Carlos Kirchner, pasando por las permanentes y consecuentes luchas del conjunto de la comunidad de la Educación Superior –en todas sus variantes políticas y jurisdiccionales, en todos los niveles y claustros– contra el desmantelamiento neoliberal que se propuso como política durante los años ’90, hasta las opiniones y postulados que recogimos –bajo la forma de documentos y presentaciones en reuniones convocadas y espontáneas– en el marco de la consulta que la Comisión de Educación de la HCDN realizó a partir, y en los términos, de lo referido por la Dra. Cristina Fernández de Kirchner en su discurso de apertura de las sesiones ordinarias del Honorable Congreso Nacional, el 1 de marzo de 2008.

Este sujeto colectivo que conformamos todos los que trabajamos en el amplio sector del campo educativo conocido genéricamente como de la Educación Superior no hemos hecho lo suficiente para imponer la improbable hipótesis de que todos queremos derogar, cambiar, derribar, destronar, la inefable LES.

Caminos

Antes de entrar en los desagregados conceptuales y estructurales que proponemos para la definición y ordenamiento del Sistema de Educación Superior en la Argentina, aportamos una síntesis de lo que puede observarse como principales coincidencias en la inmensa mayoría de los aportes recibidos en dicha consulta, de los antecedentes pertinentes y de los proyectos con estado parlamentario, salvo aquellos de la oposición política que siguen propugnando una normativa que sólo refiera al subsistema universitario desvinculándolo de la Formación Superior Docente y Técnica.

En este sentido, es necesario e imperioso aclarar que –en este posicionamiento de los sectores de la oposición– la existencia de las leyes 26.206 y 26.058, de Educación Nacional y de Educación Técnico Profesional, respectivamente, podría llevar a un engaño de pertinencia: que los subsistemas de Educación Superior de Formación Docente y de Formación Técnica estarían resueltos y organizados por ellas.

Sin embargo, si se pensara así, el problema recién comenzaría.

Es que el principal inconveniente de la Educación Superior en su conjunto es la falta de organicidad, de unidad, de comunicación interna, de integración, entre las universidades, la formación docente y la formación superior técnica.

Plantear separados a quienes deben pensar, analizar, producir, evaluar y transformar los ámbitos de la educación, el trabajo, la producción, la innovación, la creación científica y la artística ha sido diagnosticado como el origen profundo de la improductividad, de la falta de soluciones integrales hacia la vida social y económica del pueblo con que se ha desarrollado la historia de la Educación Superior hasta el presente.

Sólo la reintegración en un sistema único, con diálogos claros y tareas precisas, ofrecerá una oportunidad para que la Educación Superior en su conjunto contribuya verdaderamente a un proyecto nacional de desarrollo autónomo, de independencia política y soberanía integral.

La ley 24.521 ya introdujo el concepto de “sistema de educación superior”, aunque habilitó mecanismos que en la práctica facilitaron la autonomización de cada institución por fuera de un sistema. Sin embargo, no puede retrocederse de aquel concepto, que ha sido adoptado no sólo nominalmente sino en su integridad político educativa por parte de los especialistas en educación superior, la mayor parte de las propuestas de la comunidad universitaria y los sectores sociales interesados en el tema en nuestro país y la comunidad internacional, cuyo más importante documento fue emitido por la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), convocada por IESALC-UNESCO en junio de 2008.

Pasos

Dicho lo cual, nos toca responder a la pregunta más obvia... ¿por qué es necesaria una nueva Ley Nacional de Educación Superior?

La Educación Superior argentina (universidades e institutos superiores docentes y técnicos) ha recibido en este último período de gobierno (2003-2013) una provisión presupuestaria que permitió recomponer no sólo la trama productiva de la formación básica sino que también gozó y goza de partidas complementarias a través de los planes de infraestructura edilicia y de ingreso de personal, a través de la creación de nuevas instituciones (universidades nacionales, universidades privadas, institutos, centros y laboratorios de investigación, centros regionales de desarrollo científico-tecnológico) y, además, por los planes de voluntariados, de becas de graduación y posgraduación, de equipamiento en materiales, insumos y servicios. Los sistemas de Ciencia, Tecnología, Producción e Innovación también impactan en los procesos de la Educación Superior, recuperando procesos y protagonistas, aportando recursos en un número inédito en cantidad y calidad dineraria, técnica y prospectiva.

Sin embargo, siguen resonando los ecos de los estribillos universitarios (el protagonismo de la resistencia fue asumido casi totalmente por los miembros más activos de las comunidades de las universidades nacionales) sobre la “necesidad” liminar de la derogación de la LES.

Tratemos en poner en perspectiva el porqué.

La LES de 1995 careció de legitimidad y no sirvió para establecer un nuevo orden moderno y democrático en el Sistema de Educación Superior, sino que en todo el primer período de aplicación

- ▶ las demandas crecieron desordenadamente, más acordes a modas que a perspectivas de largo plazo y fueron atendidas independientemente de cualquier plan integral de desarrollo de todo el sistema;
- ▶ se renunció a políticas de ordenamiento y orientación del crecimiento de las carreras, instituciones, organismos administrativos y de gestión, etc.;
- ▶ se multiplicaron las instituciones públicas y privadas, se abrieron sedes o nuevas universidades e institutos terciarios sin una normativa que tuviera en cuenta variables económico-sociales, culturales y características de la capacidad instalada en los ámbitos regionales y nacional;
- ▶ aumentó la deserción y el ausentismo, se prolongó el tiempo de permanencia de los estudiantes en las carreras y se profundizó la exclusión de los sectores más pobres y necesitados; y
- ▶ el deterioro edilicio y de los materiales tecnológicos para la enseñanza llegó a un punto crítico.

Este diagnóstico surge no sólo de la experiencia testimonial, sino también de los aportes que recogimos en el plan complejo y completo de consulta sobre una nueva Ley Nacional de Educación Superior desde la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación que, en su faz operativa, contó con la unánime valoración por la convocatoria a presentar propuestas y pareceres, para que estos aporten a la nueva legislación. En dicha consulta

- ▶ desarrollamos más de 60 reuniones sectoriales (universidades nacionales, universidades privadas, asociaciones docentes, estudiantiles, de no docentes, institutos superiores docentes, técnicos, de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, intelectuales, profesores eméritos, agrupaciones, entidades de los diferentes sectores productivos, confederaciones y entidades de los trabajadores, movimientos sociales, funcionarios nacionales y de las jurisdicciones, autoridades, legisladores nacionales y provinciales);
- ▶ participaron más de 100 organizaciones e instituciones,



entre otras el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas), FUA (Federación Universitaria Argentina), CONADU (Confederación Argentina de Docentes Universitarios), FATUN (Federación Argentina de Trabajadores de Universidades Nacionales), FAGDUT, FEDUN, SADOP (Sindicato de Docentes Particulares), CGT (Confederación General del Trabajo), CTA (Central de Trabajadores Argentinos), CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), UDA (Unión de Docentes Argentinos), UIA (Unión Industrial Argentina), SRA (Sociedad Rural Argentina), FAA (Federación Agraria Argentina), Coninagro, CRA (Confederaciones Rurales Argentinas), COFECYT (Consejo Federal de Ciencia y Tecnología), CONICET (Consejo Nacional de Ciencia y Técnica), INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica), CONAE (Comisión Nacional de

Actividades Espaciales) e INVAP;

- ▶ recibimos e incorporamos a las deliberaciones y estudios más de 50 documentos específicos que dan cuenta de posiciones generales o planteos puntuales acerca de las modificaciones necesarias;
- ▶ se hicieron reuniones jurisdiccionales en cada provincia para recoger la opinión de los alumnos, docentes, directivos y personal administrativo y técnico de los institutos superiores docentes y técnicos;
- ▶ realizamos reuniones macrorregionales –para cubrir todo el territorio nacional– con sede en las ciudades de Córdoba, Rosario, Salta, Buenos Aires y Comodoro Rivadavia, en donde concurren los sectores universitarios, terciarios, del trabajo y la producción, sociales, culturales, científicos, tecnológicos, a presentar sus aportes y protagonizar la discusión;
- ▶ desarrollamos un foro con especialistas internacionales y nacionales; entre otras acciones menores.

El futuro independiente y soberano para nuestro país es algo tan urgente y necesario que la Educación Superior debe integrar todas sus fuerzas bajo un planeamiento que aporte desde el presente soluciones estratégicas para toda la nación.

Hitos

Todos estos aportes no sólo nos sirven para el diagnóstico crítico hacia aquel pasado, sino que también nos nutrieron con algunos puntos amplios de consensos al respecto, a saber:

Bienes públicos, no mercancías

La educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales; y no pueden ser servicios lucrativos o estar sujetos a cualquier forma de mercantilización, por lo cual debe rechazarse la resolución de la Organización Mundial del Comercio, que inscribe a la educación superior como un “bien transable” y adherir al enunciado de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, donde se expresa que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado”, como manifestación de la postura de los educadores democráticos de la región.

Responsabilidad del Estado

El Estado es el principal responsable del financiamiento de la docencia y la investigación estatal y de la regulación de la educación superior estatal y privada. La mayor parte de los consultados (documentos, diálogos, debates, opiniones) afirmó

- ▶ la centralidad del Estado en la garantía del financiamiento para el conjunto de la Educación Superior, en la provisión de sus recursos indispensables –con especial énfasis en la infraestructura edilicia y los materiales didácticos vinculados a las nuevas tecnologías–, en la orientación de políticas de calidad y excelencia;
- ▶ la necesidad de incrementar el aporte privado para la docencia y la investigación;
- ▶ la complementación entre las instituciones estatales y privadas que respeten la especificidad de cada sector, es decir que no se privaticen los espacios públicos y que al mismo tiempo se respete a los privados, en el marco de la Constitución y la LEN; y
- ▶ la gratuidad de los estudios de grado en las universidades estatales.

Sistema único, integrado, solidario y moderno, con derechos y responsabilidades para todos

La necesidad de superar la propuesta de Sistema de Educación Superior de la LES/1995 y no retroceder hacia la idea de universidades e institutos aislados, desarticulados, que constituye un

modelo perimido en el mundo, fue unánime. Los consultados solicitan que la nueva ley reorganice el sistema, estableciendo en especial:

- ▶ que la Educación Superior forma parte del sistema educativo nacional. En todas sus expresiones debe ajustarse a los preceptos de la Constitución nacional y ubicarse en el marco de la ley 26.206 de Educación Nacional;
- ▶ que la distribución de la población de manera racional y democrática en las universidades e institutos debe hacerse sobre principios de planeamiento estratégicos;
- ▶ que los criterios para la apertura de nuevas instituciones, carreras y especialidades tengan en cuenta la capacidad instalada, la demanda y las necesidades objetivas locales, regionales y nacionales y las posibilidades de financiamiento;
- ▶ que los procesos de evaluación estén integrados al planeamiento, que sean pertinentes respecto del impacto sociocultural y local/regional de la actividad de las instituciones de educación superior, que sumen un sistema de seguimiento propio a los que se acuerden con la comunidad de la Educación Superior internacional, con vistas a un sistema de evaluación de la educación superior del Mercosur;
- ▶ que la orientación de los jóvenes estudiantes cuente con fuertes instrumentos desde la integración con los últimos años de la educación secundaria, desde el trabajo con el ingreso a las carreras, desde distribuciones territoriales y formativas justas, para evitar/prevenir fracasos que sean producto de elecciones desinformadas o por impedimentos materiales como el acceso geográfico, por ejemplo;
- ▶ que se eliminen las trabas existentes para combinar o continuar estudios realizados en institutos superiores con los de carreras universitarias a través de sistemas de acreditación, al igual que lo que debe pasar con los estudios cursados en una u otra institución, carrera o especialidad universitaria;
- ▶ que se establezcan mecanismos amplios para acreditar todos los tramos formativos dentro de áreas y carreras afines; y
- ▶ que se posibilite la continuación de los estudios en el conjunto del sistema, en sus distintas instituciones y regiones del país, y, en un futuro cercano, en otros países del Mercosur.

Planeamiento estratégico prospectivo

El futuro independiente y soberano para nuestro país es algo tan urgente y necesario que la Educación Superior debe integrar todas sus fuerzas bajo un planeamiento que aporte desde el



presente soluciones estratégicas para toda la Nación. Un plan que disponga creativa, científica y solidariamente que el futuro sea para todos. Surge un consenso importante también en las proposiciones de ordenamiento del Sistema de Educación Superior a partir del planeamiento estratégico prospectivo en diálogo con proyectos productivos de independencia, soberanía y autonomía nacional.

Autonomía y autarquía responsables

Son derechos establecidos por la Constitución nacional, reconocidos por la casi totalidad de los consultados. La amplia mayoría consideró:

- ▶ que la defensa de la autonomía y la autarquía se visualiza como compatible con las concepciones modernas e integrales del Estado;
- ▶ que la autonomía y la autarquía deben ser ejercidas de ma-

nera responsable, primando el interés común y rechazando la “autonomía de mercado”;

- ▶ que todas las instituciones de educación superior estatales (institutos y universidades) que son financiadas por la sociedad a través del Estado, deben ser pertinentes a los intereses generales de esa sociedad;
- ▶ que la autonomía y la autarquía son principios ampliamente compatibles con el planeamiento y la evaluación, instrumentos indispensables para alcanzar una educación superior democrática y fundada en la justicia social; y
- ▶ que la autonomía y la autarquía de organismos estatales requieren que el Estado sea el principal responsable de la evaluación, la acreditación, el control del uso de los recursos presupuestarios, la visibilidad y accesibilidad de la información y los actos públicos, y garante de la responsabilidad social de sus prácticas.

El principal inconveniente de la Educación Superior en su conjunto es la falta de organicidad, de unidad, de comunicación interna, de integración, entre las universidades, la formación docente y la formación superior técnica.

Integración de los sistemas

El Sistema de Educación Superior debe integrarse estructuralmente a la producción, a la investigación científica, la tecnológica y de innovación productiva, así como al conjunto de los niveles y modalidades educativas. Para esto debe

- ▶ articular la docencia con las investigaciones y desarrollos tecnológicos y productivos vinculados con prioridades del desarrollo nacional;
- ▶ garantizar que la investigación y el desarrollo tecnológico y productivo esté al alcance de todas las instituciones de educación superior;
- ▶ garantizar el financiamiento suficiente para las áreas de investigación y de desarrollo de todas las instituciones de educación superior;
- ▶ promover una carrera de formación de investigadores, tecnólogos y desarrolladores productivos; y
- ▶ establecer acciones y asociaciones concretas para el trabajo conjunto con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo que vinculen la formación docente, la formación profesional y técnica, la actualización y capacitación, la movilidad vertical de los alumnos, docentes, administrativos y técnicos.

Revalorización docente

La transformación del Sistema de Educación Superior sólo será posible si los procesos docentes se desarrollan con acuerdo a

las más modernas concepciones pedagógicas, al conocimiento y manejo de los nuevos materiales educativos y al respeto de las mejores tradiciones laborales y éticas con que se ha desarrollado el sector. Para esto, los acuerdos deben:

- ▶ garantizar el acceso por concurso a los cargos docentes en todas las universidades e instituciones de educación superior;
- ▶ establecer una carrera docente vinculada con la formación, capacitación, actualización y evaluación permanente, e
- ▶ impulsar la investigación científica y tecnológica, así como la innovación en pedagogía de la educación superior para mejorar los procesos de enseñanza.

Garantizar el bienestar estudiantil

Los sectores consultados han insistido en que el Estado debe garantizar niveles adecuados de bienestar estudiantil para lograr una mejora fuerte de la permanencia y egreso con graduación de los estudiantes. Más becas, mejor distribuidas. Se subrayó la necesidad de mejoramiento de una pedagogía para la educación superior que permita abordar con profundidad el tema de la docencia para superar el fracaso estudiantil en el nivel. Se otorgó especial importancia a: comedores; sistemas de transporte complementarios; sistema de prevención y protección a la salud; orientación del aprendizaje, vocacional y profesional permanente; movilidad y acreditación de los tramos formativos desarrollados por cada estudiante.

¿Final?

Es decir, en síntesis y final:

- ▶ La absoluta mayoría de las opiniones destacó la defensa y la lucha protagonizada por los propios integrantes de la comunidad de la Educación Superior (en todos sus niveles) para evitar que las políticas neoliberales de los años '90 transformaran de raíz su estructura, cumpliendo con los preceptos de desmantelamiento del pensamiento crítico, de ruptura con los profundos vínculos identitarios con la historia de la regionalidad continental, de acallamiento de los diálogos productivos entre los procesos educativos superiores y el conjunto sociopolítico nacional y moderno.
- ▶ En todos los casos (documentos, diálogos, debates, opiniones) apareció la afirmación acerca de la necesidad de la integración de todas las actividades, instituciones y prácticas de la Educación Superior en un sistema único complejo, con el objetivo de reintegrar la centralidad del Estado en la garantía de su financiamiento, en la provisión de sus recursos indispensables, en la orientación de políticas de calidad y excelencia.
- ▶ Surge un consenso importante también en las proposiciones de ordenamiento del Sistema de Educación Superior a partir del planeamiento estratégico prospectivo en diálogo con proyectos productivos de independencia, soberanía y autonomía nacional.
- ▶ Se reafirman las concepciones ya consagradas en la Constitución nacional y en la ley 26.206 de Educación Nacional,

acerca de definir a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales.

- ▶ Partiendo de la defensa irrestricta de la autonomía y la autarquía, se avanza en conceptos de vincularlas con la integración a concepciones modernas e integrales del Estado como la evaluación, la acreditación, la responsabilidad social de sus prácticas y la visibilidad y accesibilidad de la información y los actos públicos.
 - ▶ En los diferentes aportes, las instancias relativas a lo que genéricamente se denomina bienestar estudiantil (becas, transporte, servicios de comedor, salud, materiales educativos, etc.) estuvieron muy ligadas a las demandas de políticas de inclusión social de sectores hoy no incorporados totalmente al Sistema de Educación Superior, así como a la retención y recuperación ante los índices de abandono y ausentismo.
 - ▶ Se observa una clara demanda de políticas de formación docente tanto desde perspectivas reivindicativas gremiales como desde posicionamientos críticos hacia el nivel de actualización, conocimiento y capacitación del sector.
 - ▶ Desde un diagnóstico unánimemente crítico hacia el estado de la infraestructura edilicia y de los materiales educativos existentes, así como a su nivel de obsolescencia o inexistencia, se puede observar una demanda generalizada de la intervención del Estado con políticas públicas coherentes y permanentes para su planeamiento, provisión y mantenimiento.
 - ▶ Bajo diferentes enunciaciones y formatos, los diferentes aportes aconsejan la existencia, presencia y/o creación de organismos colegiados que permitan la intervención de organizaciones de la sociedad civil en el gobierno institucional del Sistema de Educación Superior (consejos sociales, formas de iniciativas ciudadanas, etc.).
- Consensos que fueron el fruto de un esfuerzo colectivo por pensar produciendo conocimiento al servicio de la aparente necesidad de cambiar, derogar, la ley 24.521 de Educación Superior. Luego hicimos proyectos de leyes nacionales de Educación Superior, pero esa es otra historia, porque justo ahí, como un río subterráneo que fluye y sale a la superficie inesperadamente, se constituyó aquel pacto que mencionamos al principio: una especie de designio maldito, a lo Ireneo Funes, aquel personaje de Borges que de tanta memoria no podía pensar. Nosotros, los que debimos, a esta altura del camino hemos elegido olvidar modificar la ley 24.521 de Educación Superior.

LAS REFORMAS NEOLIBERALES DESARROLLADAS EN EL MUNDO ENTERO EN EL ÚLTIMO CUARTO DEL SIGLO XX TUVIERON SU ESPECIFICIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO. A CONTINUACIÓN, UN RECORRIDO POR LAS PRINCIPALES POLÍTICAS LLEVADAS A CABO EN LOS ESTADOS UNIDOS Y QUE FUERAN SEGUIDAS POR LA ARGENTINA Y CHILE, CON SUS RUPTURAS Y CONTINUIDADES.

DE MODAS Y OTRAS OODAS AL MERCADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR





por **MARCELA MOLLIS**

Profesora Asociada de Historia General de la Educación y de Educación Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del área de educación superior comparada en el ICE . Magister en Ciencias Sociales FLACSO

A partir del nuevo imperio de los rankings internacionales como parámetros de calidad internacional, el sentido de la comparación entre las universidades del mundo entero adquiere una dimensión relevante. El Ranking Académico de Universidades del Mundo (ARWU) se dio a conocer por el Centro de Universidades de Clase Mundial de la Universidad de Shanghai Jiao Tong. Desde hace una década el ARWU ha sido el precursor de las clasificaciones de las universidades a nivel mundial y goza de una elevada confianza entre los funcionarios y autoridades de las instituciones. Hay muchas razones que justifican el imperio de los rankings mundiales de calidad académica, evidentemente la que más ha incidido es la globalización del mercado de la educación superior y su conceptualización como un bien de consumo. Lo que se pone en juego (y de moda) con la imposición de los rankings internacionales es un conjunto de lógicas de medición cuantitativa que da sustento ideológico a la legitimidad de sus resultados. Nadie puede oponerse a una biblioteca bien dotada y actualizada, a espacios con diseños apropiados y una cantidad

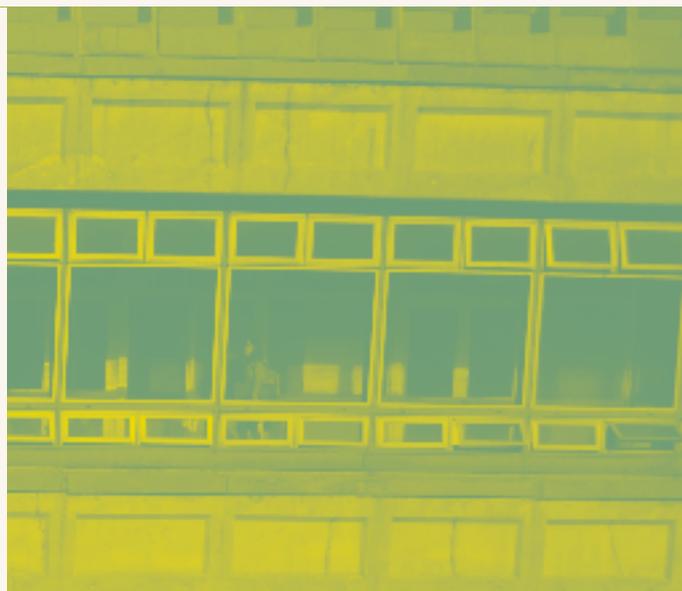
de recursos tecnológicos disponibles para cada uno de los estudiantes, así como a un número importante de profesores prestigiosos por alumno junto a récords de productividad académica y científica. Todos estos ejemplos son referentes indiscutibles de instituciones deseables y probablemente de excelencia. Los indicadores de medición de calidad académica son equiparables a la utilización de un termómetro para medir la fiebre. Existe, por ejemplo, una variedad de termómetros de distinta calidad, durabilidad y precio pero nadie discute que son útiles a la hora de medir la fiebre de un sujeto paciente. Los rankings miden y comparan indicadores seleccionados como representativos de dos conceptos: calidad y excelencia universitaria. Esta medición comparada internacional, paradójicamente, no es reconocida por las autoridades universitarias como otra **imposición de un único modelo institucional verdadero** (el que obtiene los máximos puntajes en cada indicador y que refiere al modelo de “universidad de investigación” –*research university*–) que contrasta con la diversidad de contextos regionales y locales, poderosos o débiles, acreedores o dependientes y con la diferen-



ciación institucional universitaria (las distintas generaciones históricas, sus tradiciones y sus particulares funciones sociales). El cambio es una realidad irreductible y debe por su naturaleza intrínseca analizarse en una dimensión temporal y estructural. Para entender por qué algunas universidades (siempre las mismas en realidad) se mantienen en el ranking entre las primeras 10 o 100 y otras en los últimos lugares, hay que tener en cuenta la historia de la estructura de los sistemas educativos, sus misiones, sus funciones sociales y sobre todo **el lugar que las sociedades en las que se erigieron esas universidades tienen en el mundo.**

En estas páginas comparo tres sistemas de educación superior que emergieron de tres tipos de estructuras diferentes, cuyas mediciones homogéneas no hacen justicia a dichas tradiciones diferenciadoras. Los sistemas de educación superior que integran a las universidades y a las instituciones terciarias de Estados Unidos, Chile y la Argentina desde los años '80 del siglo pasado hasta el presente, tienen interesantes dinámicas de cambio y permanencia que dejarían boquiabierto a cualquier buscador de homogeneidades universalistas. Obviamente, en esta breve reseña organizaré un recorrido espacio-temporal acotado, para nada exhaustivo, con el fin de ilustrar fundamentalmente el entramado socio cultural, político y económico de los cambios invisibilizados por el Imperio de los Rankings Internacionales. En una descripción amena de la historia de la educación superior norteamericana, Roger Geiger señala diez generaciones de modelos universitarios desde el momento fundacional hasta el presente. Nuestro foco de atención se orienta a la décima generación –la última– que el prestigioso historiador llama “privatización y era actual” y se extiende desde 1975 hasta 2010. Reconoce la masividad de la educación superior a partir de 1975 que alcanzó a tener 11 millones de estudiantes. Sin embargo en la década de los '90 se produjo un estancamiento del número de estudiantes de “jornada completa”, junto con la llamada “feminización de la matrícula de la educación superior” (alrededor del 55% eran mujeres) coincidentemente con la feminización en las universidades argentinas. Obviamente los movimientos estudiantiles progresistas durante los '60 habían tenido unas consecuencias directas en el mayor financiamiento de parte del gobierno federal para que las minorías obtengan mayor

representatividad en la educación superior, como en el caso de las mujeres. También hay que señalar los temas o “issues” incorporados por los movimientos estudiantiles sesentistas a la agenda universitaria norteamericana: la Guerra de Vietnam, las minorías, los problemas de género, inequidad racial, pobreza y medio ambiente. Siguiendo la tradición reformista latinoamericana, las universidades debían mirar críticamente los temas que emergían de la sociedad. Hacia los '80 la educación superior norteamericana ingresa a una nueva era de “privatización”, coincidiendo con la etapa neoliberal que instala la administración de Ronald Reagan en los Estados Unidos, el dictador Pinochet en Chile y, teniendo en cuenta el antecedente de las políticas económicas de la dictadura de Videla con Martínez de Hoz, el menemismo termina de imponer en los '90 en la Argentina. Mientras que la novena generación de la educación superior norteamericana (la llamada “revolución académica” 1945-1975) se había caracterizado por recibir financiamiento del gobierno federal, en esta última generación las fuentes vinieron del sector privado prioritariamente. El aumento de los aranceles de las



instituciones privadas se vio favorecido por una expansiva y consistente política de créditos bancarios para los estudiantes con menores ingresos, generando unos niveles de endeudamiento social importante. Los *colleges* y las universidades privadas más ricas se volvieron todavía más ricas por el aumento de los aranceles, de una demanda creciente de aspirantes, donaciones y retornos sobre inversiones. Paralelamente, desde los '80 las universidades de investigación (*Research Universities*) por obra y gracia del gobierno federal que alentó la privatización de las mismas promocionando la transferencia de la tecnología universitaria a la industria privada y la comercialización de patentes universitarias, expandieron sus programas bajo la ideología del desarrollo económico derivado de la investigación. Así, los indicadores de investigación aumentaron rápidamente con financiamiento privado jerarquizándose como las *top ten* universidades más exitosas avaladas por el ARWU. De este modo, un círculo virtuoso se cierra con el círculo del interés privado a partir de una mayor participación de las universidades de investigación en las actividades comerciales.

En cuanto al sistema de educación superior chilena, hallamos unas coincidencias cronológicas e ideológicas alentadoras para nuestra comparación. La década de los '80 es fundadora de una época con signos neoliberales, como he sugerido en los párrafos anteriores. Hernán Courard afirma que el régimen militar pinochetista revolucionó el Sistema de Educación Superior (SES) hasta el presente, por la imposición –no sin conflictos– de una lógica combinada de visiones dirigistas y liberales. Por un lado, la visión dirigista tuvo que ver con el temor de los militares a que las instituciones universitarias gozaran de libertad para organizarse y volverse antagonistas del control pinochetista. Por el otro, las visiones liberales provienen de la aplicación de una ideología de financiamiento diferencial privado, competitivo, sostenido en gran parte por los créditos bancarios a los individuos y familias que no podían afrontar los costos de las matrículas y aranceles. Así comenzó una **época privatizadora con una matriz norteamericana** que desmantelaba la histórica existencia de las ocho universidades públicas, protegidas por

Para entender por qué algunas universidades (siempre las mismas en realidad) se mantienen en el ranking entre las primeras 10 o 100 y otras en los últimos lugares, hay que tener en cuenta la historia de la estructura de los sistemas educativos, sus misiones, sus funciones sociales y sobre todo el lugar que las sociedades en las que se erigieron esas universidades tienen en el mundo.

un Estado benevolente que había garantizado su existencia con un financiamiento público asegurado. La reforma estructural del SES chileno se llevó a cabo durante el primer semestre de 1981: a) se diversificó la estructura vertical en **tres niveles**, en el máximo nivel las *Universidades*, luego los *Institutos Profesionales* y por último los *Centros de Formación Técnica*; b) se diversificó su modalidad de **financiamiento** traspasándose una parte importante a las familias de los estudiantes y a la capacidad de las instituciones de captar estudiantes (clientela), y c) se liberalizó la entrada institucional al SES, facilitando la apertura de instituciones terciarias privadas con el fin de aumentar la **diversificación institucional** a nivel horizontal.

En marzo de 1990, el día anterior al traspaso del mando al gobierno democrático de Aylwin, el gobierno militar de Pinochet promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Educación Superior (LOCE) que consagró la estructura de 1981 y agregó dos innovaciones importantes: la existencia de un ente coordinador del SES y la institucionalización de procesos y programas de acreditación institucional. **En suma**, se legitimó la privatización y se introdujo la competencia entre y dentro de las instituciones, como un mecanismo privilegiado para motorizar la dinámica de las políticas de la educación superior chilena. Para ejemplificar estas conclusiones parciales, se puede observar la transformación cuantitativa que se produjo entre 1980 y 1990, la cual sentó las bases del SES actual. En esa década, las universidades con financiamiento público pasaron de 8 a 20 y las privadas sin financiamiento público aumentaron de 3 a 40; los Institutos Profesionales con financiamiento público decrecieron de 6 a 2 y los privados sin financiamiento público aumentaron de 19 a 80; y por último no hubo Centros de Formación Técnica con financiamiento público mientras que los privados sin financiamiento público aumentaron de 102 a 168. Es decir que hasta 1980 existían sólo 8 universidades públicas y a partir de 1990 existieron 310 instituciones de educación superior, en su mayoría privadas, aunque algunas nuevas podían postular aportes fiscales indirectos. La mejor descripción de la tendencia de cambio hacia la matriz privatista norteamericana es el reconocimiento que en

1970 todo el sistema estaba integrado por 8 universidades que representaba el 90,6 del financiamiento público y en 1990 decreció hasta el 40,9 en contraste con las **instituciones autofinanciadas** (ingresos propios provenientes de aranceles a estudiantes de grado y posgrado, venta de servicios, recursos de fondos concursables de investigaciones, venta de activos, donaciones y endeudamiento) que representaban un irrelevante 9,4 en 1970 y crecieron hasta un 59,1 del financiamiento en 1990.

Sin ánimo de describir pormenorizadamente las tendencias cuantitativas desde los '90 hasta la primera década del 2000, el movimiento estudiantil chileno hizo visible, con sus valientes marchas, protestas e incluso la institucionalización de su principal vocera Camila Vallejo –elegida diputada en 2013– los profundos conflictos inequitativos que el SES chileno había mantenido durante las administraciones democráticas desde Aylwin en adelante. Jaime Quintana, senador, presidente del Partido por la Democracia (PPD) y vocero de la Nueva Mayoría, afirmó en estos días que *“nosotros no vamos a pasar una aplanadora, vamos a poner aquí una retroexcavadora, porque hay que destruir los cimientos anquilosados del modelo neoliberal de la dictadura. El lucro, la selección, la discriminación y la mala calidad. Esas son las características de un modelo educacional que tenemos hoy día...”*.

La democracia no trajo la equidad educativa a Chile, ni siquiera solucionó el problema de la calidad asociada a la sofisticada estructura de evaluación y acreditación consolidada en los regímenes democráticos. Esta reflexión nos lleva a repensar el papel de las matrices históricas fundantes de las estructuras de los sistemas de educación superior, sus misiones, su legitimidad y la necesidad histórica de hacer visibles los conflictos y debates. En la Argentina, en la década de los '90 los conflictos derivados de la promulgación de la Ley de Educación Superior 24.521 (7 de agosto de 1995) también pusieron en las calles las voces de un movimiento estudiantil universitario apoyado por algunos académicos, profesores, rectores y representantes del poder legislativo que comprendían que los cambios propuestos afectaban la histórica tradición reformista de autonomía y eran una

clara amenaza al financiamiento público garantizado. La ley, a modo de ejemplo, autorizaba a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma (en las universidades con más de 50.000 estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción podía ser definido por cada facultad); autorizaba a cada universidad a que fijara su propio régimen salarial docente y de administración de personal, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen; promovía la constitución de **“sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil” destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las relaciones de las universidades y/o facultades con el medio externo**, etc. La privatización del interés público como tendencia hegemónica del modelo neoliberal se evidenció particularmente en la Argentina a través del arancelamiento (llamado cuota voluntaria) del grado, de los posgrados y la venta de servicios –otrora asociados a las misiones de las secretarías de extensión universitaria– para aumentar los ingresos propios

La democracia no trajo la equidad educativa a Chile, ni siquiera solucionó el problema de la calidad asociada a la sofisticada estructura de evaluación y acreditación consolidada en los regímenes democráticos.



de las universidades públicas.

Desde el punto de vista de las tendencias cuantitativas argentinas comparadas con las de Estados Unidos y Chile, es necesario destacar la particular masificación del acceso a las universidades a partir de la década de los '50. Esta masificación tuvo un impacto directo en el concepto "democracia universitaria" en comparación con las "universidades de elite o *research universities*" existentes en los Estados Unidos y en Europa. Nuestra estructura de educación superior hasta los '90 (sin tener en cuenta las lamentables intervenciones militares) tuvo un carácter eminentemente público binario, dividido entre **universidades** que recibían más del 85% de la matrícula e **instituciones terciarias no universitarias** de formación docente y técnica que recibían una minoría de aspirantes en edad correspondiente. El llamado SES argentino es hasta el presente predominantemente universitario y profesionalizante sin guardar ninguna relación con la trama institucional diversificada privatista, receptiva de la demanda social creciente norteamericana y chilena. Para ejem-

plificar la particularidad argentina, reconocemos que en 1956 había 7 universidades públicas y aumentaron a 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas se produjo entre 1971 y 1990: se fundaron 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991 hasta el año 2007 comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado con un fuerte crecimiento de las instituciones terciarias privadas. Por último, desde el año 2007 hasta el 2013 hubo un crecimiento de universidades nacionales (9), disminuyeron las universidades privadas (6) y se desaceleró el aumento de otras instituciones no universitarias privadas. Las cifras actuales son: 47 universidades nacionales, 46 universidades privadas, 7 institutos universitarios nacionales, 12 institutos universitarios privados, 1 universidad provincial, 1 internacional y 1 extranjera. Es necesario destacar que los propósitos de creación de las nuevas universidades públicas del conurbano bonaerense (como la Universidad de Quilmes, Universidad de Tres de Febrero, Universidad de General Sarmiento, Universidad de General San Martín, Universidad de Lanús, etc.) era cambiar el modelo reformista de las universidades públicas, transformando algunos criterios clave de su gobierno y funcionamiento académico.

Para concluir este recorrido comparado entre los tres casos, es importante señalar que la privatización y la participación de las universidades norteamericanas de investigación en las actividades comerciales orientadas por los actores corporativos durante el mandato de las administraciones neoliberales de Reagan y Bush, fue exportado al Chile de Pinochet y continuado por las administraciones democráticas. Estas tendencias tienen un correlato en la estructura del llamado SES argentino, sobre todo a partir del gobierno neoliberal de Carlos Menem. Los mandatos comunes, visibles a la luz de las comparaciones, son respuestas al modelo globalizador universalista que mencionamos en los primeros párrafos, facilitado por el asociacionismo entre los gobiernos locales y las agencias internacionales de crédito. Las reformas de la educación superior hacia fines del milenio pasado afectaron a los países centrales y periféricos con distinto nivel de impacto en función de los entramados locales y de la geopolítica del poder económico, promoviendo tendencias homogéneas referidas *al valor de la educación superior como un bien de consumo más que como un derecho social y comunitario para la consolidación de sociedades más justas y con mayor crecimiento económico regional y local.*



por **ALBERTO BARBIERI**
Rector de la Universidad de Buenos Aires

UN NUEVO CICLO SE ABRE EN LA UBA. EL NUEVO RECTOR ASUME EN UN ESCENARIO COMPLEJO, Y CON EL OBJETIVO DE AVANZAR EN LA INCLUSIÓN DE NUEVOS SECTORES SOCIALES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. SU PROPUESTA, UNA REFLEXIÓN INTEGRAL QUE PERMITA ESTABLECER LAS LÍNEAS PARA EL DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI.

UN NUEVO CICLO EN LA UBA



Constituirme en rector de la más grande y reconocida universidad del país implica un renovado compromiso ante la comunidad universitaria y una enorme responsabilidad por la trascendencia que la Universidad de Buenos Aires tiene en el desarrollo económico y social de la Argentina.

La UBA es una institución compleja porque habitan en ella diferentes grupos de académicos con diversas miradas y culturas disciplinares; porque con la ampliación del acceso a la universidad los alumnos son más heterogéneos en sus trayectorias sociales y educativas previas y porque por efectos de la enorme expansión e internacionalización de la educación superior cambió radicalmente el contexto en que se desenvuelven las instituciones que están atravesadas por múltiples y nuevos desafíos. Mucho se ha transformado la universidad en estos últimos años en términos de la consolidación institucional por el compromiso conjunto del gobierno nacional, las autoridades de la universidad y de las facultades, el trabajo de los docentes e investigadores y del personal no docente, que permitió avanzar en la construcción y transferencia de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos; en formular una nueva pedagogía universitaria y en ampliar las tareas de extensión universitaria.

La normalización universitaria iniciada en 1983, la defensa de los principios reformistas durante la irrupción de las ideas neoliberales en las '90 y los desafíos actuales por la ampliación de la inclusión de nuevos sectores sociales a la educación superior son algunas de las cuestiones que las instituciones universitarias

La autonomía como garantía de libertad incluye una dimensión ética que orienta la actividad universitaria. La función social que cumple la educación universitaria demanda a las instituciones universitarias un ejercicio responsable de la autonomía.



debieron enfrentar en estos últimos treinta años de recuperada la democracia en nuestro país.

El Bicentenario de la Universidad de Buenos Aires, que será celebrado en el año 2021, es una oportunidad para reflexionar sobre lo realizado y diseñar nuevas propuestas de la universidad que recuperen lo mejor del pasado, comprendan y potencien el presente y se proyecten al futuro como comunidad profesional y científica de cara a los desafíos que plantea el siglo XXI.

Una de las cuestiones estratégicas que propusimos en la primera sesión de Consejo Superior de esta gestión fue generar un espacio para la reflexión sobre la universidad, sus transformaciones y los retos que enfrenta en el siglo XXI. Promovemos realizar un análisis compartido del estado de la investigación, la enseñanza y la extensión a fin de construir un programa de acción consensuado de toda la comunidad universitaria.

Para abordar esta deliberación propusimos la creación del “Programa La Universidad de Buenos Aires para el siglo XXI” (Res. CS N° 16/14), que persigue como propósito generar una contribución al estudio y reflexión sobre la situación actual de la Universidad de Buenos Aires, así como las tendencias y las transformaciones en la agenda de la educación superior en las últimas décadas, de cara a los desafíos del siglo XXI. Esta propuesta contó con la adhesión de una gran mayoría del Consejo Superior en su primera sesión de este periodo de gobierno.

Probablemente de la discusión surja la necesidad de crear nuevos programas de investigación; renovar los planes de estudio o crear nuevas carreras; mejorar las condiciones de trabajo de los

docentes e investigadores, los no docentes y los estudiantes, y establecer prioridades en términos de infraestructura y equipamiento.

El Programa se compone de diferentes actividades agrupadas en cuatro líneas de trabajo:

- 1) Sistematización y análisis de propuestas sobre la universidad argentina contemporánea y la UBA.
- 2) Elaboración de estudios y diagnósticos sobre cuestiones estratégicas de la universidad.
- 3) Organización de seminarios, discusiones y talleres sobre educación superior universitaria.
- 4) Organización de instancias de formación y capacitación en temas de política universitaria.

La primera línea de trabajo consiste en la sistematización y el análisis de propuestas sobre la universidad argentina contemporánea y la UBA con el objeto de analizar sus contenidos y evaluar sus impactos. Un documento que sintetice las principales acciones y políticas realizadas por los diferentes organismos públicos, las instituciones académicas y por la propia Universidad de Buenos Aires será el resultado de este primer eje de trabajo. La segunda línea de trabajo se basa en la elaboración de estudios y diagnósticos sobre cuestiones estratégicas de la universidad –como por ejemplo, la oferta académica de la UBA, la producción científica-tecnológica, la trayectoria de los estudiantes, entre otros– entendiendo que estos instrumentos son fundamentales para realizar juicios fundados sobre temas clave de las instituciones universitarias. Los estudios y diagnósticos

constituyen elementos que coadyuvan a mejorar los procesos de toma de decisiones y la definición de políticas, por cuanto brindan información que complejiza la mirada sobre las opciones, los problemas de la universidad y los escenarios.

La tercera línea de trabajo involucra la organización de seminarios, discusiones y talleres sobre educación superior universitaria, abriendo espacios de intercambio, presenciales y virtuales, en los que sea posible la construcción colaborativa de conocimiento. Estos encuentros recogerán, además, los debates ya iniciados en diferentes eventos académicos organizados desde la universidad sobre diferentes temáticas acerca de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. Se espera que participe la comunidad de la UBA y también docentes y especialistas de otras universidades nacionales y extranjeras.

Por último, la cuarta línea de trabajo se propone la organización de instancias de formación y capacitación en temas de política universitaria, destinados a los actores que desempeñan tareas de gestión o participan en los órganos de gobierno de la universidad. La organización de las diferentes ofertas formativas se orienta a promover la reflexión y el análisis crítico para la elaboración de políticas institucionales que contribuyan al mejoramiento de las prácticas de conducción de la universidad. Se espera contar con la participación de docentes, estudiantes, no docentes y graduados interesados en desarrollar su formación académica y profesional para contribuir al análisis complejo del funcionamiento de las instituciones universitarias y el sistema universitario y las instancias institucionales vinculadas con la política y gestión universitaria.

Este Programa es una propuesta amplia, un marco político de deliberación pública, que pretende iniciar un proceso reflexivo



sobre nuestra universidad para delinear las transformaciones que serán necesarias. Pero la importancia de este Programa no sólo radica en el contenido de los debates, sino también en el modo compartido de deliberación que recoja los acuerdos y las diferencias en el marco de intercambios en base a la argumentación, al juicio crítico como elemento central del ejercicio de la autonomía universitaria.

La tradición de la universidad pública argentina y latinoamericana tiene como elemento distintivo una amplia autonomía universitaria y el gobierno colegiado. Los diversos modos en que



La normalización universitaria iniciada en 1983, la defensa de los principios reformistas durante la irrupción de las ideas neoliberales en las '90 y los desafíos actuales de la ampliación de la inclusión de nuevos sectores sociales a la educación superior son algunas de las cuestiones que las instituciones universitarias debieron enfrentar en estos últimos treinta años de recuperada la democracia en nuestro país.

se hizo efectivo este ejercicio varían de acuerdo con las relaciones de poder cambiante en la sociedad que –desde el punto de vista externo a las instituciones universitarias– remiten a los poderes constituidos que las regulan y a las luchas históricas de toda la comunidad universitaria por la conquista y ampliación de la autonomía.

La autonomía como garantía de libertad incluye una dimensión ética que orienta la actividad universitaria. La función social que cumple la educación universitaria demanda a las instituciones universitarias un ejercicio responsable de la autonomía.

Lo que quiero destacar, en este sentido, es que asumir la autonomía universitaria con responsabilidad implica pensar la universidad acorde al nuevo siglo y los senderos que debemos transitar para construirla en conjunto.

Pensar en la universidad para el siglo XXI nos demandará mucha dedicación desde el punto de vista de la gestión, pero especialmente, esfuerzo y compromiso de toda la comunidad universitaria para llevar a cabo una profunda reflexión sobre nuestra universidad que redunde en su excelencia para colaborar en la construcción de una sociedad más justa.



EL GOBIERNO NACIONAL HA CREADO DESDE EL 2003 NUEVE UNIVERSIDADES NACIONALES. CINCO DE ELLAS EN DISTRITOS DEL CONURBANO BONAERENSE EN LOS CUALES LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ERA ESCASA Y LA EXISTENTE SE UBICABA EN MANOS DE ENTIDADES PRIVADAS. ESTOS PROFUNDOS CAMBIOS PODRÁN OBSERVARSE EN EL MEDIANO PLAZO; NO OBSTANTE EN EL CORTO PLAZO YA SE VISLUMBRAN RESULTADOS POSITIVOS Y DESAFÍOS.

LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EN EL CONURBANO BONAERENSE

por ERNESTO F. VILLANUEVA

Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche



Inclusión educativa

“La enseñanza superior cumple entre nosotros la función de resolver el problema económico de los hijos de las minorías y parte de las clases medias y extraer, accidentalmente, algunos elementos calificados del seno del pueblo para incorporarlos. Carece de finalidades sociales más amplias y lógicamente carece de finalidad nacional”.

Arturo Jauretche

A diferencia de aquella universidad que diagnosticaba Jauretche, en la actualidad uno de los rasgos distintivos de nuestras universidades es la inclusión educativa. Desde una perspectiva superficial esto salta a la vista cuando vemos que decenas de miles de jóvenes han colmado todas nuestras instituciones, y en su mayoría siendo primera generación de estudiantes universitarios. En el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), para el 2014 cuenta con un total de más de 6.900 ingresantes, los cuales se suman a los casi 9.000 estudiantes activos acumulados de los años 2011, 2012 y 2013. En tan pocos años de creación esta fuerte demanda no es más que la ratificación de la necesidad que existía de una oferta de este tipo.

Esta demanda de educación superior, en los distintos municipios de la zona sur y oeste de la provincia de Buenos Aires no existió desde siempre, ni fue una constante, sino que es producto de un hecho histórico concreto: el crecimiento económico, la posibilidad del acceso al trabajo y un incremento de los horizontes de expectativa de nuestro pueblo. Esto fue consecuencia de las políticas económicas y sociales que vivió durante los últimos diez años nuestro país. Es decir, la creación de universidades radica en la necesidad de formación de cuadros técnicos y profesionales para el desarrollo económico-social de nuestro país. Y el resultado positivo muestra la sustentabilidad real de esta necesidad, dado que la creación de una universidad no crea su propia demanda, para ello basta citar el momento de la creación de la UBA en 1821, la cual se vio obligada a cerrar cursos por los escasos estudiantes inscriptos.

De forma complementaria a aquellos factores de orden general existen causas particulares que fortalecen el objetivo de la

inclusión educativa, pero también sus desafíos: la ubicación geográfica de las nuevas universidades. Como decíamos, se ha privilegiado su ubicación en municipios con estados de desarrollo económico y de consolidación urbana aún incipientes, en los cuales los estudiantes atravesaban las dificultades de acceso a la educación superior en su vinculación con la imposibilidad de superar la barrera económica que significaba el desplazamiento a los centros tradicionales universitarios y, aun resuelto esto, la necesidad de armonizar los estudios con los tiempos del trabajo. Esta población que hoy accede a la universidad, tanto por la creciente cantidad así como por razones en torno a su trayectoria escolar y de vida, implica para la universidad con aspiraciones de inclusión, nuevos desafíos. Porque nos encontramos con una extrema fragilidad de la mayoría de los estudiantes para abordar sus estudios superiores, dado que un alto porcentaje de ellos son primera generación de estudiantes universitarios de su familia. Otro tema es el promedio de edad alto, lo cual permite suponer un grupo heterogéneo, siendo que conviven recién graduados de la escuela media con muchos que han dejado hace tiempo la dinámica de estudio o donde las responsabilidades familiares acotan el tiempo disponible. Al mismo tiempo, nos encontramos con una alta inserción laboral de los estudiantes que exige un esfuerzo particular a las instituciones en el diseño de la oferta horaria para facilitar la permanencia y continuidad de los estudios. Por estas razones, la universidad aparece en muchos casos como el único actor capaz de ofrecer el soporte y la formación en hábitos de la vida universitaria y también con la responsabilidad de revertir las deficiencias en la formación que se puedan arrastrar de la educación media. Es decir, nos hacemos responsables de terminar con el legado que dejó la destrucción de la educación que resultaron los años del neoliberalismo. Frente a esta realidad las instituciones se plantean una serie de estrategias de acompañamiento que apoyen a los estudiantes para transcurrir el primer año de vida universitaria: orientación educativa a través de tutorías individuales o grupales y clases de apoyo, becas, textos de cátedra, orientación administrativa permanente, seguimiento de alumnos con ausencias prolongadas, apoyo para el uso de herramientas informáticas de gestión académica y de búsqueda y análisis de información, asistencia para

Las nuevas universidades pusieron también en el centro del debate cuál es el rol de la universidad en la sociedad. En otras palabras, cuáles son los fines de la universidades financiadas por el Estado, para qué objetivos deben trabajar y cómo.

la adquisición de metodologías de estudio, etc. Integradamente, los instrumentos puestos en juego delimitan una co-integración académica y social en la institución. Desde esta perspectiva, si las características de la institución atienden profundamente los perfiles de los estudiantes, se afianza el compromiso por parte de estos en la prosecución y culminación de los estudios.

Se trata de un cambio de la cultura institucional de las universidades que abandonan el paradigma excluyente y desinteresado, para tomar como banderas la inclusión y el compromiso, sin relegar la calidad académica como norte. Ahora bien, entendemos que a largo plazo la apuesta debe ser la de generar políticas de vinculación entre la escuela media y la educación superior para que el paso de una instancia a otra no signifique abismos insalvables. Lo cual significa que la universidad asuma su rol dentro del sistema de educación del Estado y abandone el aislamiento y el fraccionamiento del cual durante mucho tiempo hizo gala, en pos de seguir manteniendo su mitología de instancia inaccesible como fundamento de la excelencia. El fundamento de este cambio no reside solamente en la letra muerta de la legislación o los estatutos, sino que su principal sostén son las prácticas de los docentes, de los trabajadores no docentes y de las autoridades que deben dar cumplimiento real a los objetivos planteados. En este punto de las prácticas hablamos de una nueva cultura institucional de las universidades vinculadas al hincapié en el real proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonado una idea elitista de universidad como lugar exclusivo de la investigación. Al mismo tiempo, lo entendemos como prácticas de docencia y de gestión comprometidas con mejorar los niveles de retención y egreso, que desde el establishment académico fueron y son denostadas con el mote de facilismo y baja calidad.

Políticas de vinculación y desarrollo

“El país necesita una Universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universalista la preocupación por las necesidades de la comunidad, el afán por resolverlas, y que, por consecuencia, no vea en la técnica el fin, sino el medio para la realización nacional”.

Arturo Jauretche

Las nuevas universidades pusieron también en el centro del debate cuál es el rol de la universidad en la sociedad. En otras palabras, cuáles son los fines de la universidades financiadas por el Estado, para qué objetivos deben trabajar y cómo. De esto ha nacido uno de los cambios más profundos en nuestro sistema de educación superior. Retomando las críticas a las universidades tradicionales que encontramos a lo largo de nuestra historia por parte de los movimientos nacionales, nació como apuesta acabar con el legado de continuidad de la universidad colonial hasta nuestros días. Analizando el proceso histórico damos cuenta de que las universidades fueron fundadas en América latina durante la dominación española, como imitación de las europeas y con la finalidad de formar graduados funcionales a la ejecución de las políticas de la administración colonial. Luego de las revoluciones de independencia, las universidades en manos de la elite siguieron reproduciendo un patrón cultural de admiración por lo extranjero, razón por la cual lejos de estar vinculadas al desarrollo nacional, siguieron reproduciendo profesionales, científicos y escasamente técnicos que reprodujeron en las diferentes esferas de la sociedad la justificación de los patrones de dependencia económica, política y cultural. La pri-

mera mitad del siglo XX encontró a los universitarios en abierta oposición a los procesos de democratización, mientras que la posterior democratización en el acceso a la educación superior no bastó para transformar cualitativamente el proyecto de las universidades, que siguió perpetuando un modelo de aislamiento y de negación de la responsabilidad social, asumiendo como excusa la ardua tarea de desarrollar el conocimiento “universal”, o mayormente siendo una expendedora de títulos para el ejercicio profesional en disciplinas vinculadas a los servicios, que tan bien sientan a un país dependiente, dado que entregan a nuestra elite la imagen de un país civilizado.

En función de transformar aquel legado nacen los objetivos de las nuevas universidades del conurbano. No partimos de una idea de conocimiento universal al cual debemos llegar, sino que partimos de las necesidades que existen en nuestra sociedad como objetivo para desarrollar un conocimiento en función de contribuir a la solución de aquellos. De aquí nace que nuestra misión es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, a desandar las trabas que impiden el desarrollo económico regional, a aportar al conocimiento de la cultura local y nacional. Es decir, tomamos como nuestra agenda que el gobierno nacional puso como políticas del Estado.

El perfil socioeconómico de los estudiantes y las formas particulares que asume la movilidad social también son entendidos en relación con la investigación. En otras palabras, la forma en que está estructurada la investigación es significativa en términos de pertinencia local y de paridad entre capital intelectual y capital económico. Desde esta perspectiva, la I&D relacionada con el entorno es observada en términos de futuros espacios de desempeño laboral de los graduados, esto es, de espacios laborales atentos al nuevo capital intelectual alcanzado.

El cambio de punto de partida del conocimiento nos ha llevado a planificar una oferta académica distintiva, organizada en tres áreas que consideramos vitales para el desarrollo local y nacional. A la vez que es lo suficientemente diversa para resultar atractiva al conjunto de los intereses de la población. La secuencia desarrollo local – I&D – formación para ese desarrollo es clave. Por un lado, contamos con las carreras nucleadas en el área de Salud que apuntan a cubrir la fuerte vacancia existente de profesionales en dichas especialidades, tomando en cuenta la diversidad de áreas necesarias para el sistema de salud. Por otro, las carreras en el marco del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Por último, el área de Ingeniería y Agronomía que se trata de un campo académico estratégico para desarrollar, dadas las demandas concretas de la producción, en pos de ir consolidando nuestra independencia tecnológica. Una muestra

de esta concepción es la creación de la carrera de Ingeniería en Petróleo puesto que dicha carrera surgió de la articulación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) con YPF, manifestando nuestra apuesta por romper el dificultoso vínculo que históricamente ha existido entre el sistema universitario nacional y los sectores productivos.

Nuestro planteo de una nueva configuración de la relación entre universidad y sociedad nace por una profunda convicción política de que las universidades nacionales deben contribuir al desarrollo de los pilares estratégicos que garantizarán una Argentina con independencia económica y soberanía política. Pero también se funda en un principio de efectividad, ya que tenemos total seguridad en que si la Argentina no sigue expandiendo su aparato productivo y de servicios, el día de mañana nuestros egresados no tendrán los espacios adecuados para volcar todo su aprendizaje. Esto significaría que no sólo no mejoraríamos la calidad de vida de nuestros estudiantes, sino que la inversión social realizada por el Estado en materia de educación carecería de eficacia. En este punto podemos entonces definir que nuestra misión institucional no se acaba en la propia universidad, sino que para ser exitosa dependerá del impacto que nuestra existencia tenga en la región de acuerdo a los objetivos de desarrollo que nos planteamos.

En sintonía con estos cambios en un nivel macro, apostamos también a un cambio en la cultura profesional. Vemos la necesidad de abandonar la perspectiva individualista que radica en la



formación universitaria. En principio planteamos esto porque el sistema de educación superior argentino fundado en el decreto de desarancelamiento del 22 de noviembre año 1949, tiene un fundamento colectivo. Creemos necesario insistir en la idea de que la universidad no es gratis, sino que la misma es financiada por el Estado nacional, esto es, por todos los argentinos, tanto los que acceden a la educación como los que no. De ahí que este principio colectivo abona en la necesidad de desarrollar en nuestros estudiantes un fuerte compromiso social. El cual no debe fundarse en la caridad, sino en que el ejercicio de la futura profesión debe tener siempre un componente de aporte al desarrollo nacional. Se trata de un profundo desafío que intentamos abordar desde las políticas de vinculación con la sociedad. Al mismo tiempo los abordamos desde la formación integral tanto académica como de vinculación territorial, ya que no queremos futuros profesionales que no sepan en qué municipio y en qué país están parados. Porque no nos interesan estudiantes que den respuestas simplistas, fundadas en prejuicios hegemónicos, a los problemas de nuestro país. Es claro que, ante contextos de sobreproducción de riesgos diversos, son frágiles las formas de trabajo individual y se vuelven decisivos la dinámica y los efectos colectivos.

En este punto reside nuestra apuesta por combatir a la colonización pedagógica, aquel mal que Arturo Jauretche había identificado en nuestros profesionales e intelectuales y que tenía como principal foco de difusión las universidades.

Reflexiones finales

Si la dependencia científico-técnica de nuestros países frente a los desarrollados es la parte fundante de la dependencia económica y cultural, asumimos el papel del conocimiento como profundamente político, como forma de poner un freno a la injerencia de los intereses económicos extranjeros que han sido la causa de la perpetuación de la dependencia, que ha tenido como consecuencia la desigualdad y la injusticia en nuestro suelo.

Por todas estas razones, asumimos como universidad un rol mucho más amplio y comprometido. Será entonces que surge para nosotros otro concepto de calidad académica, porque no queremos universidades que se autoasignen un elevado estándar de calidad y que no promuevan la inclusión social. En el mismo sentido, no queremos universidades de "calidad" que no contribuyan a la construcción de una sociedad democrática.

No partimos de una idea de conocimiento universal al cual debemos llegar, sino que partimos de las necesidades que existen en nuestra sociedad como objetivo para desarrollar un conocimiento en función de contribuir a la solución de aquellos.





por **EDUARDO N. DVORKIN**

*Ph.D. en Ingeniería Mecánica. Profesor de
la Facultad de Ingeniería - UBA*



PARA LOGRAR LA PROFUNDIZACIÓN DEL CRECIMIENTO INCLUSIVO ES NECESARIO EVOLUCIONAR HACIA UNA PRODUCCIÓN DE ALTO VALOR AGREGADO CON TECNOLOGÍA NACIONAL. PARA ESTO, LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DEBERÁ AJUSTARSE A LA POLÍTICA PRODUCTIVA Y PROPORCIONAR LOS INGENIEROS Y CIENTÍFICOS NECESARIOS. ALGUNAS CLAVES DEL PERFIL DE GRADUADO QUE NECESITAMOS.

LA FORMACIÓN DE INGENIEROS Y EL MODELO DE DESARROLLO KIRCHNERISTA

La política universitaria, en lo que hace a la formación de ingenieros y tecnólogos, deberá ajustarse a la política productiva y proporcionarle al país, en cantidad y calidad, los necesarios ingenieros o científicos con vocación de tecnólogos.

El proceso de desarrollo inclusivo que estamos atravesando puede ser definido sucintamente como crecimiento del valor de la producción argentina y disminución simultánea del índice de Gini. La simultaneidad en la evolución de ambos indicadores es la característica distintiva del proceso.

Para lograr la profundización del crecimiento inclusivo es necesario evolucionar de productores de *commodities* agrarias e industriales incluyendo aceleradamente la producción de productos de alto valor agregado con tecnología nacional.

Intentar modificar la matriz productiva del país para evolucionar hacia la producción de productos complejos con tecnología

nacional implica asumir riesgos y aceptar tiempos largos para el recupero del capital invertido y para la obtención de beneficios por las inversiones realizadas. Resulta evidente además que para desarrollos de alta complejidad tecnológica las ventajas competitivas actuales del país son escasas y en la lógica de las empresas productivas privadas sólo por excepcionalidad nuestro país resultaría la opción de elección para localizar este tipo de desarrollos.

Por lo tanto, el actor fundamental de este proceso es necesariamente el Estado nacional.

Este proyecto de desarrollo tecnológico autónomo presenta nuevas necesidades a las que deben adaptarse nuestras escuelas de Ingeniería en las universidades nacionales.

Científicos y tecnólogos

El objetivo de los científicos es entender la naturaleza para poder establecer leyes que permitan predecir sus fenómenos. Este objetivo no necesita justificarse con consideraciones económicas o sociales y vale por sí mismo. Los resultados de la investigación científica normalmente se publican.

El objetivo de los tecnólogos es modificar la naturaleza para satisfacer las necesidades de los hombres. Este modificar la naturaleza puede basarse en conocimientos científicos o en el puro empirismo y, obtenidos los resultados esperados, no resulta importante justificar las metodologías de obtención y uso de los conocimientos necesarios. Los resultados normalmente no se publican pues son considerados como una propiedad (de empresas privadas, cooperativas, o del Estado).

La ciencia aplicada resulta un híbrido que se enfoca hacia un fin último, como la tecnología, pero es válida aun sin alcanzar dicho fin, por ser en definitiva ciencia. Los resultados de la investigación científica aplicada también se publican, con el posible retardo de los tiempos necesarios para obtener patentes o para preservar secretos industriales.

Los filósofos griegos, a los que les resultaba inaceptable la justificación de su trabajo en base a necesidades prácticas (salvo los médicos), constituyen el hito histórico que marca el nacimiento de la ciencia, mientras que los romanos, que construían acueductos, viaductos y grandes estructuras sin tener el conocimiento previo de los fundamentos científicos de sus diseños son el hito histórico que marca el comienzo del desarrollo de la ingeniería.

Dos importantes novedades del siglo XX fueron:

- ▶ El desarrollo intensivo de la *"Ingeniería científica"*, que incrementa fuertemente las posibilidades de desarrollo de tecnologías mediante la aplicación de conocimientos y metodologías científicas.
- ▶ El fuerte desarrollo de la *"Ciencia aplicada"*, que poniendo el foco en el impacto tecnológico del trabajo científico, incrementa su valor social y consecuentemente los fondos que la sociedad está dispuesta a invertir en el desarrollo científico en general. En *Science the endless frontier* (<http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>), Vannevar Bush, el fundador de la National Science Foundation, sentó las bases de esta integración entre la ciencia y la ingeniería, que sirvió y sirve de fundamento al complejo académico-industrial estadounidense.

Pasteur y el proyecto kirchnerista de desarrollo

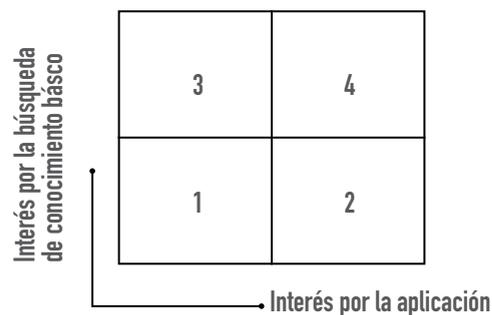
Existen dos visiones encontradas e incompatibles sobre nuestro modelo de país:

- ▶ La visión neoliberal que apunta a un país que basa su crecimiento en la fertilidad de nuestros campos y en el bajo precio de nuestra energía y de nuestra mano de obra. Este es un país en que el desarrollo de la ciencia es un lujo y el único objetivo del trabajo científico es el lucimiento internacional. Inevitablemente este es un modelo de país de altos índices de Gini, es decir, con grandes desigualdades socioeconómicas.
- ▶ La visión del proyecto kirchnerista que busca un país productor de tecnologías para lograr desarrollar productos y procesos innovativos y de alto valor agregado, en el que el desarrollo de la ciencia se convierte en una necesidad y en el que se desarrollan puestos de trabajo de creciente complejidad.

¿Qué perfil deberán tener los jóvenes ingenieros encargados de desarrollar la tarea de continuar complejizando y por lo tanto valorizando la producción nacional?

Debemos comenzar entendiendo a los diferentes actores del complejo de ciencia y tecnología y sus motivaciones. Donald E. Stokes propuso en 1997 el esquema que presentamos en la Figura 1, en donde ubicamos en una escala de intensidades los motores de las diferentes actividades científico-tecnológicas.

Figura 1. Los cuadrantes del Sistema de C&T



Utilizaremos este esquema para representar nuestra visión del estado actual en nuestro país de la relación entre las motivaciones científicas (*"Interés por la búsqueda de conocimiento básico"* en el eje vertical) y las motivaciones tecnológicas (*"Interés por la aplicación"* en el eje horizontal):

- ▶ El cuadrante 1 es en el que ubicamos las aplicaciones ingenieriles estándar.
 - ▶ El cuadrante 2 es en el que ubicamos las aplicaciones ingenieriles avanzadas (el *Cuadrante de Edison* en la terminología de Stokes). En este cuadrante hay poca actividad en el país y principalmente se localiza en empresas estatales o con mayoría estatal (INVAP, YTEC, NA-SA, CONEA, CONAE, etc.).
 - ▶ El cuadrante 3 es en el que ubicamos la ciencia pura o ciencia motivada por la curiosidad (el *Cuadrante de Bohr* en la terminología de Stokes). En este cuadrante hoy se localiza mayoritariamente la actividad que desarrollan los investigadores científicos argentinos (CONICET).
 - ▶ El cuadrante 4 es en el que ubicamos la articulación científico-tecnológica (el *Cuadrante de Pasteur* en la terminología de Stokes). Este cuadrante en nuestro país se encuentra poco poblado y es, notablemente, el que está relacionado con el diseño y producción de productos y procesos innovativos de alto valor agregado. Nuevamente son las empresas del Estado nacional las que, por su compromiso tecnológico, requieren poblar este cuadrante y son ellas las que lo están haciendo.
- El proyecto de desarrollo inclusivo kirchnerista requiere poblar el Cuadrante de Pasteur con nuevos ingenieros y tecnólogos con la aptitud y actitud necesarias.

La formación de ingenieros

El proyecto de desarrollo kirchnerista requiere la formación de ingenieros y tecnólogos con el máximo nivel teórico posible en ciencias básicas y ciencias de la ingeniería, capaces de aplicar creativamente sus conocimientos en la solución de nuevos y originales problemas tecnológicos. Estos nuevos tecnólogos deberán ser formados técnica e ideológicamente para ser los sujetos de un innovativo desarrollo tecnológico argentino.

Los ingenieros y científicos necesarios para trabajar en lo que se ha denominado como el Cuadrante de Pasteur son:

- ▶ **Ingenieros-Científicos:** ingenieros con sólida formación en ciencias básicas y en ciencias de la ingeniería; también licenciados en física, química, matemáticas, ciencias de la computación, biólogos, etc., con fuerte afinidad con el desarrollo de temáticas



Los ámbitos típicos para desarrollar investigación científica son las instituciones sin fines de lucro, como las universidades nacionales. Los ámbitos de desarrollo tecnológico son las empresas del sector productivo o de servicios. En nuestro país las empresas desarrolladoras de tecnología son mayoritariamente las empresas estatales o con mayoría estatal.

tecnológicas. Estos ingenieros-científicos son el reservorio para reclutar los futuros doctorandos en Ingeniería.

► **Científicos-Ingenieros:** son doctores en ingeniería o en ciencia que se concentran en temáticas de desarrollo tecnológico. Si la formación de los futuros ingenieros apunta a desarrollar los conocimientos necesarios para trabajar en el Cuadrante de Pasteur; es decir, si se planifica la formación de ingenieros-científicos podremos, seguramente, estar “sobre-formando” a una gran cantidad de ingenieros en relación con los requerimientos del mercado laboral pero estaremos caminando hacia lo que estratégicamente debiera ser nuestra meta. Paralelamente iremos transitando de escuelas de ingeniería que solamente transmiten información tecnológica a escuelas de ingeniería que investigan, desarrollan y simultáneamente transmiten conocimientos tecnológicos, con el salto cualitativo que esto implica.

Transformar nuestras escuelas de ingeniería

Los ámbitos típicos para desarrollar investigación científica son las instituciones sin fines de lucro, como las universidades nacionales. Los ámbitos de desarrollo tecnológico son las empresas del sector productivo o de servicios. En nuestro país las empresas desarrolladoras de tecnología son mayoritariamente las empresas estatales o con mayoría estatal.

La investigación científica aplicada debe ser compartida por ambos tipos de instituciones.

Es fundamental comprender que un desarrollo tecnológico puede involucrar un desarrollo científico (ciencia aplicada) pero lo excede. El tecnólogo no sólo debe desarrollar un producto o proceso, sino que debe ocuparse de la factibilidad de su producción y de su inserción con la calidad y el costo requeridos en el mercado.

Por lo tanto, el ámbito natural de un desarrollo tecnológico no es el universitario. Sin embargo, es normal en el mundo que empresas productivas o de servicios financien en las universidades desarrollos científicos necesarios para aplicarlos en sus desarrollos tecnológicos.

Es necesario, para poder formar los tecnólogos que un desarrollo independiente de tecnología requiere, transformar fuertemente nuestras muy conservadoras escuelas de ingeniería. Una discusión que deberá ser encarada en un futuro cercano es la de evolucionar desde nuestra tradicional carrera “larga” al sistema anglo-estadounidense y ahora también europeo con el escalonamiento *Bachelor-Master-Ph.D.* De todas formas, para que esta discusión tenga sentido y no se transforme en una discusión sobre formalidades es urgente transformar hoy las escuelas de ingeniería para que sobre bases más sólidas en lo que hace a contenidos curriculares, metodologías de trabajo, composición de sus claustros docente y estudiantil, etc., pueda darse en el futuro la discusión arriba enunciada. También debe tenerse en cuenta que para los eventuales egresados con un nivel de *Bachelor* la formación interna que ofrecen las empresas argentinas a los ingenieros que trabajan en ellas es mucho menor que la que se ofrece en empresas que operan en Europa o Estados Unidos.



Transformación necesaria de la currícula y de la metodología de enseñanza

Resulta claro que hay aspectos que deben ser preservados de los actuales planes de estudio, otros que deben ser cambiados y otros que deben ser agregados. La transformación de planes de estudio es una tarea de suma importancia y responsabilidad y deberá ser acometida con la participación de referentes internacionales que acrediten experiencia en el tema. Los profesores argentinos que hoy se desempeñan en las principales universidades del mundo debieran constituir un aporte importante al proceso de transformación.

La modificación curricular deberá priorizar, por sobre la incorporación de información en tecnologías existentes, la formación en ciencias básicas y ciencias de la ingeniería necesarias para resolver problemas tecnológicos nuevos.

La metodología de enseñanza deberá garantizar que el aprendizaje efectivamente se desarrolle y que no se limite a la repetición de lo leído o escuchado; es decir que se priorice el desarrollo de la capacidad de usar lo aprendido para resolver problemas tecnológicos innovativos.

Como una herramienta para el logro de este fin proponemos que se establezca la realización de tesis de grado de fin de carrera que sirvan de introducción al proceso de investigación. Estas tesis de fin de carrera deberán desarrollarse en ámbitos de investigación científica (laboratorios de universidades nacionales e institutos del CONICET) o de desarrollo tecnológico innovativo (INVAP, YTEC, VENG, etc.).

La investigación y el doctorado

Es necesario evolucionar hacia escuelas de ingeniería con profesores investigadores *full-time* como hoy son prácticamente todas las escuelas de ingeniería a nivel internacional.

El doctorado es el lugar de formación de los futuros docentes e investigadores y debe estimularse fuertemente en nuestras escuelas de ingeniería.

La Argentina, en comparación con Brasil, posee un sistema centrado en el grado, con mayoría de profesores de dedicación parcial, en tanto que Brasil posee un sistema, sobre todo el estatal, con una mayoría de profesores de dedicación exclusiva y con un gran desarrollo del posgrado y la investigación: en Brasil aproximadamente el 90 por ciento de la investigación se realiza en los posgrados universitarios. Una referencia importante de investigación científica aplicada y de desarrollo de doctorados en ingeniería es la COPPE en la Universidad Federal de Río de Janeiro (<http://www.coppe.ufrj.br/>).

Los cargos de docentes auxiliares debieran ser cargos tempo-

rarios para docentes-investigadores en formación, por ejemplo doctorandos o posdoctorandos. Los cargos de ayudantes alumnos debieran reservarse para alumnos tesistas de grado con dedicación *full-time* a la escuela.

Todos los grupos de investigación debieran incorporar doctorandos y estudiantes que se encuentren desarrollando sus tesis de grado.

Los estudiantes de Ingeniería

Es indispensable evolucionar hacia escuelas de ingeniería socialmente inclusivas de estudiantes *full-time*. Estos dos requerimientos no deben considerarse en absoluto como excluyentes. Hoy el gobierno nacional está apoyando fuertemente la formación de nuevos ingenieros, lo que constituye una necesidad imperiosa. Las becas deberían ser asignadas prioritariamente a estudiantes que las necesiten para poder dedicarse *full-time* al estudio. Se debe motivar entre los estudiantes la responsabilidad social de no reclamar becas para estudiar *full-time* si su situación socioeconómica o la de sus familias hacen que no las requieran. Es necesario desterrar el mito sobre las ventajas de estudiar Ingeniería trabajando; de esta forma las carreras de los futuros ingenieros ganarán en intensidad y se disminuirá su duración efectiva, hoy excesiva.

Los posgrados y las maestrías

Los cursos de especialización debieran desarrollarse sobre temáticas profesionales específicas y debieran estar pensados para ingenieros que desarrollan una actividad laboral, siendo gratuitos solamente para docentes universitarios e ingenieros que trabajen en pymes o que no tengan empleador. Siendo Ingeniería una carrera "larga" en comparación con el *Bachelor* estadounidense o europeo, las maestrías no llenan una necesidad y muchas veces han sido pensadas para vaciar de contenido a las carreras de Ingeniería. No es aceptable una carrera de Ingeniería "alivianada" seguida de una maestría arancelada. Este planteo no sólo avanza peligrosamente hacia el arancelamiento de la universidad pública sino que además, en la práctica, resulta incoherente, pues las carreras de Ingeniería son vaciadas de contenido sin acortar mayormente su duración.

Rutas alternativas

Es de esperar que un importante número de estudiantes de Ingeniería prefiera una formación más estándar que la arriba discutida, que los habilite más rápidamente para ocupar los puestos de trabajo actualmente existentes.

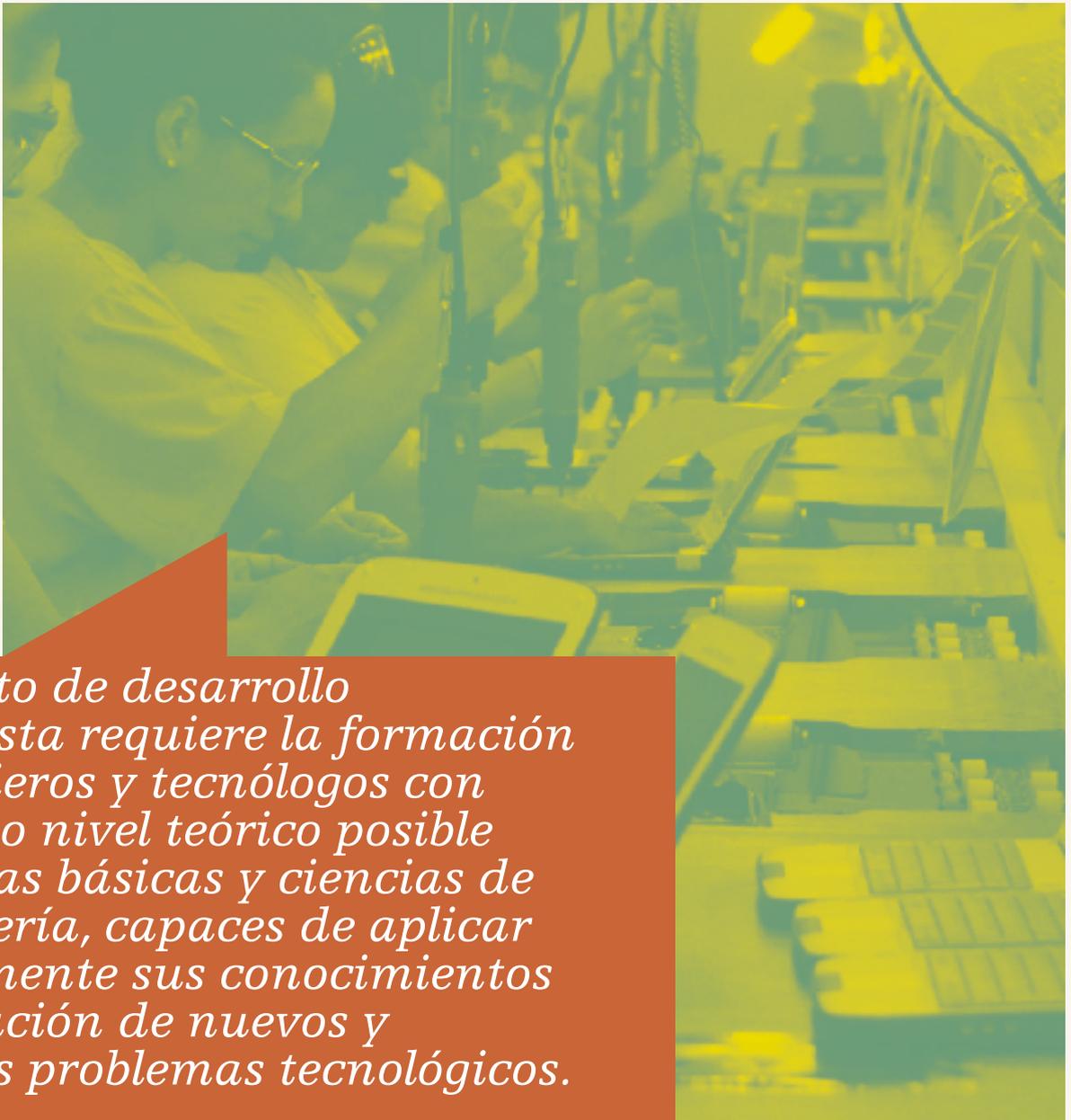
Esta necesidad requiere ser contemplada creativamente.

Una propuesta a ser desarrollada podría ser la de crear licen-

ciaturas en Ingeniería, con una duración de cuatro años reales. Estas licenciaturas no pueden ser salidas intermedias de la carrera "larga" sino que deben estar especialmente diseñadas, pues las salidas intermedias mantendrían la formación básica necesaria para los ingenieros-científicos y no llegarían a proporcionar la formación tecnológica que se localiza en la última etapa de la carrera y es donde las licenciaturas en Ingeniería debieran poner el acento.

Conclusiones

Así como la política de los gobiernos kirchneristas impulsa el cambio del perfil productivo de nuestro país, la política universitaria, en lo que hace a la formación de ingenieros y tecnólogos, deberá ajustarse a la política productiva y proporcionarle al país, en cantidad y calidad, los necesarios ingenieros o científicos con vocación de tecnólogos.



El proyecto de desarrollo kirchnerista requiere la formación de ingenieros y tecnólogos con el máximo nivel teórico posible en ciencias básicas y ciencias de la ingeniería, capaces de aplicar creativamente sus conocimientos en la solución de nuevos y originales problemas tecnológicos.

RELACIÓN ENTRE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS Y EL DESARROLLO NACIONAL. SU UBICACIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SI BIEN SÓLO EL 20 POR CIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUESTRO PAÍS CURSA SUS CARRERAS EN UNIVERSIDADES PRIVADAS, LA TENDENCIA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS ES AL ACHICAMIENTO DE ESA BRECHA, MIENTRAS QUE SU CONTRIBUCIÓN A LA SOCIEDAD HA IDO AUMENTANDO A PARTIR DE UNA MAYOR PARTICIPACIÓN EN LOS ÁMBITOS RELACIONADOS CON LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.



por **JUAN CARLOS MENA**

*Abogado por la Universidad Católica Argentina.
Especialista en Gestión Universitaria por la Universidad
Nacional de Mar del Plata. Rector de la Universidad
FASTA (Mar del Plata). Presidente del Consejo de
Rectores de Universidades Privadas (CRUP)*



La declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), que se llevó a cabo en Cartagena de Indias en junio de 2008, proclamó en el primer párrafo de su declaración final una premisa fundamental que fija un estándar aspiracional y programático al cual deben subordinarse los objetivos de las políticas públicas en cada Estado miembro: *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”* (sic).

En este marco, la búsqueda de una mayor cobertura social, procurando expandir la educación superior para todos, requiere considerar como uno de los objetivos estratégicos lograr una adecuada articulación de los esfuerzos del sector público y el sector privado de modo de generar las sinergias necesarias para alcanzar lo propuesto. La propia declaración plantea que *“considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia”* (Declaración CRES 2008 - B-3). Lógicamente, y en primer lugar, es necesario entender que lo público y lo privado no se oponen ni contraponen, sino que se complementan y suman en un esfuerzo común en diversos ámbitos de la compleja trama de la vida social (economía, cultura, educación, salud, etc.). De otro modo, cualquier sugerencia de articulación resultará abstracta y sin sentido.

Este desafío de unir esfuerzos en una misma dirección resulta especialmente decisivo en nuestra región, si se tiene en cuenta que más del 50 por ciento de los estudiantes universitarios estudia en el sector privado, según lo consigna un estudio publicado por el Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) en 2012. Por otra parte, un informe de UNESCO de 2005 indica que la mayor proporción de estudiantes en el sistema privado la registra Chile, seguido por Brasil, siendo Uruguay y la Argentina los casos con menor matrícula privada. El caso de Brasil resulta especialmente significativo por el tamaño, provocando un desplazamiento importante del indicador y marcando algunas tendencias a considerar en el proceso regional. A tenor de lo informado por

la Diretora de Políticas e Programas de Graduação da Educação de Brasil, Paula Branco de Mello, en el Seminario Regional de Educación Superior de Unasur que se realizara en Rosario en octubre 2012, las políticas y estrategias desplegadas por Luiz Inácio Lula da Silva para la expansión de la educación superior en Brasil se habrían apoyado fuertemente en el financiamiento y la iniciativa privada, siendo la proporción de estudiantes en el sector privado del 75%, y del 25% en el sector público.



Foco en el caso argentino y su modelo

Desde sus comienzos el subsistema universitario privado argentino se fundó en una doble vertiente. La primera, sumarse al desafío creciente de dar mayor cobertura a la demanda de estudios superiores. La segunda, favorecer la expresión de diversos modos de pensamiento y cosmovisiones en el marco de una sociedad pluralista y democrática, sobre la base de los derechos constitucionales de enseñar y aprender y de asociarse con fines útiles (Art. 14 CN).

Dejando de lado el período eclesiástico (de 1613 a 1820) de la actual Universidad Nacional de Córdoba, o la breve experiencia de la Universidad Católica de Buenos Aires (de 1910 a 1922), puede decirse que el punto de partida histórico de la universidad privada se dio en el marco de una célebre disputa legislativa (que tuvo gran repercusión social) recordada con el rótulo de “laica y libre”, lo cual planteaba desde el inicio una falsa dicotomía pues, como se verá, el horizonte de cosmovisiones de las primeras instituciones fue amplio y plural, combinando universidades privadas confesionales con universidades privadas laicas; lo cual demuestra que el centro del debate no era la laicidad (de hecho

en la actualidad sólo el 25% de las universidades privadas son confesionales y sólo el 20% son católicas).

En este marco, y bajo el gobierno de Arturo Frondizi, concluyó un largo *iter* de validación social y jurídica de las universidades privadas iniciado durante la primera mitad del siglo XX bajo la categoría de Universidades Libres, con la sanción de la ley 14.557 (conocida también como Ley Domingorena) promulgada el 17 de octubre de 1958, que se constituyó en el marco legal para apertura de universidades privadas. Con la condición de que obtuvieran autorización estatal, sus planes fueran aprobados por la autoridad ministerial correspondiente y no recibieran fondos públicos, se crearon las primeras universidades privadas, entre las que se cuentan la Universidad Católica Argentina (UCA), el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad del Museo Social Argentino, la Universidad Católica de Santa Fe y la Universidad del Salvador. A pesar de que el artículo 28 de la Ley Domingorena no lo requería (sí lo exigieron la 17.604 y la actual 24.521), las universidades privadas del modelo argentino se constituyeron en su totalidad bajo el modelo de entidades sin fines de lucro

A lo largo de muchos años, particularmente durante los gobiernos militares, las universidades privadas fueron espacios de preservación del pluralismo democrático, dando refugio a numerosos docentes que no tenían cabida en los claustros de las universidades estatales que (intervenidas por los gobiernos de turno) expulsaban a docentes o estudiantes que no se alineaban con las directivas del momento.

Si bien la cantidad de instituciones del sistema se encuentra bastante equilibrada entre el sector público y el privado, la situación en relación con la matrícula está fuertemente inclinada al sector de las universidades nacionales. Según datos del último anuario de estadísticas universitarias (2011), sobre un total de 1.808.415 estudiantes universitarios, 1.441.845 estudian en UUNN, mientras que 366.570 lo hacen en UUPP.

(asociaciones civiles o fundaciones) aplicando íntegramente sus recursos a las tareas sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Desde el comienzo, las universidades privadas se sumaron a la tarea de preservar, acrecentar y difundir el conocimiento en el marco de un espacio crecientemente plural con clara diversidad de origen, filosofía y formas institucionales, volcadas al servicio de una sociedad que, especialmente durante esa época, requería de espacios de libertad y respeto de ideas. A lo largo de muchos años, particularmente durante los gobiernos militares, las universidades privadas fueron espacios de preservación del pluralismo democrático, dando refugio a numerosos docentes que no tenían cabida en los claustros de las universidades estatales que (intervenidas por los gobiernos de turno) expulsaban a docentes o estudiantes que no se alineaban con las directivas del momento. De hecho, muchos de los docentes de las primeras universidades privadas provenían de las persecuciones realizadas por razones políticas o ideológicas luego del golpe de Estado de 1955, que por el artículo 32 del marco regulatorio de la Revolución Libertadora se encontraban vedados de presentarse a los concursos docentes. Esta situación, que se mantuvo durante toda la época de proscripción del peronismo, derivó incluso en la creación de algunas nuevas universidades privadas

como la Universidad CAECE, creada por un grupo de docentes expulsados de la Universidad de Buenos Aires la Noche de los Bastones Largos. También ocurrió durante la última dictadura militar que las universidades privadas se constituyeron en refugio de muchos docentes perseguidos en las universidades nacionales (recuérdese la encendida defensa a los profesores de matemáticas de la Universidad de Buenos Aires que realizara el entonces rector de la Universidad del Salvador Francisco Piñón, acusados por el ministro de Educación de Videla de subversivos por enseñar matemática moderna y teoría de conjuntos). Luego de 1966 la creación de nuevas universidades se enfrió durante el gobierno de Onganía, que focalizó su atención en la creación de nuevas universidades nacionales con el Plan Taquini. A partir de 1973 se suspende la admisión de nuevas solicitudes y para 1974 el número de universidades privadas queda consolidado hasta 1989 en un total de 23 instituciones, pero desde ese año y hasta 1995 se sumaron otras 22 nuevas universidades en un proceso de acelerada expansión. La sanción de la ley 24.521 representó un freno a las solicitudes de autorización de nuevas universidades, merced a la intervención de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU–, a cuyo cargo quedó la evaluación de proyectos institucionales, para lo cual aplicó un criterio de

restricción y hasta el fin de la década de los '90 sólo se sumaron cuatro institutos universitarios privados más. A partir del 2000 se agregaron 14 universidades privadas más, totalizando a la fecha 63 instituciones.

Es interesante considerar el proceso de expansión y consolidación del subsistema de universidades privadas operado durante la última década, en la cual 28 de las 63 instituciones (casi el 45% del sistema) obtuvieron su autorización definitiva o provisoria (esta cifra trepa a 33 instituciones si contamos desde 2002, lo cual representa más de un 52 por ciento).

Se percibe en este universo un complejo sistema de diversificación institucional que incluye universidades grandes y pequeñas, laicas y confesionales de diversos orígenes religiosos, orientadas principalmente a la docencia o con fuerte peso de la investigación, con estructuras de facultades o departamentalizadas, diversificadas en una amplia gama de disciplinas o especializadas en determinadas áreas del saber, universidades de elite y otras fuertemente comprometidas con los sectores más necesitados, etcétera.

Por su parte, las universidades e institutos universitarios privados son el resultado de la iniciativa de instituciones fundadoras vinculadas a los más diversos sectores o actividades que hacen al complejo entramado social: la Iglesia Católica y otras confesiones religiosas, municipalidades, colectividades y expresiones culturales, el mundo científico, las Fuerzas Armadas, la medicina, el mundo empresarial, los sindicatos, organismos de derechos humanos, los artistas, el mundo del deporte, etc. Y ello ha definido un escenario en el que conviven (v. gr. y respectivamente) la UCA y las diversas católicas del país, la Universidad Adventista del Plata, la Universidad de Morón, la Universidad Maimónides, el Instituto de Ciencias Biomédicas de Córdoba, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA, nacido de la Armada Argentina), la Universidad Favaloro, la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET, creada por el Sindicato SUTERYH), la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, la Universidad del Cine y el Instituto Universitario River Plate.

El 11 de octubre de 1962 el grupo inicial de instituciones fundó el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) a instancias de Octavio Nicolás Derisi (primer rector de la UCA y

primer presidente del Consejo). El CRUP fue incorporado como órgano de coordinación y consulta del sistema en condiciones análogas al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que reúne a los rectores de las universidades nacionales y cuyos órganos directivos integran el Consejo de Universidades.

Desde el punto de vista del encuadramiento legal de las universidades privadas, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES) promulgada el 7 de agosto de 1995, se definió el "Sistema Universitario Nacional" como el "*de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales o privados reconocidos...*" (art. 26). La misma ley extiende la garantía constitucional de autonomía de las universidades nacionales a las universidades privadas (art. 29) y establece el marco regulatorio para el funcionamiento de las mismas, recogiendo la tradición de las décadas anteriores.

Luego, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN, conocida como Ley Filmus) ratifica en los artículos 34 a 37 la vigencia de la LES y la denominación de Universidades Privadas e Institutos Universitarios Privados. Frecuentemente se habla (de modo impropio) de universidades "de gestión privada", pero en realidad esta denominación de la LEN se corresponde solamente con las instituciones de los artículos 62 y siguientes, que abarca "*los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes*", es decir, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las instituciones "de gestión privada" se refieren a otros niveles educativos y a otras formas jurídicas (sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, empresas e incluso personas físicas) que no se corresponden necesariamente con entidades sin fines de lucro como las asociaciones civiles o fundaciones exigidas a las universidades.

Si bien la cantidad de instituciones del sistema se encuentra bastante equilibrada entre el sector público y el privado, la situación en relación con la matrícula está fuertemente inclinada al sector de las universidades nacionales. Según datos del último anuario de estadísticas universitarias (2011), sobre un total de 1.808.415 estudiantes universitarios, 1.441.845 estudian en UUNN, mientras que 366.570 lo hacen en UUPP, lo cual da algo

más del 20% en este último sector. Sin embargo esta proporción se viene modificando, porque durante el último decenio la tasa promedio de crecimiento anual en el sector privado es del 6,1% anual, mientras que en las UUNN lo hace en una proporción más baja (del 1,8%). Esto se refleja de un modo más directo en los nuevos inscriptos: sobre un total de 412.916 inscriptos, 307.894 son de UUNN mientras que 105.022 lo son de UUPP, lo cual da una proporción de 74,5% y 25,5%, respectivamente. En este caso, la tasa promedio de crecimiento anual de la última década es del 0,5% para las UUNN y 6,4% para las UUPP. Con relación a la graduación, los indicadores son más comparables todavía. Sobre un total de 109.360 graduados totales del sistema, 73.442 corresponden a las UUNN (67,1%), mientras que 35.918 corresponden a las UUPP (32,8%). Pero también aquí es interesante considerar que la tasa de crecimiento anual de graduación promedio de la última década asciende al 4,2% y al 8,2%, respectivamente.

Además de la contribución al desarrollo de la Nación a través de la formación de graduados universitarios acumulados durante más de 50 años, con el aporte de distintas vertientes de pensamiento, las universidades privadas han iniciado un proceso más directo de contribución en el mundo de la ciencia y la tecnología, especialmente desde que van imponiéndose nuevos paradigmas. Es por ello que desde la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva se convocó a las universidades privadas a participar del Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología en el marco de la Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Desde allí se ha participado de diversos programas de financiamiento de la investigación y de la formulación del nuevo modelo de Proyectos de Desarrollo Científico y Social (PDTS), así como también los nuevos modos de evaluación del personal científico y tecnológico, participando activamente en las Comisiones de Acreditación de los PDTS.

Otro ejemplo de articulación para el desarrollo es la incorporación de las universidades privadas a diversos planes estraté-



Además de la contribución al desarrollo de la Nación a través de la formación de graduados universitarios acumulados durante más de 50 años, con el aporte de distintas vertientes de pensamiento, las universidades privadas han iniciado un proceso más directo de contribución en el mundo de la ciencia y la tecnología, especialmente desde que van imponiéndose nuevos paradigmas.

gicos como el Plan Estratégico Agroalimentario (PEA), el Plan Estratégico Industrial (PEI 2020) y el Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros (PEFI) creado en 2012. En el marco de este último, el CRUP participa directamente integrando el Consejo Consultivo del mismo y se ha incluido a las UUPP en diversos programas como observatorios, apoyos a movilidad, articulación colegio-universidad, programa Doctorar (para incrementar el número de doctores en ingeniería) y Delta G (para apoyar la graduación de ingenieros).

Los dos párrafos anteriores expresan un dato central en la articulación de esfuerzos para el desarrollo y crecimiento del país: si la Argentina necesita investigadores o necesita ingenieros y el subsistema privado puede aportarlos, debe ser articulado y apoyado en interés del país. Por ello es alentador que en los últimos años esta idea de sumar sinérgicamente se perciba con mayor intensidad.

Finalmente, es interesante considerar que, en términos de inclusión social, la universidad privada está jugando un interesante rol, no sólo a través de aquellas instituciones que están especialmente orientadas a los sectores más necesitados a través de sus políticas de becas o favorecimiento del acceso en caso de limitaciones por discapacidad; sino también llevando la educación superior a los lugares más distantes del país, mediante la alta permeabilidad que tiene la educación virtual (o a distancia) con varias de las universidades privadas que acercan la educación superior a sitios a los cuales jamás hubiera llegado de otro modo. Ejemplo de ello es el Centro Warmi Huasi Yachana conocido como Universidad de las Nubes en la localidad de Abra Pampa, en la Puna jujeña, que ha permitido que la población colla del lugar tenga acceso a las premisas fijadas por la CRES 2008, es decir, pueda acceder a la educación superior como un bien público social y un derecho humano y universal.



por **ALDO LORUSSO**

Lic. en Ciencias de la Educación UBA. Ex director de la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Asesor en la Secretaría de Evaluación Presupuestaria de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Miembro del equipo APPEAL

LIDIA RODRÍGUEZ

Doctora en Filosofía, Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Investigadora del grupo APPEAL



EN LOS ÚLTIMOS AÑOS EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL HA IDO RECONOCIENDO E INCORPORANDO DIVERSOS SABERES PRÁCTICOS DE LOS SECTORES DE LA SOCIEDAD CON MENOR NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN. ESTO RESPONDE NO SÓLO A LA EFECTIVIDAD DE ESTOS SABERES, SINO TAMBIÉN A LA CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO QUE POSEEN, A PESAR DE SER CONTRADICTORIOS CON LA LÓGICA ACADÉMICA TRADICIONAL.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL RECONOCIMIENTO DE SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS DE LOS SECTORES POPULARES

En la actualidad, para ingresar a cualquier empleo, es imprescindible tener certificaciones expedidas por el sistema educativo formal, que acreditan el tránsito por el mismo. Este ordenamiento jerárquico se relaciona directamente con la estructura piramidal de la cadena industrial de producción, de modo que a menor “valor” del certificado, más cerca de la base se ingresa, mientras que a mayor “valor”, más nos acercamos a la cúspide. Sin embargo, esos certificados son hoy cuestionados desde el mundo del empleo, ya sea por considerarlos demasiado formalistas, o bien porque no satisfacen la formación obtenida por los sujetos en relación con el ordenamiento y las necesidades de la producción industrial. En consecuencia, lo que se pone en tela de juicio es el valor de los conocimientos, por ser *demasiado* académicos, al mismo tiempo que se buscan nuevas formas de organizarlos, al estructurarlos en relación con las conductas observables de los sujetos, con su predisposición psicológica, su capacidad de adaptación, en resumen, con las competencias entendidas en su acepción más operativa.

El reconocimiento de saberes de grupos sociales de bajo nivel de escolarización es incompatible con una lógica académica tradicional. Se sostiene desde una perspectiva no esencialista, que entiende que la ciencia no es el camino a una verdad inconmovible, trascendente, sino el resultado de un proceso histórico.

¿Qué es el reconocimiento de saberes?

El reconocimiento de saberes tiene una función democratizadora, en el sentido de colaborar en el acercamiento a la universidad de personas o grupos que estaban excluidos por las lógicas tradicionales.

Ese reconocimiento permite tomar conciencia de los saberes tácitos, y en ese sentido iguala a los que en otras lógicas se encuentran en jerarquías de conocimiento distintas.

Un supuesto central de esta lógica es el de que el conocimiento científico no es *per se* de un mayor nivel jerárquico que los generados en la práctica de un oficio, un trabajo, o el uso de ciertos recursos naturales. Por ejemplo, en ciertos lugares los habitantes saben qué pozos de agua no deben usarse, corroborado por la experiencia ancestral, aunque los químicos no encuentren explicaciones para los efectos nocivos que esas fuentes efectivamente tienen.

Del mismo modo, los tamberos son capaces de describir y explicar el funcionamiento del sistema reproductivo del animal gracias a su práctica cotidiana de inseminación, aunque nunca hayan visto un libro al respecto.

Por otro lado, el reconocimiento de los saberes de la práctica, que son en general efectivos, también facilita la corrección de concepciones teóricas construidas sobre las mismas que no son siempre correctas.

Permite el diálogo gnoseológico, donde teoría y práctica entran en una particular articulación. Permite también un vínculo pedagógico que supere el verticalismo tradicional que jerarquiza saberes académicos que no son necesariamente los que más ayudan a resolver los problemas con que el trabajador se encuentra en el momento de la producción.

La lógica universitaria y los saberes populares

Está naturalizado que para obtener una certificación es necesario cursar una cierta cantidad de días y horas, cumplir una serie de exámenes, leer una cierta bibliografía.

La realidad es que en grandes grupos de población muchos de los saberes que se supone se están impartiendo son parte del bagaje cultural de los estudiantes.

Por ejemplo, en la carrera de Ciencias de la Educación se desconoce muchas veces el saber de la práctica de estudiantes que tienen muchos años de ejercicio de la docencia. Al punto que surge una nueva figura, la del “estudiante-maestro/profesor”, diferenciada de la del simplemente “estudiante”.

Muchas veces los adultos han adquirido en su vida cotidiana muchos conocimientos que son parte de la trayectoria curricular requerida para el otorgamiento de ciertas titulaciones. Reconocerlas implica también una modificación del vínculo universidad-sociedad. Se trata de que la institución sea capaz de entrar en una suerte de “escucha” respecto de los saberes de sus estudiantes.

El reconocimiento de saberes de grupos sociales de bajo nivel de escolarización es incompatible con una lógica académica tradicional. Se sostiene desde una perspectiva no esencialista, que entiende que la ciencia no es el camino a una verdad incommovible, trascendente, sino el resultado de un proceso histórico. Dicho de otra manera, el currículum universitario es una selección de contenidos que son el resultado de disputas hegemónicas.

La lógica de reconocimiento de saberes abre la posibilidad de revisar esa selección de contenidos a partir de un diálogo entre diversas formas de producción de conocimientos.

La lógica de la acreditación implica modificar otras lógicas de la enseñanza, su implementación iría modificando otros aspectos del ejercicio de la docencia universitaria.

Es algo similar a lo que se plantea cuando los estudiantes piden equivalencias de otros estudios que han cursado, sólo que en este caso se trata de acreditar un saber sobre el que no se tiene ninguna documentación.

Remite en última instancia a una disputa política acerca de la construcción de una jerarquía de saberes.

Saberes o competencias

Existe una tradición respecto del reconocimiento de las “competencias”.

Es que la forma de transmisión y evaluación de esas competencias es estrictamente personal, subjetiva, de modo que se convierten los itinerarios formativos en carreras individuales. En forma paralela, este proceso se ve reflejado en la desaparición, en el interior de la organización industrial de trabajo, de los convenios colectivos, que son, entre otras cosas, una expresión formalizada de la construcción del saber de los trabajadores. Debemos recordar que, según Marx, las relaciones que se establecen en el capitalismo se basan en la compra y venta de la fuerza de trabajo, es decir, alguien se apropia de lo que esa fuerza produce, y eso determina una forma de organización. Siguiendo esta idea, se puede concluir que la organización por competencias no es otra cosa que una nueva forma de organizar la fuerza de trabajo.

Discutimos la categoría “competencias” por el uso que tiene desde los años '90, respecto de una fragmentación de los saberes del oficio, un desconocimiento de la identidad del trabajador en cuanto tal, en favor de la lógica del empleador.

Los “saberes” reconocen la autoridad que su posesión otorga a los sujetos en tanto que forman parte de la constitución de su identidad como tales. No son fragmentados, conforman una configuración de sentido, se encuadran en una historia familiar, comunitaria, gremial.

Contribuyen a consolidar sujetos sociales y políticos, en oposición a reconocer “competencias” de modo parcial, a los fines de facilitar a la patronal contratar a los que sean más útiles en una lógica de la ganancia.

Por el contrario, los saberes se subordinan a la lógica de la constitución de sociedad.





El trabajador como sujeto poseedor de un saber: la dimensión simbólica y pedagógica

La relación entre trabajo y valor no es unidireccional, esta relación (en consonancia con las premisas de las que parte este texto) es histórica, y su determinación viene de la potencia del sujeto creador de valor, el sujeto trabajador, entendido como sujeto que posee un saber.

La consideración de lo que se concibe como trabajo o práctica creadora de valor depende siempre de los valores existentes en un contexto social e histórico dado, es decir que el trabajo no se define sencillamente como actividad (asalariada), sino específicamente como actividad socialmente reconocida como productora de valor.

Siendo que la vida misma forma parte ahora del campo del poder, entonces no podemos definir el trabajo solamente como empleo; por ello, con la noción de sujeto trabajador como obrero social se hace más comprensible la cuestión del modo actual de organización del trabajo y su relación con el saber y con el poder. El dato central es que el trabajo se identifica completamente con la subjetividad y las condiciones sociales de la cooperación productiva.

En efecto, sin la práctica cotidiana de los sujetos sería imposible

La lógica de la acreditación de saberes responde a una prospectiva de democratización de la educación, en un sentido profundo y estructural de la problemática.

descifrar y resolver las prescripciones de un “oficio”, es necesario reconocer la centralidad del trabajo vivo en la organización de la producción. Las actividades no son más estandarizadas, divisibles y comparables, hoy son más interiores y ocultas, se vuelven difícilmente medibles, porque se fundan en decisiones a tomar y que resultan difíciles de prescribir.

Llegados a este punto, es necesario destacar una vez más que la característica más importante de la modificación de la organización del trabajo consiste en el reenvío a la subjetividad del trabajador. El trabajo se adentra en aquello que hay de más individual y más específico de cada sujeto: su vida entera.

Pero justamente allí es donde vemos que la individualidad siempre es con otro, dado que el trabajo se define por la implicación de la subjetividad y, en tal sentido, supone la entera dimensión simbólica del sujeto.

Por todo lo antedicho, considerar una formación basada en competencias deshumaniza a los sujetos, los envía al lugar más débil de la cadena de valor, los transforma en un simple eslabón de ella.

Es necesario crear nuevas alternativas pedagógicas que permitan sostener y recrear los puentes generacionales, que sean capaces de reconocer y validar los saberes generados por medio

del trabajo, que den cuenta de la complejidad actual del conocimiento con el firme objetivo de la democrática y justa distribución de los mismos.

Los saberes del trabajo se incluyen en los saberes socialmente productivos. No son saberes de “pobres” ni “populares” ni “plebeyos”, en el sentido tradicional que los esencializa y los atribuye a ciertos sectores sociales. No se refieren a la conservación de saberes museologizados, inertes, en un discurso que legitima la desigualdad bajo el manto del respeto cultural.

La lógica de recuperación de “saberes” se inscribe en una jerarquía de lo social, donde el plano político no se subordina al económico. En la tradición de S. Rodríguez, que pensaba que no valía la pena tener objetos finos y baratos si eso implicaba reducir a máquinas a los que los producían.

La formación para el trabajo tiene sentido en el marco de la formación integral.

Llamamos socialmente productivos a ciertos saberes que permiten inserción social, pero no entendida como inclusión subordinada a una totalidad social cuya lógica hegemónica no se pone en cuestión. Sino por el contrario, son saberes que tienen la posibilidad de producir una modificación de la estructura o configuración en la cual se inscriben.

Llamamos socialmente productivos a ciertos saberes que permiten inserción social, pero no entendida como inclusión subordinada a una totalidad social cuya lógica hegemónica no se pone en cuestión. Sino por el contrario, son saberes que tienen la posibilidad de producir una modificación de la estructura o configuración en la cual se inscriben.

Relación entre saberes, trabajo y educación

Podemos distinguir tres formas de concebir la relación entre saberes, trabajo y educación.

Por una parte, aquello que las personas saben (no sólo en cuanto a enunciados o explicaciones sobre el funcionamiento del mundo, sino también en cuanto a transformación del mundo y del sujeto en sí) es producto de la biografía personal. Revier- te asimismo la percepción que el sujeto tiene sobre sí y la que los otros le ofrecen. De esta manera, podemos identificar una dimensión identitaria de los saberes, en la que los mismos no pueden desprenderse de los sujetos que los portan y del modo en que se implican en ellos.

Una segunda dimensión implica la capacidad de transformación que estos saberes conllevan. En este sentido, podemos decir que los saberes se constituyen en relación con su participación en un proceso de transformación del mundo (bien sea un proceso de trabajo, una actividad colectiva, etc.).

Finalmente nos interesa distinguir una tercera dimensión, que se relaciona con la capacidad que tienen los saberes (en tanto se los ha construido socialmente) de organizar la sociedad en tér- minos de clasificaciones sociales y/o laborales.

Reconocimiento y acreditación

La distinción entre certificación y acreditación se basa en la necesidad de llevar a cabo un doble movimiento de indagación sobre los saberes que se ponen en juego en la acción, y al mismo tiempo relacionar estos saberes con los contenidos que se trans- miten en forma sistemática en los distintos niveles y modalida- des de enseñanza.

Esta primera acción de indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido es lo que llamamos “certificación”. La puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza, y los contenidos curriculares de los distintos campos del conocimiento, es lo que se denomina acreditación.

En esa lógica, la acreditación profundiza el diálogo con las lógi- cas de los sistemas escolares y en particular con el nivel supe- rior.

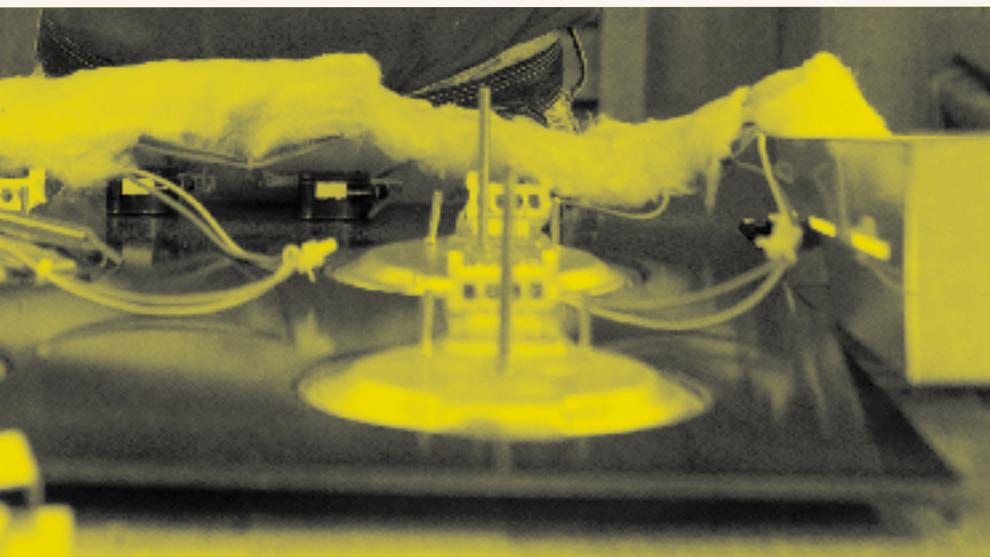
A modo de cierre

El reconocimiento, acreditación y certificación de saberes re- quiere la construcción creativa de dispositivos específicos sin la cual no es viable.

Sin embargo, no se resuelve en el plano técnico y operativo.

Se inscribe en una prospectiva de modificación estructural de las lógicas tradicionales de consolidación de jerarquías cultura- les, que se materializan en instituciones, prácticas, normativas. No es una discusión aislada de un planteo político pedagógico más general.

La lógica de la acreditación de saberes responde a una prospec- tiva de democratización de la educación, en un sentido profun- do y estructural de la problemática.



por DAVID LEVITÁN

Consejero Superior UBA. Estudiante de Ingeniería Química

por MARTHA LINARES

Presidenta FUBA. Estudiante de Trabajo Social





UN RECORRIDO POR LOS DISTINTOS MODELOS DE UNIVERSIDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA Y SU FUNCIÓN SOCIAL, ENTENDIENDO A LA UNIVERSIDAD COMO UN ÁMBITO DE DISPUTA EN LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. ENTENDER LA HISTORIA PARA PENSAR EL FUTURO, CAMBIANDO EL PRESENTE.

PENSAR LA UNIVERSIDAD PARA EL CAMBIO SOCIAL

E

n los párrafos siguientes intentaremos dar respuesta a una pregunta que podríamos resumir en pocas palabras: ¿por qué construir una universidad distinta de la actual? Quizá partamos de una cuestión muy sencilla como intentar responder, a través de un recorrido histórico sobre los modelos universitarios, por qué creemos necesaria la construcción de una universidad diferente. Como estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) tomaremos a la misma como ejemplo, entendiendo que a partir de allí pueden pensarse algunos nudos problemáticos extensibles a otras universidades para pensar el rol político y social que las mismas deben cumplir hoy.

Pensar la universidad para el cambio social es una invitación a pensar la universidad que queremos partiendo de la base de la universidad que tenemos. No creemos que la universidad sea una isla, sino que la consideramos un campo en disputa y por eso mismo sostenemos que su realidad es producto de un devenir histórico, con victorias y derrotas, con actores políticos, con quiebres y por sobre todas las cosas con las potencialidades que su misma historia le otorga.

Históricamente las universidades han cumplido diferentes roles en relación a las clases dominantes, y es a partir de cada sistema político y económico que en su seno se han librado numerosas batallas de ideas. Proponemos la lectura de estos modelos universitarios que creemos aún hoy se encuentran expresados en mayor o menor medida y son parte de lo que denominamos el modelo empresarial. Los modelos de universidad que abordamos son el que llamaremos escolástico, el modelo profesional, el modelo científico y por último el modelo empresarial. No proponemos estos modelos con la intención de analizarlos históricamente sino que lo hacemos como parte de una reflexión que nos permita pensar las bases de una nueva universidad.

Los primeros pasos de las universidades: el modelo escolástico y su crisis

La universidad es desde hace 800 años una de las principales instituciones en la que el conocimiento se ha transmitido, reproducido y creado. Las primeras universidades surgen en Europa durante el Medioevo creadas por el rey o el papa, a partir de grupos de profesores y estudiantes que conformaban una corporación, con el objetivo de formar a la jerarquía de la Iglesia Católica en los campos del conocimiento en que esta se iba a desempeñar, principalmente en la preparación para el ejercicio de la autoridad en la iglesia, el gobierno y la sociedad. Su contenido y organización tenía como objetivo central el legitimar los pilares básicos de la dominación que ejercían los monarcas y los señores feudales sobre sus siervos.

Este modelo de universidad, al que denominamos escolástico, se caracterizaba por un método de enseñanza vertical. A su vez, la posibilidad de acceso a esta educación estaba restringida a los hijos de las elites. Otra característica central era su relación directa con la autoridad central (la Iglesia Católica) que se encargaba de la formación de sus estudiantes. Los títulos otorgados por esta universidad no tenían otro propósito que el de legitimar un saber (es decir, uno no estudiaba para trabajar o buscar algún rédito particular como ocurre en la actualidad), que permitía reproducir y fortalecer a los sectores dominantes.

Si bien no es nuestro objetivo hacer un análisis detallado, no podemos dejar de lado que cada modelo de universidad y de educación en general se construye a partir de los cambios de los sectores dominantes de la sociedad y la correlación de fuerzas de los mismos con las clases subalternas, por lo que sería impensable que la universidad no haya cambiado ante el terremoto que sentó las bases para el paso del sistema feudal al capitalista.

Una ampliación de este texto será publicado próximamente en "Universidad para el Cambio Social" junto con otros artículos.

El modelo profesional vs. el modelo científico

La universidad empezó a tener pequeños cambios que vislumbraban una crisis que luego daría fruto a un cambio más profundo. Con el surgimiento del Humanismo (S. XVII) se modificó la forma en la que se leían y estudiaban los textos, aportando como novedad una forma dialéctica de vincularse con el conocimiento. Al mismo tiempo se dio un cambio en la relación entre los Estados locales, las universidades y la Iglesia, acompañando las variaciones en la estructura de la sociedad de la época, otorgándoles a los primeros un mayor poder sobre las segundas.

La revolución científica del siglo XVIII tuvo su origen en las universidades de la época, y fue llevada a cabo principalmente por profesores y estudiantes o ex estudiantes universitarios. Sin embargo, su epicentro se dio por fuera de las instituciones universitarias, en las sociedades científicas regionales, o las de las surgentes naciones europeas. Este hecho da cuenta de una crisis de la universidad como institución, que tiene consecuencias luego durante la Ilustración y en el siglo XIX, con la aparición de los modelos de universidad moderna.

El modelo llamado “profesional” surge a principios del 1800 en Francia a partir de la reorganización estatal llevada a cabo por Napoleón. Se reabrieron las universidades (cerradas durante la Revolución Francesa) pero con una construcción original que compartió muchos de los rasgos burocráticos del nuevo Estado laico. El principal objetivo de la educación superior según este modelo era la formación de profesionales especializados para el ejercicio de trabajos aplicados, muchas veces dentro del mismo Estado. Son características del modelo napoleónico la fuerte regimentación de la vida interna, y la competencia entre pares. Esta universidad no tenía como tarea la producción de conocimiento, que se reservaba para las academias de ciencias.

Casi al mismo tiempo, surgía un nuevo modelo alrededor de la Universidad de Berlín, fundada en 1810 con fuerte influencia del idealismo alemán. Este modelo, denominado “científico”, en varios aspectos se contraponía al modelo francés, y es explicado de manera acabada por Alexander von Humboldt en su texto “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”. Se caracterizó por el énfasis en la investigación por parte del cuerpo docente, la búsqueda del conocimiento por sí mismo, alejado de las aplicaciones prácticas, y una idea de relativa libertad y autonomía académica y administrativa respecto del Estado central.

Surgimiento de la UBA

La historia de la UBA se remonta a los comienzos de la construcción del Estado-nación en el marco de las revoluciones independentistas liberales de principios del siglo XVIII. En ese contexto, en el año 1821 se firma el edicto ereccional de la UBA, que nace como un “núcleo organizador” que se reduce a administrar un conjunto de instituciones educativas ya establecidas en un marco unificado. La UBA nace como un centro de estudios netamente instrumental, con un modelo profesional que imitaba a la reciente universidad napoleónica y cuya principal función fue resolver las necesidades inmediatas de instrucción general: estudios primarios, formación de abogados, médicos y profesionales con conocimientos técnicos.

La Ley Avellaneda es la primera en brindar una mínima estructura a las universidades nacionales. El gobierno de cada facultad quedó en manos de las “Academias”, con sólo un tercio de sus miembros conformado por profesores, siendo el resto personalidades políticas. Esa normativa dio forma legal a las castas de poder que dirigían las facultades. También se le reconocía una relativa autonomía a la universidad, sin democracia interna, claro está, sino bajo la dirección de las Academias.

En ese contexto se dan dos importantes crisis en la UBA (en 1903 y 1905), desatadas a partir de conflictos estudiantiles pero que al crecer terminaron reclamando la disolución de las Academias y la renovación de los programas de estudio, poniendo en evidencia el carácter oligárquico del sistema de gobierno vigente. Fruto de estas protestas se realiza una reforma del estatuto que establece que el gobierno de las facultades quede en manos de un Consejo Directivo. Por primera vez, las facultades de la UBA son dirigidas por los mismos miembros que ejercen la tarea docente. En la UBA, la expresión jurídica de la Reforma fue el estatuto de 1918, que incorpora a los Consejos Directivos representación

de estudiantes. La universidad no abandonó su perfil profesional, pero la necesidad de hacer ciencia dentro de la institución quedó instalada en un espíritu de época, que duró hasta que la dictadura de Uriburu, en 1930, puso fin a los estatutos reformados, en una época signada por la persecución y presiones a los profesores y estudiantes que no estuviesen con el régimen. La década peronista introduce cambios muy importantes en el modelo de universidad. La Ley Universitaria 13.031 le pone marco jurídico al intento de controlar desde el Poder Ejecutivo Nacional las casas de altos estudios. Al mismo tiempo, Perón manifiesta explícitamente la intención de abrir la universidad a los sectores populares y la de vincular la formación con las necesidades del sistema productivo. La prohibición de la actividad política y el ninguneo hacia el sector estudiantil abrieron un enfrentamiento frontal y virulento con los reformistas. Se buscó orientar las prácticas universitarias en función de las necesidades del gobierno, lo que no era compatible con la libertad de cátedra o la libre elección de temas de investigación necesaria para la investigación básica. Ese enfrentamiento llevaría a los reformistas a apoyar el golpe del '55, lo que los dejaría en posición de negociar con la dictadura sus propios términos para el siguiente período de la universidad.

A partir de 1955 y hasta 1966 se lleva a cabo una etapa donde la visión reformista es hegemónica, signada por las propuestas de promover la producción científica dentro de la universidad, abriéndose una etapa de fuerte politización y disputa de modelos dentro de la universidad.

En esta etapa se da un proceso de consolidación institucional y científica de la UBA. En 1958 la asamblea universitaria de la UBA sanciona un nuevo estatuto que, con modificaciones menores, es el vigente hasta hoy. En ese estatuto se reconocen como funciones de la universidad la docencia, la producción de conocimiento científico y la extensión universitaria. Se establece un gobierno tripartito, la selección de profesores por concurso público, la libertad de investigación y las cátedras libres. También se explicita que la universidad "no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos".

Las experiencias de investigación científica apuntaron a desarrollar conocimientos nuevos y aportar también a proyectos de interés para el Estado nacional, generalmente con empresas públicas como YPF, o institutos nacionales como el INTA. Fue una época muy fértil en cuanto a desarrollo científico e innovación, lo que le valió renombre internacional a varios institutos y facultades de la UBA.

Otro de los ejes del modelo reformista implementado fue la extensión, siendo el proyecto insignia la editorial universitaria

EUDEBA, que editó libros de alta calidad a precios populares en tiradas masivas que se distribuían en todo el país. La experiencia fue una ventana de la universidad al pueblo argentino y latinoamericano.

Uno de los ejemplos paradigmáticos de la disputa por el modelo de educación superior fue la lucha por la "laica o libre", por la no reglamentación de la ley que habilitaba a las universidades privadas a emitir títulos habilitantes. El movimiento reformista realizó marchas de hasta 160 mil personas, llegando el rector de la UBA, Risieri Frondizi, a encabezar varios de esos actos. La ley terminó reglamentándose, lo que abrió la puerta al proceso de mercantilización de la educación universitaria, que se daría con gran ímpetu a partir de los '80.

Este proceso llegó a su fin con la dictadura de Onganía, que interviene la UBA en la famosa Noche de los Bastones Largos y establece nuevamente un modelo regresivo con prohibición de actividad política. El saldo de esta etapa suscita debates sobre el modelo de universidad que se extienden hasta hoy en día.



La universidad empresarial en contexto

A partir de mediados del siglo XX se produce un fenómeno a nivel mundial de ampliación de la matrícula universitaria. Al mismo tiempo la mayor tecnificación de la producción hace que las empresas pasen a requerir cada vez más de profesionales altamente especializados, y de la generación de conocimientos propia de las universidades. En particular en la UBA encontramos los primeros debates respecto de la injerencia de empresas y fundaciones vinculadas en el período que va de 1955 a 1966. Risieri Frondizi, en su libro *La Universidad en un mundo de tensiones*, plantea al respecto que “no faltan quienes hayan pensado que las universidades deberían obtener sus recursos por cuenta propia (...) prestando servicios retribuíbles”. Fuera de nuestro país comienzan a adoptarse formas típicas del mundo de la administración, con un énfasis en la calidad y una visión de competencia entre universidades a nivel global. Este proceso se vio interrumpido a fines de la década de 1960 con las protestas del Mayo Francés entre cuyas conquistas se encontraba el cogobierno universitario y la concepción de la educación como un derecho.

Las dos tendencias (aumento de la matrícula y mayores requerimientos técnicos por parte de las empresas) hacen crisis hacia

mediados de la década de 1980, cuando los gobiernos de varios países deciden recortar el presupuesto en educación. Junto con este ahogo presupuestario se propusieron una serie de medidas tendientes a reducir la duración de las carreras de forma de aumentar la cantidad de graduados, introduciendo varios mecanismos de competencia y autofinanciamiento. En el año 1994 el Banco Mundial publica “La Educación Superior, las lecciones de la experiencia”, que sintetiza varias de estas transformaciones, y coloca como criterio para los países del tercer mundo una reforma de este tipo con el objetivo de disminuir el presupuesto universitario.

La metodología que permitió imponer en nuestro país estos cambios estuvo íntimamente vinculada a la cuestión presupuestaria, dado que en un contexto de ajuste general se destinó un presupuesto importante al Ministerio de Educación para que sea otorgado a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a las universidades selectivamente según criterios de calidad y productividad académica. Entre otras transformaciones, se crean los programas de incentivos para investigadores en 1993, con requisitos cuantitativos de producción. Otra característica del período es la proliferación de carreras de posgrado, que a la vez de satisfacer la demanda de especialización requerida por las empresas, funcionaron como forma de ingreso de

La UBA nace como un centro de estudios netamente instrumental, con un modelo profesional que imitaba a la reciente universidad napoleónica y cuya principal función fue resolver las necesidades inmediatas de instrucción general: estudios primarios, formación de abogados, médicos y profesionales con conocimientos técnicos.

recursos propios para las universidades. En 1995, con un fuerte rechazo por parte de docentes, estudiantes y en el marco de una serie de movilizaciones importantes al Congreso nacional, se aprueba la Ley de Educación Superior (LES) y se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), conformada por miembros de las universidades públicas y privadas, y con preeminencia del poder político, siguiendo de forma muy cercana los criterios propuestos por el BM. En esta ley, la educación es presentada como una mercancía, que como cualquiera de ellas se produce, se compra y se vende al mejor postor. Ya en el segundo artículo se nombra a la educación como un servicio. Además, en el primer artículo de la LES se establece que la norma legisla para todo el sistema de educación superior, colocando a las instituciones públicas y privadas en pie de igualdad.

En nuestro país actualmente la CONEAU y la LES no sólo siguen vigentes, sino que siguen siendo incentivadas, y también se ha dado continuidad al otorgamiento selectivo de fondos a través de los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, direccionados desde la SPU (ProMeI en Ingeniería, ProHum en Humanidades, ProSoc en Ciencias Sociales).

Actualmente la UBA transita un cambio de etapa. Lastimosamente se trata de un cambio regresivo en términos académicos y políticos. La universidad empresa que viene a instalarse adquiere características específicas; si bien podemos homologarla al modelo empresarial es importante decir que el resto de los modelos que definimos a modo de categorías de análisis se encuentran todavía presentes en mayor o menor medida.

Es decir que el modelo de universidad empresa plantea hoy un *mix* complejo donde diferentes modelos continúan en disputa. Por ejemplo, si analizamos la relación de la UBA con el resto

de la sociedad podemos ver que la universidad se ubica en una ciudad con problemáticas como el déficit de vivienda, inundaciones, un sistema de transporte colapsado, y sin embargo no realiza aportes como usina de pensamiento a la resolución de estas problemáticas. Su vetusto estatuto es el arma de doble filo que si bien le otorga autonomía, deja grietas por las que se cuele la búsqueda de recursos propios en nuestras casas de estudios. Los recursos propios son aquellos que cada facultad se lanza a conquistar en el mercado, que como cualquier mercado tiene competidores, teniendo estos como objetivo principal la maximización de sus beneficios.

Como ejemplo de lo que queremos expresar, tomemos el acuerdo que firmara la UBA en 2008 y que le permitiría recibir cuantiosas sumas de dinero de YMAD, el ente a cargo del yacimiento Bajo La Alumbra. Posteriormente el Consejo Superior de la UBA apoyaría a las poblaciones de Famatina, Chilecito, Belén, Tinogasta y Andalgalá en sus reclamos en defensa de la vida digna en un ambiente saludable, en contra de la instalación y permanencia de empresas mineras que saquean los bienes naturales de la región dejando a su paso contaminación y una importante deuda ambiental. Para nosotros esto puede sonar contradictorio pero el dato que debe tenerse en cuenta es que antes de recibir los fondos, una comisión de expertos de la universidad dictaminó que La Alumbra no contaminaba. El financiamiento externo nunca será gratuito, dado que en este sistema de producción ninguna empresa invierte sin un cálculo costo-beneficio. Y es allí donde decimos que la autonomía de nuestra universidad se encuentra vulnerada. En pocas palabras podemos decir que la universidad empresa es aquella que produce el conocimiento a medida de quien puede pagarla y sólo para quien puede pagarla.

En 1995, con un fuerte rechazo por parte de docentes, estudiantes y en el marco de una serie de movilizaciones importantes al Congreso nacional, se aprueba la Ley de Educación Superior (LES) y se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), conformada por miembros de las universidades públicas y privadas, y con preeminencia del poder político, siguiendo de forma muy cercana los criterios propuestos por el BM.

¿Por qué construir una universidad para el Cambio Social?

Habiendo repasado la historia de la UBA y de la universidad como institución en general, podemos en primer término vislumbrar cómo la misma no es un ente aislado ni tampoco instrumento de las clases dominantes únicamente. Es fruto de las distintas luchas y correlaciones de fuerza entre los distintos sectores de la sociedad que pugnan por su orientación y su contenido. Los distintos cambios, en el modelo escolástico, el cientificista o profesionalista, y luego el modelo empresarial, hegemónico en la actualidad, son fruto de conflictos y pujas de poder. Ninguno se instauró por el orden “natural de las cosas” y libre de luchas políticas que se dieron en las calles, en las aulas, en los comedores universitarios.

Cada tema necesita una lupa especial para poder comprenderlo en profundidad, pero debe estar enmarcado en un contexto más

general, para que no caigamos en el error de hacer pequeños recortes que nos limiten al momento de ver la construcción de la universidad en su totalidad, que a su vez tampoco puede estar escindida del contexto socio-político argentino, latinoamericano y mundial. Es decir, ver los movimientos de clase, y los conflictos entre ellas como también entre fracciones de las mismas, nos habilita a poder analizar en mayor profundidad la universidad en su complejidad histórica.

Ahora bien, ¿por qué analizamos su historia, conflictos y cambios? Porque es fundamental para pensar cómo, por qué y para qué cambiar la universidad actual. Podríamos analizar la universidad como lo ha hecho el marxismo estructuralista de Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos* y caracterizarla como un Aparato Ideológico del Estado más, que tiene como único objetivo y finalidad posible la reproducción del orden social vigente y de su hegemonía, y entonces nuestra única opción sería destruirla por completo. También podríamos ver la LES, la CONEAU y las herramientas mediante las cuales se mercantilizan el conocimiento y decidir que sólo nos queda resistir y abrazarnos a una idea de “un pasado mejor”. Pero ninguna de esas opciones es la que elegimos para nuestra construcción cotidiana. Al contrario, nosotros, como planteaba Gramsci, vemos a la universidad como una trinchera en donde se disputa poder y es posible construir contrahegemonía. Es decir, la universidad no es una mera reproductora de la estructura, sino que es un campo de batalla de la cultura, la cual es una parte central a la hora de pensar en un cambio social. No podemos pensar en un cambio social escindido de la esfera cultural y del conocimiento, al contrario, es necesario disputar ese ámbito como uno más, que tiene que ser parte de las estrategias de las clases subalternas. Son sobrados los autores que han traído este debate sobre la cultura y la ideología a América latina, hablando incluso en particular de la universidad, como es el caso de Julio Antonio Mella, fundador de la Universidad Popular José Martí en Cuba; Mariátegui, con sus estudios culturales; Jauretche y la descolonización pedagógica, o el mismo Che Guevara en sus palabras a los estudiantes de la universidad cubana luego de la Revolución. Es en este sentido que hacemos este aporte para pensar y repensar una Universidad para el Cambio Social. Esperamos poder contribuir con este artículo a la construcción de un proyecto alternativo. Sólo reconstruyendo la historia de los modelos universitarios a lo largo de la historia es que creemos posible pensar una universidad para nuestro tiempo. Perseguir la construcción de un conocimiento crítico para la emancipación social es la tarea. Nuestra corta historia en las universidades del país nos otorga una sola certeza: disputar el rol histórico que han cumplido las universidades y ponerla al servicio de nuestro pueblo es parte de la lucha por una alternativa de los sectores subalternos.



DE LA REFORMA UNIVERSITARIA COMO RESURGIMIENTO DE LA PATRIA GRANDE AL OCASO DESARROLLISTA. UN RECORRIDO HISTÓRICO POR LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD, CENTRADO EN SU RELACIÓN CON LOS INTERESES DE LAS POTENCIAS MUNDIALES, Y LAS PERSPECTIVAS ACTUALES EN TORNO A LA UNIDAD LATINOAMERICANA.

LA UNIVERSIDAD EN PERSPECTIVA HISTÓRICA Y LATINOAMERICANA





por **EMMANUEL BONFORTI**

Sociólogo. Docente de Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano, UNLA

Desde finales de siglo XIX a principios de siglo XX se gesta un movimiento de pensamiento y opinión intelectual cuyo principal motor es una reacción puramente antipositivista que derivará en la Reforma Universitaria de 1918. El continente americano recorrió senderos comunes luego de las Guerras de la Independencia, donde es sencillo, y hasta mecánico, más allá de alguna diferencia, encontrar patrones históricos y sociales comunes al interior del desarrollo de las nuevas veinte repúblicas surgidas al calor de los procesos independentistas. De ahí que se pueda establecer un primer momento de guerras civiles entre las ciudades puerto y los interiores serranos de cada región, donde las oligarquías portuarias mediante un vínculo comercial cada vez más consolidado con la metrópoli londinense avanzaban contras las economías del interior. La configuración de América latina, previa a las Guerras de la Independencia, estaba organizada territorialmente por cuatro grandes virreinos, México, Nueva Granada, Perú y el Río de la Plata, y derivó en veinte repúblicas independientes que olvidaron su pasado en común, se dieron la espalda unas a otras y abrieron los brazos a la metrópoli. Gran Bretaña se encargó de favorecer el escenario poscolonial hispánico a través de la operación de su diplomacia; así, intercedió en la constitución de nuevas repúblicas, llevando al continente americano a un proceso de balcanización. El nuevo reordenamiento territorial y económico conllevaba el rechazo de vastos sectores de la población y esto empujaba hacia un proceso de guerra civil. Una segunda etapa se inició con la emergencia de la nueva revolución industrial, el ascenso del imperialismo, la derrota de los últimos intentos populares al intentar detener el avasallante poder de las oligarquías y la división internacional del trabajo que otorgaba a las nuevas veinte regiones un lugar secundario en el orden económico como meras abastecedoras de materias primas a las grandes potencias imperiales. Generalmente, y siguiendo a pensadores influenciados por una cosmovisión latinoamericanista, de los países sometidos



al imperialismo sólo es esperable universidades colonizadas intelectualmente. La consolidación de los proyectos oligárquicos deriva en la constitución de países semicoloniales donde, a diferencia de la concepción colonialista clásica de la ocupación de un ejército invasor, la dominación se encuentra sujeta a la inferencia de decisiones económicas; el imperialismo se monta sobre los principales resortes económicos de las nuevas repúblicas, pero para que este nuevo tipo de dominación sea efectiva

El recorrido histórico de la universidad en las décadas siguientes tiene que ver con un repliegue y un ausentismo de la vida social de aquel período, la consolidación de un modelo que la encerraba en la torre de marfil y en experiencias de laboratorio.

debe construir una superestructura cultural donde la universidad juegue un rol central.

Si bien durante el período colonial hispánico el clero formaba parte de la elite letrada de la colonia, generando una casta de intelectuales ensimismados por una conducción reaccionaria, la presidencia de Rivadavia y la creación de la Universidad de Buenos Aires modificarán esta situación. Influenciados por la ideas racionalistas e iluministas se formó una nueva casta de intelectuales cuya posición anticlerical y cuyo rol en la difusión de la leyenda negra de España le otorgaban funcionalidad a la elite portuaria, siendo el nuevo brazo teórico de los sectores dominantes.

El ingreso de la Argentina y el resto de las veinte nuevas repúblicas a la división internacional del trabajo así como va moldeando un proyecto de país dependiente en materia económica también generó una estructura universitaria que debía dar respuesta a las necesidades de una nación semicolonial. Una universidad que promovía actividades y profesiones necesarias para mantener una estructura dependiente, de ahí que el perfil de graduados que se gestaba durante la dominación imperial estuviera condenado a llevar adelante actividades profesionales funcionales a las necesidades del imperio. De este modo, la universidad se convertía en usina de abogados para empresas inglesas, de contadores para compañías británicas, de veterinarios vinculados con famosos ganaderos y pedagogos e intelectuales que mediante la importación acrítica de ideas iban constituyendo un nuevo actor social considerado como la *intelligentzia*.

La colonización capitalista propuesta por el imperio inglés bajo el amparo de las oligarquías locales contenía sus contradicciones a medida que se iba desarrollando. El crecimiento comercial de las nuevas ciudades a principios de siglo XX fue gestando nuevos sectores sociales que interpelaron tanto a la república oligárquica como a sus instituciones liberales. El acceso al sufragio universal obligatorio, producto de la lucha popular y de la tenacidad política de Hipólito Yrigoyen en la Argentina, la

emergencia de los primeros movimientos nacionales modernos en Latinoamérica, el batllismo en Uruguay, en menor medida el alessandrismo en Chile, el eco de la Revolución Rusa, las secuelas de la Primera Guerra Mundial, la Revolución Mexicana, los levantamientos de Sandino contra la política de Patio Trasero impuesta por los Estados Unidos, son elementos centrales para entender la emergencia de un movimiento intelectual de características latinoamericanistas que encuentra en la universidad su lugar de expresión. De este entorno surgirá la Reforma Universitaria.

La universidad había abandonado el esquema colonial que le imprimía una concepción teológica del conocimiento, pero se inclinó hacia un conservadurismo liberal; al fin y al cabo, no había diferencia en cuanto al perfil de estudiantes que generaban. Lo interesante del movimiento universitario de 1918 radicaba en que sus límites no se encontraban en Córdoba, donde surgió, sino que se extendió no sólo por el resto del país sino hasta Venezuela. Por primera vez, luego de un oscuro período de separación continental consecuencia del ideario de la elite gobernante atraída por la cultura europea y que denostaba el pasado hispanocriollo, la lucha universitaria lograba aunar posiciones al interior del continente; como dice Jorge Abelardo Ramos, "América latina se lograba unificar desde el campo del espíritu", haciendo referencia a la imposibilidad de la unificación de un mercado interno que hubiera generado una autonomía del imperio real. La concepción latinoamericanista de los hombres de la Reforma radicaba en un clima de época cuyos intelectuales más lúcidos empezaban a denunciar la dependencia del imperio, pero lo más importante del movimiento se encuentra en las ramificaciones a nivel continental que va generando, y la mayor expresión del rebrote latinoamericanista se da en el nacimiento del Aprismo, considerado como hijo directo de la Reforma. Se asistía a las primeras crisis significativas del imperialismo en donde las naciones latinoamericanas encontraban una grieta para avanzar en

un proceso de sustitución de importaciones. Para ello era necesario también modificar el perfil de los egresados universitarios acostumbrados a orientaciones profesionales semicoloniales. La lucha por la independencia definitiva se concebía por los apristas y los intelectuales críticos de manera integral, constituyendo economías autónomas, para lo cual era necesario comenzar a entender la realidad continental a partir de una mirada local que contemplase las particularidades continentales sin caer en la tentación de seguir mirando a nuestra realidad bajo el prisma positivista, cosmovisión hegemónica en las casas de altos estudios que generaba un tipo de ciudadanía universalista desapegada de todo contenido latinoamericanista.

La Reforma Universitaria, motorizada fundamentalmente por sectores medios urbanos hijos de la primera inmigración, contenía las complejidades típicas que se encuentran en el origen de todos los movimientos integrados por sectores de dicha fracción, los cuales en determinados momentos históricos deciden confluir sin proponérselo con la reacción. Así fue como los mismos estudiantes apoyados por Yrigoyen durante el proceso de 1918 en las postrimerías del golpe militar de Uriburu e influenciados por antagonismos europeos consideraron al viejo caudillo como una suerte de reencarnación del fascismo europeo de las pampas y tácitamente fueron instrumentos funcionales del clima destituyente y antidemocrático. Es innegable el aporte de la Reforma, su origen americano, pero la dinámica de los acontecimientos la llevó a errores cometidos por un dogmatismo que terminaba reproduciendo los aportes de la cultura importada, y cuando se necesitó la aplicación de un ideario nacional –1930, 1945, 1955– no dudó en apoyar a un universalismo abstracto. El recorrido histórico de la universidad en las décadas siguientes tiene que ver con un repliegue y un ausentismo de la vida social de aquel período, la consolidación de un modelo que la encerraba en la torre de marfil y en experiencias de laboratorio.



La universidad se convierte al desarrollismo

La debilitada herencia del reformismo posibilitó que la oligarquía fosilizara la tradición emancipatoria americana del proceso del '18 y que generara nuevamente una institución académica vinculada a una actividad intelectual acrítica con influencias aristocratizantes, cayendo en falsas antinomias y no problematizando la compleja realidad latinoamericana; hizo un dogmatismo de la antítesis alpargatas y libros, promoviendo un cientificismo apolítico que se profundizó a partir de 1955. Esta concepción contó con el apoyo de los sectores relacionados con el capital monopólico imperialista. La universidad, durante este período, va nutriéndose de instituciones satélites a las cuales controlaba y las reforzaba con una impronta de modernidad ligada a la ciencia y la tecnología pero a la vez excluyente, ya que se inscribía en un progreso histórico regresivo para los sectores populares. De esta manera surgió, por ejemplo, la Comisión Nacional de Apoyo al Desarrollo Económico (Cadafe), la cual gozaba de la financiación del gobierno de los Estados Unidos en el contexto de la Alianza para el Progreso. La tan mentada neutralidad de los apolíticos intelectuales de la universidad quedaba en evidencia ya que la comisión favorecía la formación de técnicos argentinos para que trabajasen en empresas extranjeras. El círculo se iba cerrando: si en la semicolonía próspera la formación universitaria se orientaba a la formación de egresados para desarrollarse en empleos funcionales a las demandas del imperio, durante el período del desarrollismo se genera un perfil de graduado y se financia un tipo de conocimiento vinculado a los intereses de la potencia de turno, Estados Unidos. En este período, el apoliticismo es una marca; en términos de Juan José Hernández Arregui, la clase media universitaria consideraba que al pueblo había que "enseñarle" a ser libre, contradicción no menor en un momento de proscripción política.

La nueva división internacional del trabajo ingresaba a la academia y mientras se iba constituyendo una oligarquía diversificada que despilfarraba la renta en Europa y Estados Unidos, importaba cultura que transfería a la universidad y arreglaba convenios de financiamiento con Estados Unidos. No es de extrañar que los universitarios que gozaban de los beneficios de la subvención desconfiasen de la realidad latinoamericana. Influenciados por los aportes del funcionalismo norteamericano en el orden de las ciencias sociales se va gestando una nueva casta de científicos sociales que hacen de la neutralidad valorativa un culto.



El acceso al sufragio universal obligatorio, [...] el eco de la Revolución Rusa, las secuelas de la Primera Guerra Mundial, la Revolución Mexicana, los levantamientos de Sandino contra la política de Patio Trasero impuesta por los Estados Unidos, son elementos centrales para entender la emergencia de un movimiento intelectual de características latinoamericanistas que encuentra en la universidad su lugar de expresión. De este entorno surgirá la Reforma Universitaria.

El discurso contra el mestizaje cultural, elemento esencial de la originalidad continental, se reactualizaba. Así como se difundió en la etapa de la universidad iluminista y durante la época de la facultad de tradición positivista, en el período desarrollista se promueve el despliegue crítico hacia el pasado mestizo sembrando la tesis de una Argentina con tradición de raza blanca y con mayoría de clase media; la Argentina era el motor de la occidentalización continental gracias al proceso de inmigración europea.

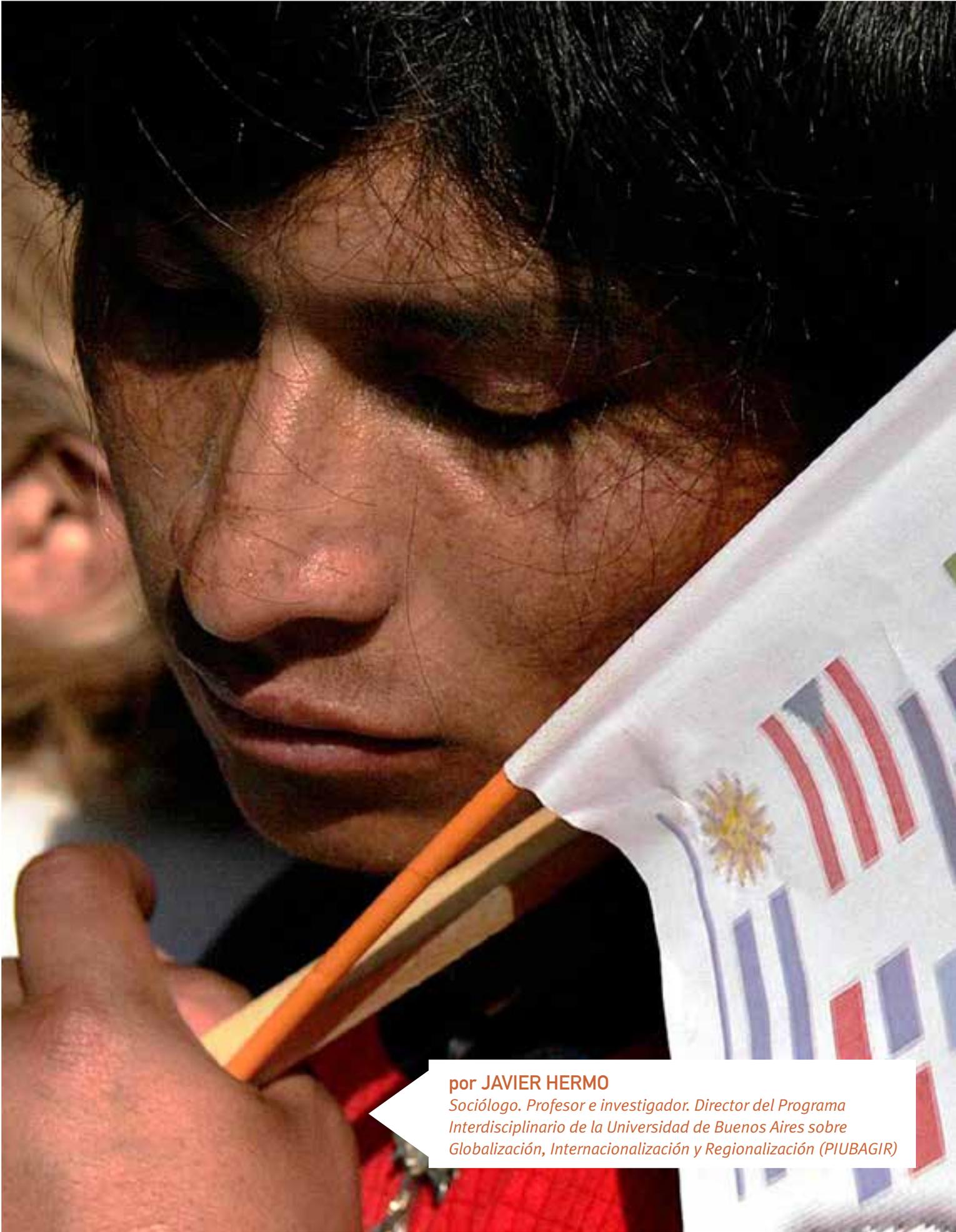
Nuevamente la universidad se divorciaba de la realidad continental, olvidaba el aporte mestizo en los procesos independentistas, las transformaciones demográficas suscitadas durante la década de los treinta por el agotamiento del modelo semicolonial en el cual se montó durante años. Mirar el país desde el cosmopolitismo del puerto empujaba al funcionalismo de las ciencias sociales del desarrollismo a un abismo aristocratizante y no entender el aporte mestizo en nuestro desarrollo histórico. Al diferenciar a la Argentina del resto del continente, la universidad se desentendía de la propia historia del país, condenaba



el pasado y aplicaba por medio del financiamiento externo trasplantes mecánicos de categorías provenientes de contextos ajenos a las realidades locales, mientras que la inversión extranjera generaba resultados infructíferos. Si el conocimiento puede ser visto como un vehículo emancipador, durante el período desarrollista se consolidó el retroceso, porque detrás de su máscara promovida por los hombres de los organismos internacionales de crédito se escondía la consolidación del atraso; las inversiones iban destinadas únicamente a las áreas donde Estados Unidos consideraba que eran relevantes para el desarrollo de su potencial económico, con lo cual la dependencia se profundizaba generando una estructura económica donde la única que lograba desarrollarse era la nación imperialista. Las ciencias sociales llevadas a cabo por una universidad colonial explicaban a partir de esta coyuntura el subdesarrollo de nuestras regiones donde la pobreza era un producto natural de países que debían aplicar modelos de desarrollo similar a las potencias europeas. De este discurso se desprendía una autoestima atrofiada hacia lo propio, donde la universidad justificaba la dominación.

El nuevo paradigma, hacia la unidad continental

El concepto de nación está vinculado a la posibilidad de que un conjunto de hombres determinado pueda vivir en una comunidad original y que formen parte de expresiones materiales y espirituales. La originalidad latinoamericana radica en que desde el sur de río Bravo hasta Tierra del Fuego, el continente se encuentra cohesionado espiritualmente por una misma expresión idiomática. La unificación territorial de la conquista promovió la idea de la permanencia dentro del espacio territorial, dimensión esencial que integra el concepto de nación. El proceso de unificación continental se hace añicos con la consolidación de veinte mercados económicos independientes entre sí, pero dependientes de las metrópolis. Sin embargo, la dependencia no sólo es económica cuando las universidades se desentienden de un pasado en común, así como el continente necesita de la unificación económica que garantice un proyecto autónomo de nación latinoamericana, se debe pensar en universidades latinoamericanas. Durante el último tiempo se ha avanzado en la constitución de espacios institucionales regionales que permiten un intercambio continental pocas veces ocurrido en la historia, pero es necesario también proyectar la construcción de espacios institucionales y formativos como pueden llegar a ser universidades latinoamericanas. En las palabras de Vivian Trias, “todas las universidades de los países sudamericanos deben ser Universidades de América del Sur, pensadas para construir nuestra unidad continental”.



por **JAVIER HERMO**

Sociólogo. Profesor e investigador. Director del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Globalización, Internacionalización y Regionalización (PIUBAGIR)

PERSPECTIVAS DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA: DEL MERCOSUR A LA UNASUR

EL MERCOSUR, DESDE SU CONSTITUCIÓN, HA TENIDO IMPORTANTES AVANCES EN MATERIA EDUCATIVA. SIN EMBARGO, Y A PESAR DE LOS ACUERDOS FIRMADOS EN MATERIA DE POSGRADOS, LOS TÍTULOS DE GRADO DE UN PAÍS SIGUEN SIN SER RECONOCIDOS EN EL RESTO, IMPIDIENDO ASÍ EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN FUERA DEL PAÍS DE ORIGEN. UN TEMA PENDIENTE QUE DEMANDA UNA SOLUCIÓN URGENTE.



Desde la constitución del Mercosur, los avances en materia educativa han sido simultáneos a las acciones realizadas en el área económico-comercial, constituyendo una experiencia distinta de la europea, en la que los temas educativos comenzaron a ser abordados dos décadas después del Tratado de Roma.

El Mercosur constituye una iniciativa diferente, también, del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (NAFTA), que no ha contemplado el área educativa como tal, aun cuando luego se ha avanzado algo en el reconocimiento de títulos.

El Sector Educativo del Mercosur (SEM) identificó como logros más significativos haber generado en el ámbito intergubernamental instancias de trabajo coordinado, que ha permitido definir marcos conceptuales, normativos y operativos; haber contribuido a la formación de la conciencia de pertenencia a un espacio ampliado, sensibilizando a los sistemas educativos y actores de la sociedad civil de la región. Asimismo, se considera valioso el haber alcanzado un primer nivel de articulación con los organismos internacionales, capitalizando experiencias en diseño y coordinación de proyectos regionales.

En el mismo sentido que en el Mercosur, aunque con menor énfasis e intensidad, la creación de la Unasur fue acompañada por una preocupación de los países miembros por la educación, lo que llevó a la creación de un Consejo Suramericano de Educación en su seno y a que en mayo de 2013 se realizara la Primera Reunión de Ministros de Educación donde, al igual que en el Mercosur, la preocupación central fue la educación superior, como lo atestigua el que se haya firmado entonces una Declaración sobre Calidad, Equidad y Financiamiento de la Educación Superior.

Hay que señalar que esto se ha visto facilitado por el hecho de que muchos países de la región ya participaban del SEM en su calidad de países asociados y que ha sido en el subsector de educación superior donde más avances se lograron.

Aun cuando existen varias áreas sobre las que se ha trabajado y sobre las que se ha planteado la necesidad de desarrollos conjuntos, se priorizará para los fines de este artículo y por lo escaso del espacio la discusión sobre el reconocimiento de títulos universitarios.

De todos modos, hay que señalar que hay también iniciativas desarrolladas por asociaciones de universidades, consejos de rectores, organismos internacionales como IESALC y la UNESCO en forma directa, que también inciden en las políticas universitarias en la región, siendo el aspecto más destacado de la actualidad la propuesta de construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, muchas veces en tensión y otras en cooperación con la idea de un Espacio Iberoamericano.

El Mercosur y la educación superior

Como ya se ha dicho, en el área de educación superior fue donde más rápidamente comenzaron a registrarse avances, ya que se aprobaron protocolos para el reconocimiento de títulos para posgrado y actividades académicas, aunque sin avanzar en la cuestión del ejercicio profesional, y se construyó un sistema común de acreditación de carreras de grado que comenzó en forma experimental y luego se convirtió en el sistema actualmente vigente del Acuerdo para la Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Grado para el Mercosur (ARCU-SUR).

Sin embargo, a pesar de las preocupaciones iniciales con respecto al reconocimiento de títulos, este tema continúa como problema persistente y sin atisbo de soluciones.

Esto constituye un problema para muchos profesionales e instituciones, pero sin dudas su costado más grave es para el ejercicio profesional de quienes cursaron su carrera de grado en un país y pretenden ejercer en otro, algo esperable de cualquier proceso de integración regional. Téngase en cuenta que tanto en la Argentina como en toda Iberoamérica, el título de grado es requisito habilitante necesario y suficiente para poder desempeñar la profesión.

Sin embargo, también lo es –en muchos casos– para las universidades que buscan ampliar sus ofertas académicas, por las dificultades que muchas veces supone la contratación de profesores que tienen titulaciones extranjeras.

Podría pensarse que la aparición de nuevos espacios de integración regional como la Unasur contribuiría a resolver estos problemas, pero este tema sólo ha comenzado a aparecer en discusión el año pasado, cuando en la citada Primera Reunión de Ministros de Educación se planteó como preocupación hacer posible la circulación de profesionales con títulos y grados que sean reconocidos en todos los países de la región.

Sin embargo, hasta el momento no existen instrumentos vigentes que permitan la homologación o reconocimiento en el marco de Mercosur y Unasur.

Por otra parte, contraviniendo lo que muchos creen, la Acreditación Regional ARCU-SUR no es un mecanismo apto para el reconocimiento de títulos o, en todo caso, sólo podría serlo con muchas limitaciones.

En primer término, porque se preveía que sus efectos serían válidos sólo para quienes se gradúen después de que las carreras fueran acreditadas, no teniendo efectos para los graduados anteriores.

En segundo lugar, hay que decir que si bien esas intenciones son mencionadas en los documentos originales, a la fecha no hay mecanismos concretos acordados ni propuestos para ello.



Su costado más grave es para el ejercicio profesional de quienes cursaron su carrera de grado en un país y pretenden ejercer en otro, algo esperable de cualquier proceso de integración regional.

Reconocimiento y homologación por convenios y reválidas

En todos los países del Mercosur y la Unasur, en ausencia de normativa común regional, el procedimiento previsto para la homologación de títulos de grado universitario es a través de convenios bilaterales –cuando existen– o a través de reválidas, que se remiten cláusulas de “razonable” equivalencia, lo que ha dejado a juicio de algún árbitro interno (autoridades educativas o de regulación profesional, universidades o tribunales), qué es “razonable”, con muy diversas interpretaciones.

A modo de ejemplo, y como producto de acuerdos más generales, la Argentina tiene hoy convenios de reconocimiento de títulos de grado universitario que pueden habilitar para el ejercicio profesional sólo con Bolivia, Colombia, Ecuador, España y Perú. De todos ellos, sólo Bolivia mantiene la convalidación automática para todos los casos y es con el único país integrante del SEM con el que se da esta situación.

Los resultados no permiten ser optimistas acerca de la viabilidad de estos caminos.

Otros intentos

Hay que mencionar, también, otros posibles caminos de solución para el reconocimiento de títulos que, hasta el presente, se encuentran estancados.

Uno de los más renombrados nos remite a los Convenios Regionales para Reconocimiento de Títulos, que fueron impulsados por la UNESCO en cada continente. En el caso de América latina y el Caribe se hizo en 1974, y en el europeo se hizo en 1979. Sobre esa base se realizó una revisión que encaró en forma conjunta el Consejo de Europa y la UNESCO, dando lugar al Convenio conjunto sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea, conocido como “Convenio de Lisboa”.

En América latina y en las demás regiones, a pesar de haberse firmado y tener vigencia, no han producido mayores resultados, pero el ejemplo europeo es de por sí indicativo de cómo la voluntad política de los Estados signatarios permitió aprovechar el instrumento para sentar las bases de los criterios utilizados para construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

No se cuenta hoy, en los países de la región, con marcos jurídicos adecuados para resolver problemas que se presentan a diario, como el del reconocimiento de títulos y que resultan en perjuicios para los ciudadanos de nuestros pueblos y para la economía del espacio común regional.

En todos los países del Mercosur y la Unasur, en ausencia de normativa común regional, el procedimiento previsto para la homologación de títulos de grado universitario es a través de convenios bilaterales –cuando existen– o a través de reválidas, que se remiten cláusulas de “razonable” equivalencia, lo que ha dejado a juicio de algún árbitro interno (autoridades educativas o de regulación profesional, universidades o tribunales) qué es “razonable”, con muy diversas interpretaciones.

Finalmente, hay que mencionar las vías de reconocimiento y homologación creadas entre universidades y redes de universidades a través de las co-titulaciones y homologación de estudios. No es mucho lo que puede afirmarse de modo general sobre este camino, más que señalar lo limitado de su ámbito –las instituciones que hicieron los acuerdos–, lo dispar de los criterios y la necesidad de que cada universidad valide el título en cada país por separado, tal como si lo dictara *per se* y sin colaboración con otra/s institución/es. Por lo tanto, no hay ninguna posibilidad de resolver los problemas estructurales del reconocimiento y homologación de títulos por esta vía.

Hay, también, otros caminos paralelos, no seguidos desde el sector educativo y que, por ende, no se preocupan por los otros aspectos académicos que hacen a las equivalencias de estudios, co-titulaciones, homologaciones y convenios vigentes que implican el reconocimiento de las titulaciones.

Entre ellos se encuentra de manera destacada el desarrollado en el Mercosur con la Decisión sobre “Mecanismo para el ejercicio profesional temporario”, enmarcado en el “Protocolo de Montevideo sobre el Comercio de Servicios” (cuya estructura y contenidos son semejantes al Acuerdo General de Comercio de Servicios –AGCS/GATS– de la Organización Mundial de Comercio –OMC–).

Este mecanismo permite encontrar puntos comunes de reconocimiento que implican a asociaciones profesionales, Estados nacionales y locales, para resolver la problemática de la prestación de servicios sin radicaciones ni traslados permanentes. Sin embargo, ni el “Protocolo de Montevideo” ni el “Mecanismo para el Ejercicio Profesional Temporario” están aún vigentes y el mecanismo de ratificación vigente en todos estos casos –de aprobación parlamentaria por cada país– es engorroso y lento. Además, si bien estos instrumentos pueden contribuir a solucionar algunas de las barreras existentes, habilitarían para el ejercicio profesional sólo por períodos cortos de hasta dos años.

En todo caso, se trata de un camino que no se liga en modo alguno –hasta el momento– con las discusiones acerca de la validez de los títulos que están basadas en la acreditación de las carreras que los emiten, ni supone ningún procedimiento o requisito en tal sentido.

Conclusiones

El punto es que no se cuenta hoy, en los países de la región, con marcos jurídicos adecuados para resolver problemas que se presentan a diario, como el del reconocimiento de títulos y que resultan en perjuicios para los ciudadanos de nuestros pueblos y para la economía del espacio común regional.

Además, tampoco se pueden encuadrar adecuadamente prácticas que los propios Estados impulsan, como la acreditación común de carreras que hasta el día de hoy funciona con un doble estándar: por un lado está la acreditación nacional del país y por otro la del Mercosur. Y cuando se intenta solucionar, suele ser un esfuerzo unidireccional, como el de la CONEAU argentina actuando con buen sentido, pero sin pautas de políticas claras establecidas desde la autoridad de aplicación. En contraposición, países como Brasil han insistido hasta el presente en separar ambos procesos. En la base de tales actitudes también hay que considerar el hecho de la naturaleza obligatoria del proceso de acreditación para la continuidad de la oferta en el caso de Brasil y, para ciertas carreras, de la Argentina, y la voluntariedad del proceso en países como Chile en el caso extremo.

No es este el único caso de problemas por subsanar.

Los posgrados regionales y otros tipos de titulaciones y diplomas que se pretenden impulsar en común deben ser encarados por cada Estado miembro por separado o atravesar procesos *ad hoc*, que suelen ser engorrosos. Incluso con ofertas educativas novedosas e interesantes, basadas en educación a distancia.

Por otra parte, la realidad se filtra por todos los intersticios, porque los países que no contemplan la educación virtual en sus normas o que sólo dan cuenta de la autorizada fronteras adentro, no pueden evitar que tales ofertas sean competitivas o

atractivas para los potenciales estudiantes, y si el título que buscan obtener no es uno que requiera matrícula o equivalente para el ejercicio profesional, les será igualmente válido.

Como complemento de lo hasta aquí dicho, la firma del “Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Partes del Mercosur, Bolivia y Chile”, firmado por los presidentes en Brasilia, en diciembre de 2002, y que permitiría –una vez que sea ratificado por los parlamentos de los respectivos países– la libre circulación de personas y facilidades para la obtención de residencias temporarias y permanentes a los ciudadanos de nuestros países, seguramente conllevará la necesidad de agilizar los mecanismos de reconocimientos de títulos en nuestros países. Esto es así porque, sumado a los tradicionales movimientos migratorios ya existentes en la región, es posible que a partir de la puesta en vigencia del Acuerdo se incremente significativamente la movilidad de ciudadanos en la región. Ciudadanos que si tienen un título profesional gozarán de derechos teóricos de trabajar, porque de no solucionarse este tema no podrán hacerlo en su profesión, o deberán recurrir a mecanismos engorrosos, poco ágiles y nada transparentes como son las reválidas.

Queda claro que cualquier proceso de integración debe conllevar un incremento de la movilidad de personas al interior del espacio común. Y esto es lo que se propuso el Mercosur desde el inicio y tiende a hacer realidad este acuerdo firmado. Hay razones tanto políticas y culturales que explican esta necesidad (pueblos que están en más estrecho contacto estarán más interesados en el quehacer del vecino), como estrictamente económicas (economías que funcionan a escala regional tenderán a tener empresas de esa envergadura y a emplear equipos de trabajo con integración de nacionales de los distintos países, espe-

cialmente profesionales). Por lo tanto, se convierte en un cuello de botella a resolver las trabas que impiden la movilidad y que no permiten el reconocimiento de las calificaciones profesionales a través de las fronteras. De hecho, esto tiende a consolidar un mercado negro de alquiler de profesionales con títulos habilitantes, que sólo firman, o su contracara, expertos que realizan todo el trabajo y lo firman (y cobran) otros.

Este es el punto donde introducir el hecho de que siempre han existido actores que han tendido a encarar la discusión de estos temas proponiendo soluciones de diverso tipo –más allá de su catalogación y/o valoración–, mientras otros han tendido a escapar del abordaje de estos tópicos. Bien fuera por prejuicios acerca de la calidad de la formación en los otros países, por considerar que el ejercicio profesional es un tema ajeno al ámbito educativo (lo que es conceptualmente correcto, pero donde lo que habilita para el ejercicio es el título como es el caso de nuestros países, no hay salida que no deba contemplar este problema desde el sector educativo), o bien, sencillamente, por evitar una discusión que se sabe compleja y con intereses contrapuestos. La conclusión lógica de este resumen de situación y del debate dado hasta el momento indica que si bien es posible diferenciar claramente entre la acreditación de carreras y el reconocimiento de títulos, resulta ingenuo pensar que podrá abordarse sólo el primero de los temas sin pensar y acordar una solución integral para las políticas comunes.

Experiencias como la ya citada del Mercosur y otras en curso pueden contribuir al desarrollo de estándares objetivos del más amplio reconocimiento posible y, preferiblemente, de obligatoriedad legal para quienes estén cubiertos –voluntariamente– por sus alcances.

Los posgrados regionales y otros tipos de titulaciones y diplomas que se pretenden impulsar en común deben ser encarados por cada Estado miembro por separado o atravesar procesos ad hoc, que suelen ser engorrosos. Incluso con ofertas educativas novedosas e interesantes, basadas en educación a distancia.

DESDE HACE CASI DOS DÉCADAS LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA FUE INTRODUCIDA EN LA FORMACIÓN MILITAR ARGENTINA. SIN EMBARGO, ESTE PROCESO SE CARACTERIZÓ POR EL RECHAZO RECÍPROCO DE ACADÉMICOS Y MILITARES. EN ESTE ESCENARIO, PARA ALCANZAR UNA EFECTIVA CONDUCCIÓN CIVIL DE LAS FUERZAS ARMADAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, ES NECESARIO PRIMERO CONOCER PROFUNDAMENTE A LA COMUNIDAD MILITAR.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN MILITAR: CAMINOS DE CONCILIACIÓN



por SABINA FREDERIC

UNQ - CONICET



Cómo sucedió que la educación universitaria fue introducida en la formación militar argentina? A casi dos décadas de iniciado el fenómeno, ¿cómo fue posible adecuar, conciliar o articular estos dos esquemas organizativos y formativos? ¿Cuáles fueron los alcances y cuáles los nuevos desafíos de este proceso reciente?

Los recursos de la formación universitaria se introdujeron a la educación de los oficiales del cuerpo comando en la gran mayoría de las fuerzas armadas del mundo occidental y en algunos países como Estados Unidos desde hace un siglo. Los modelos utilizados en Europa, Estados Unidos y en los países de América latina donde ya se aplica, difieren no sólo por los tiempos de maduración sino en función de las implicancias de lo universitario en cada Estado nación. De manera que no es posible pensar el fenómeno sin atender a las cambiantes formas que adquirió lo universitario en nuestro país y al sentido particular que la democratización tomó en cada sector socio estatal.

Sabemos que la preeminencia del modelo de la universidad nacional hegemonizado por las universidades públicas argen-

tinias masivas fue alterada y desplazada por la proliferación de universidades nacionales en otras jurisdicciones. La creación de institutos universitarios en las Fuerzas Armadas y de seguridad es parte de la configuración que caracteriza el actual escenario. Pero esta configuración no escapa al rechazo recíproco de académicos consagrados a la universidad pública y militares represores, producido por los procesos dramáticos, traumáticos y su memoria. Es un dato que las universidades nacionales no hayan alojado la acreditación de títulos universitarios y, menos aún, el desarrollo de algún tramo de la formación universitaria de los militares. La única excepción es una experiencia reciente entre el Colegio Militar de la Nación y la Universidad Nacional de Tres de Febrero donde un reducido número de cadetes cursa la asignatura Metodología de la Investigación. Esta experiencia, sin embargo, no consigue alcanzar la expectativa de universalización al conjunto de los cadetes, principio establecido por la reforma educativa aprobada por el Ministerio de Defensa en 2011. Por consiguiente, encontramos de un lado la huella adversa y funesta dejada sobre un significativo número de académicos por sucesivas intervenciones militares de las universidades, persecu-

En el caso de la formación de los oficiales, las tres grandes etapas de ese plan de carrera: academia militar, escuela de guerra específica y escuela de guerra conjunta, exigen no sólo antigüedad y un grado militar, sino también aprobar el nivel educativo universitario correspondiente: licenciatura, especialización de posgrado y maestría, respectivamente.

ciones, desapariciones, secuestros, homicidios, torturas y cierres de sedes universitarias a manos de los militares durante gran parte del siglo XX. Del otro lado, la concepción según la cual la universidad pública está politizada, es el sitio donde reina una emancipación extremadamente peligrosa que propicia un individualismo e igualitarismo contrario a la formación castrense. Esta disgregación y ruptura entre académicos de casi todas las disciplinas y militares no ha sido completamente removida, incidiendo sobre experimentos y políticas en danza hacia el sector. Sin embargo, de los países de la Unasur, la Argentina fue el primero de los que forma a sus oficiales otorgándoles un grado militar y un título de licenciado universitario, que creó institutos universitarios por ley, readecuó gran parte de su organización educativa militar de acuerdo con los parámetros dictados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y nominó sus titulaciones apropiándose del valor de mercado de los saberes en “gestión” y/o “administración” de recursos humanos y materiales. Contrariamente, y sin ir muy lejos, en Chile a los oficiales del ejército se les otorga, al egreso de la escuela de formación básica, un título de licenciado en “ciencias militares”. Como la acreditación fue establecida por ley, sus estructuras burocráticas no debieron readecuarse en institutos universitarios, como en la Argentina. Similar situación a la de Chile encontramos en Brasil.

Nos preguntamos: ¿por qué este esfuerzo de los militares de construirse como universitarios? Tal vez sea consecuencia del valor del conocimiento en la sociedad de la información, o del valor *democratizador* que cierta idea mistificadora y vernácula de lo universitario contiene en la Argentina –pese a que la universidad ha funcionado también bajo regímenes totalitarios–, o de la importancia de estimular el ingreso de jóvenes argentinos en un contexto de lógico desprestigio e inédita declinación del poder de las Fuerzas Armadas. En cualquier caso, el esfuerzo castrense por integrar vía el ámbito educativo valores socialmente disponibles ha sido mayor en nuestro país que en la mayoría de los países de la Unasur. Esto no es poco ya que en tiempos de paz la educación es el ámbito medular y dinámico. La propia reglamentación de la Ley de Defensa Nacional aprobada en 2006 ordena el alistamiento y el adiestramiento militar como una de las tres obligaciones de las Fuerzas Armadas.

Sobre la adecuación organizativa de la educación militar a la universidad

Actualmente el plan de carrera de un oficial o un suboficial argentino está estructurado conforme a la progresión establecida por las titulaciones que rigen la educación en el ámbito civil. Debemos saber que esta imbricación es reciente. Antes de la década de los '90 formación y carrera militar estaban autonomizadas del ámbito civil. Los militares no buscaban acreditar su formación en el mercado de valoración de títulos civiles. Así, en el caso de la formación de los oficiales las tres grandes etapas de ese plan de carrera: academia militar, escuela de guerra específica y escuela de guerra conjunta exigen no sólo antigüedad y un grado militar, sino también aprobar el nivel educativo universitario correspondiente: licenciatura, especialización de posgrado y maestría, respectivamente. La titulación universitaria es requisito de la carrera militar de un oficial y no sólo un apéndice como aún sucede en algunas fuerzas de seguridad argentinas. De acuerdo con lo ordenado por la ley de Reestructuración de las Fuerzas Armadas (N° 24948/1998) para el ascenso a oficial superior es obligatorio poseer título universitario. Sin embargo, hoy la exigencia ya es mayor, de ahí la ins-

trumentación de carreras de posgrado en las escuelas de guerra. Hay aquí mucho para hacer en cuanto a la diversificación del plan de carrera y la ponderación de trayectorias por ejemplo en gestión de la salud, gestión educativa, entre otras demandas de la administración actual de esta clase de organizaciones.

En cuanto a la formación de suboficiales, ni en la Argentina ni en el resto del mundo occidental el plan de carrera está contenido por una trayectoria universitaria, aunque en otros países el pasaje al cuerpo de oficiales es más flexible. Los conocimientos de los suboficiales son considerados técnicos o teórico-prácticos de nivel superior no universitario. El requisito para ingresar a las escuelas de suboficiales es poseer título secundario, con excepción de los escalafones de suboficiales de las armas donde se completa el secundario junto con el título técnico.

Ahora bien, como lo indican las evaluaciones de la CONEAU realizadas en la última década, la mayor dificultad no ha sido la adecuación de las estructuras organizativas militares a las que rigen el ámbito universitario civil en materia académica, investigación y extensión. Los estatutos universitarios han sido convalidados por los ministerios de Defensa y de Educación.

Como lo consignara la CONEAU, hubo cambios significativos en la organización de la gestión educativa castrense. Esto se puede observar tanto en la existencia de secretarías equivalentes a las que encontramos en las universidades del ámbito civil, como en la tendencia a integrar la educación sistemática en sus distintos niveles a los institutos universitarios, o el criterio de respetar trayectorias de oficiales y suboficiales dentro del ámbito educativo de cada fuerza, ponderando su especialización en gestión educativa para la ocupación de cargos dentro del ámbito de las direcciones de educación de cada fuerza.

Como las generalidades escapan al reconocimiento de diferencias significativas, cabe decir que los tres institutos universitarios no asumieron aquellos criterios del mismo modo. Así, el Instituto Universitario Aeronáutico (IUA) creado, más antiguo que el del Ejército y el de la Armada, es el más apartado en su oferta académica de lo que obliga la ley 24.948. Inicialmente, incluso no subsumía la formación militar en su estructura de gestión ya que la titulación universitaria de los oficiales de la Fuerza Aérea comenzó recién en 2008. Si bien el IUA contiene carreras y áreas de investigación específicas del campo aeronáutico de la defensa nacional, ha desarrollado carreras ajenas al sector y una estructura de financiamiento ciertamente irregular. La política sostenida durante la gestión del Ministerio de Defensa entre 2006 y 2011 para la regularización de tales aspectos indicados por la CONEAU no alcanzó para resolver un problema complejo pues generó derechos adquiridos de docentes y estudiantes.



Los cuerpos extenuados de los cadetes intentando atender una clase o abordar una lectura, o realizar un ejercicio de adiestramiento con los riesgos que a veces supone, eran una evidencia insoslayable de que la calidad educativa estaba seriamente comprometida y que la reforma debía repensar la educación militar universitaria en su dimensión más sustantiva.

El docente en el proceso de adecuación a la formación universitaria militar

Entre los problemas que afectan la calidad educativa encontramos la ausencia de una carrera docente universitaria. Los institutos universitarios militares no han podido darles a los docentes la carrera que ofrecen todas las universidades nacionales e incluso algunos institutos universitarios de las fuerzas de seguridad federales. Hay que decir que la solución a este problema ya no es competencia de los militares sino de los niveles superiores de la conducción civil del Poder Ejecutivo y también Legislativo. El personal docente de las Fuerzas Armadas, sin importar el nivel educativo en el que se desempeña, se rige hoy por un estatuto docente de los años '70 concebido para los niveles secundario y terciario, donde: la remuneración es por hora cátedra, no hay más categorías docentes que titular y suplente, y la dedicación prevista es sólo a la docencia. Ciertamente, no hay forma de renovar el claustro docente sin la generación de una carrera docente que además del ingreso por concurso –que sí existe–, asigne dedicaciones (exclusiva, semiexclusiva y parcial), categorías progresivas con requisitos por mérito además de antigüedad (Titular, Asociado, Adjunto, JTP) y perfiles (docente, docente-profesional, docente-investigador). Para convertirlo en un ámbito de interés de los docentes externos sobre todo jóvenes egresados del ámbito universitario civil, y estimular a los muchos docentes competentes que ya se encuentran en el ámbito universitario militar, la reforma del estatuto docente es urgente. Lamentablemente, este cambio normativo supera al Ministerio de Defensa, organismo que ya aprobó un proyecto de estatuto para docentes universitarios en 2011. Su solución se ve empañada por factores diversos ligados a la política gremial cuyos detalles son materia de otra reflexión.

Ahora bien, como se ve, conociendo los aspectos medulares del problema de la calidad y la actualización docente, la pregunta por cuántos militares retirados enseñan en estos ámbitos deviene insustancial. La respuesta es obvia: el sistema de incorporación, permanencia y estímulo a la carrera docente obstaculiza la democratización del conocimiento disponible en otros ámbitos académicos nacionales hacia las aulas donde se forman oficiales de nuestras Fuerzas Armadas.

Formación militar universitaria y derechos humanos: la moral, el mando y el combate

El otro problema menos visible a evaluadores externos que a estudios en profundidad sobre la educación militar es el de la integración de prácticas pedagógicas universitarias vis a vis la formación en el mando y la disciplina. Como mostraré, este es un tema ligado a los derechos humanos, no tanto de transmisión de contenidos curriculares sino como ejercicio práctico en el proceso formativo. Paso a explicar sucintamente lo que se puede consultar con más detalle en el libro *Las trampas del pasado. Las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*, de 2013.

A nuestro paso por la gestión del sector entre 2009 y 2011 encontramos un entramado prioritario sobre el cual actuar desde el Ministerio de Defensa junto con las autoridades militares en la materia. Justamente, el camino fue una reforma que actuó sobre varios planos simultáneamente: los planes curriculares, los regímenes de estudio, la redistribución del tiempo de instrucción y de aula, la integración en cátedras de las áreas de instrucción en el aula y en el campo, y el ejercicio de la libertad del cadete. Su elaboración contó con la participación efectiva de las autoridades militares en su diseño. El objetivo fue acabar con la idea de que había un título universitario, por un lado, y un grado militar, por el otro. La “formación militar universitaria” significaba poner los métodos universitarios al servicio de la educación castrense. Sabíamos que en el mundo occidental (Francia, Alemania, Estados Unidos, entre otros) estos habían resultado en diversos modelos formativos, pero en todos los casos existía la clara comprensión de que el conflicto bélico contemporáneo exigía abordar la incertidumbre y el riesgo, con un pensamiento crítico y reflexivo. El modelo tradicional de una respuesta preestablecida para cada situación típica había quedado perimido y los métodos universitarios habían demostrado en esos países ser efectivos para fortalecer el esquema contrario. Claro que

este cambio también había alterado la relación de mando por una donde la distancia, la formalidad y la arbitrariedad habían cedido a la racionalidad de las órdenes y una apertura al asesoramiento en el disenso limitado, claro, de los subordinados. Como señalé, había otro elemento fundamental para nosotros en el proceso de reforma mencionado: este era la transmisión práctica de los derechos humanos en el proceso formativo, es decir, la evitación de todo tipo de apremios al interior de las academias militares, es decir, cualquier sufrimiento físico injustificado. Aun habiendo sido prohibidos los “movimientos vivos” como método de aprendizaje del mando, a nuestra llegada al Ministerio de Defensa la adquisición de valores morales en el ejercicio del mando permanecía asociada de hecho al sufrimiento y el sacrificio corporal. La superposición de dos titulaciones –militar y universitaria– había terminado sirviendo a ese propósito produciendo un muy bajo rendimiento académico entre los cadetes, limitando el acceso a los medios universitarios de formación, y haciendo de las titulaciones instancias nominales más que sustantivas de aprendizaje. Los cuerpos extenuados de los cadetes intentando atender una clase o abordar una lectura, o realizar un ejercicio de adiestramiento con los riesgos que a veces supone, eran una evidencia insoslayable de que la calidad educativa estaba seriamente comprometida y que la reforma debía repensar la educación militar universitaria en su dimensión más sustantiva.

Autonomía, subordinación militar y formación universitaria

Un último aspecto a considerar es sobre los límites que la formación militar universitaria impone a la incorporación de las lógicas universitarias organizacionales y políticas. La sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995 facilitó la adecuación al mundo universitario de los institutos de Educación Superior del Ejército, el Instituto Universitario Naval y el ya mencionado de la Fuerza Aérea. Orientados por la política de Defensa, al menos hasta el 2011 los estatutos que estos se dieron resultaron de sostener el principio de la subordinación militar a la conducción civil. Así, por ejemplo, la atribución de cargos y funciones y los procesos de designación de autoridades respetaron tanto este principio como el criterio de idoneidad.

En la Argentina, la autonomía universitaria en el ámbito castrense es contradictoria con la subordinación militar. No es posible desarrollar aquí esos aspectos que suelen considerarse como democráticos en una estructura meritocrática. El cogobierno por claustros es inviable pues los militares tienen prohibida la representación política y gremial. No es posible pensar en oficiales o cadetes integrando el claustro estudiantil de grado y posgrado, o docentes militares en actividad asumiendo la representación en el claustro docente, menos participando de una asamblea universitaria. Pero ¿acaso los docentes o estudiantes civiles en estas instituciones universitarias cerradas por ley a un público fundamentalmente militar, están exentos de la subordinación exigida por la Constitución nacional? ¿Cómo evitar en estos agentes la posible confusión de pensar que un instituto universitario no restringe ciertas prácticas democráticas que el cogobierno impone en otras universidades? No obstante, es importante considerar que la formación universitaria no es sinónimo de autonomía y cogobierno, ya que estas formas de organización política no se observan en otras latitudes donde la calidad educativa es incluso mejor que la nuestra.

Reflexiones finales

En este escenario donde la brecha entre militares y académicos los coloca a veces sutil o abiertamente en campos enemigos, prenderles velas a las estructuras burocrático-universitarias no es condición de posibilidad de la conducción efectiva de las Fuerzas Armadas en el terreno educativo. Por el contrario, puede ser un poderoso medio de encapsulamiento y aislamiento del poder civil que antes necesita conocer profundamente lo que gestiona y sobre todo considerar definitivamente a los militares como “su” comunidad de referencia en el diseño e implementación de políticas de formación y perfeccionamiento militar. Sólo así podrán ser consistentes con las funciones asignadas.

En la Argentina, la autonomía universitaria en el ámbito castrense es contradictoria con la subordinación militar. No es posible desarrollar aquí esos aspectos que suelen considerarse como democráticos en una estructura meritocrática.

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA MASIFICACIÓN DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD HAN INCREMENTADO LA TENSIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES DE AMBOS NIVELES. ESTO OBLIGA A UN REPLANTEO DE LOS VÍNCULOS Y A UN TRABAJO CONJUNTO QUE GARANTICE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿CÓMO LOGRAR EL PASAJE DE UN NIVEL A OTRO Y BRINDAR EL ACOMPAÑAMIENTO NECESARIO?

DE LA ESCUELA A LA UNIVERSIDAD



por **ARIEL ZYSMAN**

*Subsecretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
Docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA)*



La educación superior en nuestro país se ha visto profundamente modificada en los últimos veinte años. La proliferación de universidades, mayormente privadas hasta la reciente creación de nueve universidades nacionales, junto con la diversificación de carreras técnicas ha complejizado el escenario de los estudios profesionales. Por un lado, la multiplicación de las propuestas académicas y el crecimiento sin planificación de lo que podríamos denominar el subsistema de educación superior con un alto grado de dispersión, solapamiento y a su vez desarticulación entre instituciones y carreras. Por otro, la complejidad presentada al futuro estudiante que se ve frente al dilema de la elección de carrera. En tercer lugar, una complejidad que se agrega a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional: la obligatoriedad de la escuela secundaria y el derecho a la educación superior cuyo resultado esperado es, entre otros, justamente el crecimiento de ciudadanos con títulos de educación superior. Vamos a dejar de lado el primer problema complejo sobre el subsistema de educación superior, sobre el que sólo haremos mención a la necesidad de continuar y profundizar el debate y los acuerdos para alcanzar una imperiosamente necesaria reforma de la Ley de Educación Superior, para centrarnos en el problema de los sujetos que transitan de la escuela secundaria a la educación superior.

Viejas rispideces

La relación entre escuela secundaria y universidad siempre ha sido difícil. Durante mucho tiempo la única manifestación pública de esta relación se producía, y todavía se reproduce, cuando algunas carreras, facultades o universidades publican los resultados de sus cursos de ingreso dejando tendales de aspirantes sin lugar para cursar. Esto, que se reproduce fundamentalmente en las carreras tradicionales como medicina, pone en los diarios los aspectos más negativos de la relación: las universidades responsabilizan a la escuela secundaria por la mala formación de los estudiantes, y la secundaria critica los cursos de ingreso donde se exigen contenidos que no son propios de la escuela secundaria, sino de la universidad.

En otras palabras, “se tiran la pelota” sin tomar la parte de responsabilidad que le compete a cada nivel. Esta escena de deslinde de responsabilidades se produjo durante todo este tiempo en el marco de una escuela secundaria no obligatoria. Hasta el 2006, el paso de la secundaria a la universidad era responsabilidad casi exclusiva del estudiante y su familia. Los números de deserción y desgranamiento en los cursos de ingreso o el CBC de la Universidad de Buenos Aires dan clara muestra de esta situación: estudiantes que intentan durante un tiempo sobrevivir en los primeros años del nivel superior hasta que desisten; y esta escena se produce tanto en el nivel técnico superior como en la formación docente o las carreras universitarias.

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) modificó dos cuestiones de importancia en esta dirección: en primer lugar estableció la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta situación que aún resulta muy difícil de alcanzar pone en tensión el carácter selectivo del nivel, pero también ejerce presión sobre el nivel superior a mediano plazo. En segundo lugar, la LEN produjo un cambio en el discurso educativo, afianzando su carácter de derecho en todos sus niveles, incluido el superior. En esta dirección puede considerarse la creación de nuevas universidades nacionales, muchas de ellas radicadas en el conurbano bonaerense en donde se convierten en la primera posibilidad de estudios superiores para la comunidad local, generando altas expectativas al respecto. Ambas cuestiones implican necesariamente una revisión de las prácticas en cada nivel y la relación entre ambos; la articulación aparece como un tema a problematizar. En este sentido, resulta indispensable desarrollar nuevas estrategias para acompañar el tránsito de un nivel a otro; pero ¿cuándo comienza ese tránsito? ¿Cuándo deben elegir qué estudiar? ¿Qué herramientas proveen la escuela secundaria y las universidades para acercar a los alumnos a la posibilidad de continuar los estudios? ¿Cómo reciben y acompañan a los ingresantes las instituciones del nivel superior? Estas preguntas, a modo de introducción al tema, pretenden complejizar la relación y presentar este proceso como un problema pedagógico que sólo es posible abordar en la interrelación escuela secundaria-universidad, ya que para hacer efectivo el derecho a la educación superior no alcanza con el título del secundario y la elección de una carrera, máxime cuando en muchos casos se trata de primeras generaciones de estudiantes universitarios.

La relación entre escuela secundaria y universidad siempre ha sido difícil. Durante mucho tiempo la única manifestación pública de esta relación se producía, y todavía se reproduce, cuando algunas carreras, facultades o universidades publican los resultados de sus cursos de ingreso dejando tendales de aspirantes sin lugar para cursar.

Estudiar en la universidad

Lo que para muchos jóvenes puede resultar familiar, en amplios sectores de la población resulta ajeno. En el imaginario familiar no hay espacio para preguntarse por la posibilidad de continuar estudiando, ya sea porque no se dispone del tiempo-dinero (jóvenes que por su situación económica consideran que no pueden darse el lujo de estudiar, o que no podrán estudiar y trabajar) o porque no consideran que estudiar una carrera sea “para ellos”. En muchos casos, ese *habitus* inculcado surte el efecto de profecía autocumplida y la posibilidad de inscribirse siquiera para probar suerte no aparece.

No obstante es preciso destacar que, aun en aquellos sectores donde estudiar una carrera sí aparece como horizonte o proyecto, tampoco este imaginario cultural y familiar alcanza para atravesar el pasaje (y la carrera) con éxito. Como mencionáramos anteriormente, los números de deserción y desgranamiento en los ingresos y primeros años de la universidad muestran hasta qué punto todos los alumnos secundarios son sujetos que requieren de una mejor articulación del sistema para lograr un tránsito fructífero. Por estos motivos, considerar el pasaje de un nivel a otro no es solamente acompañar la elección específica de una carrera universitaria; se trata de construir la oportunidad de que las “nuevas” primeras generaciones de estudiantes universitarios –y las no tan nuevas– encuentren en la universidad un escenario posible de habitar en el corto y mediano plazo.

En segundo lugar, estudiar en la universidad muchas veces se torna inasible: el relato de profesores, la charla con estudiantes universitarios o profesionales de diversas carreras, e incluso las tan mentadas visitas a las universidades no alcanzan para que los alumnos secundarios puedan darle forma a la idea. Entre las prácticas de la escuela secundaria, es preciso modificar el vínculo de trabajo que se establece con instituciones de nivel superior. Esto implica replantearse el momento que usualmente se con-

sidera oportuno para comenzar con la “orientación vocacional” y en este sentido, el último año resulta tarde. En la medida en que la escuela construya diversos proyectos de trabajo junto con universidades o institutos superiores (uso compartido de laboratorios, bibliotecas, proyectos interinstitucionales, etc.), estas últimas pueden ser percibidas como instituciones cercanas y pasibles de ser habitadas. En otras palabras, un tránsito fluido entre instituciones puede permitirles a los alumnos “perderle el miedo” e incluso desarrollar mejores elecciones vocacionales. En tercer lugar, y más allá de la orientación a los estudiantes respecto de sus motivaciones, intereses y habilidades y sus proyecciones ocupacionales, acompañar en el pasaje a los alumnos implica necesariamente un trabajo con todos los docentes ya que el trabajo de “preparación” de los alumnos hacia la educación superior no puede ser solamente responsabilidad de los tutores, preceptores y orientadores. Para ello es posible involucrar al conjunto de docentes a partir de diversas estrategias que los interpelen en su tarea cotidiana. La actualización disciplinar y pedagógica que suponen los nuevos diseños curriculares así como la constante actualización generalmente muy solicitada por los docentes del nivel secundario abren puertas para tender algunos puentes precisos. No se trata de universidades ofertando programas de capacitación, sino de celebrar convenios de trabajo entre instituciones para desarrollar mejores proyectos de enseñanza que achiquen las brechas entre los contenidos que la escuela secundaria debe proporcionar y aquellos que la universidad considera que deben poseer los alumnos ideales que espera, pero nunca llegan. Los nuevos formatos pedagógicos que se proponen para la escuela secundaria en las resoluciones del Consejo Federal (84/09 y 93/09) habilitan la planificación de instancias diversas como seminarios o jornadas en las que es posible articular la enseñanza entre niveles en los últimos años del ciclo superior.

Democratizar el ingreso

Así como hemos mencionado algunas estrategias para comenzar a modificar las prácticas habituales de cara a la elección vocacional, es importante comenzar por sostener un discurso democratizador acerca del ingreso de los estudiantes a la universidad. Lugares comunes como la *mala preparación del secundario o no todos están preparados para una carrera universitaria* aparecen como frases de cabecera a la hora de explicar el fracaso de los nuevos ingresantes, incluso una forma de “advertir” al docente la dificultad de la tarea a la que se enfrentará. La sentencia es previa y pretende justificar en forma recurrente los resultados de los cursos de ingreso eliminatorios o filtros preacceso a las carreras. Sobre la base del discurso academicista y meritocrático se pretende justificar el peine fino sobre los aspirantes, asumiendo que de ese modo permanecen aquellos que están en condiciones de hacer frente a los estudios superiores. En este sentido, la universidad pública está obligada a replantearse sus formas de acceso. La defensa del ingreso irrestricto es sólo una de las aristas del problema; acompañar a los estudiantes una vez ingresados es el segundo paso necesario para el sostenimiento de la cursada. Desde esta perspectiva resulta interesante la reconfiguración del mapa que se produjo a partir de la creación de nuevas universidades nacionales. En muchos casos su creación vino a ratificar un trabajo que ya se venía realizando a nivel local con sedes de otras universidades. En otros, la apertura produjo la necesidad de pensar cómo se incorporarían sujetos que hasta ese momento no habían considerado la posibilidad de estudiar en la universidad. En el último tiempo es posible encontrar múltiples experiencias que dan cuenta de novedosas formas de pensar este acompañamiento en el ingreso: desde cursos niveladores pero

no excluyentes, pasando por tutores académicos en los primeros años, se han ido ensayando diversas acciones que permiten pensar el ingreso en clave de derecho y no como privilegio de aquellos que *pueden solos*. Y esto comienza a movilizar la pregunta en universidades de larga tradición ya que la redistribución de la matrícula del nivel obliga a realizar análisis que hasta hace poco tiempo no parecían necesarios.

Entre otras estrategias debe mencionarse también el trabajo territorial que estas nuevas universidades han ido desarrollando: en muchos casos se trata de un programa de articulación centrado en el vínculo con los alumnos a través de sus instituciones, organizaciones, agrupaciones y lugares de referencia con una fuerte presencia de la universidad para fortalecer el arraigo territorial convirtiéndolo en un lugar de referencia para los jóvenes, donde puedan acercarse a desarrollar actividades incluso antes del acceso a su carrera universitaria.

De este modo, la presencia de la universidad no se reduce a charlas informativas, indispensables para brindar a los jóvenes la información necesaria sobre la universidad y sus carreras, sino que se abre para interpelar el imaginario colectivo del acceso privativo a la universidad destinada sólo a un grupo privilegiado, acercando la misma a la realidad de su contexto. En muchos casos el trabajo con organizaciones sociales resulta crucial para acercar a los jóvenes a la universidad.

En otros casos, la pregunta sobre el ingreso y la permanencia abre camino a una mirada introspectiva de las unidades académicas para comprender qué sucede con el alumnado, porque aun con los cursos, filtros y nivelaciones, en la Argentina el tiempo real de duración de una carrera universitaria es casi el doble del tiempo estipulado por los planes de estudio.

La universidad pública está obligada a replantearse sus formas de acceso. La defensa del ingreso irrestricto es sólo una de las aristas del problema; acompañar a los estudiantes una vez ingresados es el segundo paso necesario para el sostenimiento de la cursada.

Nuevos desafíos para la escuela y la universidad

El tránsito de la educación secundaria a la universidad ha estado siempre pregnado de dificultades y disputas. El concepto piramidal que configuró el sistema educativo del siglo XX viene mostrando sus límites para hacer lugar a todos en clave del derecho a la educación.

Si bien uno de los objetivos de la educación secundaria es formar para la continuidad de los estudios superiores, su carácter actualmente obligatorio redundaba en la responsabilidad institucional para que esa formación encuentre el camino de la posibilidad.

Por su parte, la masificación del acceso a la universidad y la creación de universidades en el conurbano bonaerense cuestionan el lugar de las universidades tradicionales, generan expectativas sobre el sistema de educación superior y desafían a encontrar nuevas formas institucionales de acompañamiento.

El eje principal de cualquier propuesta de articulación y orientación debe ser el estudiante, en pos de garantizar el verdadero acceso y sostenimiento de una carrera universitaria, sin perder de vista que el objetivo es siempre el desarrollo de sujetos autónomos capaces de llevar adelante su recorrido universitario de manera independiente. Para lo cual es necesario no sólo que exista una universidad cerca, sino crear las condiciones de posibilidad.

Hoy, que los alumnos ingresen y puedan sostener sus estudios superiores hasta la graduación no es un privilegio sino un derecho. Repensar la universidad pública y sus concepciones debe ser una tarea de todos aquellos que formamos parte de la educación superior.



vocesenelfenix.com