

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Sylvie Didou Aupetit

De la internacionalización académica a la comercialización
de los servicios educativos

Raquel San Martín

Las lecciones de Bologna

Leonardo Silvio Vaccarezza

Autonomía universitaria, reformas
y transformación social

Marcelo Daniel Prati

El Programa de Incentivos
y la "sociedad" universitaria

ENSAYOS

Denis Baranger

Para el estudio de los campos universitarios:
Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo Academicus*

DOSSIER

Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala

La organización de la ciencia durante el peronismo (1946-1955)

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

12

El domingo 12 de julio falleció en Buenos Aires Pedro Krotsch, director de la revista Pensamiento Universitario, investigador, docente, universitario cabal, amigo entrañable.

En el V Encuentro “La Universidad como objeto de investigación” –realizado en Tandil, en agosto de 2007 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - sus colegas y discípulos, como parte del evento, decidieron ofrecerle un reconocimiento a su trayectoria y hoy, frente a su ausencia, recuperamos ese homenaje porque nos devuelve un Pedro que nos interpela, nos cuestiona, nos obliga a pensar el futuro y, en ese horizonte, el lugar y la misión de la universidad.

Reconocimiento a Pedro Krotsch

“Los asistentes a la convocatoria de los Encuentros de ‘La universidad como objeto de investigación’, queremos agradecer a Pedro Krotsch el impulso y el aporte que viene realizando al espacio de reflexión sobre la universidad y, con ello, al fortalecimiento del campo de estudios sobre la educación superior.

Este reconocimiento no supone ignorar los valiosos aportes efectuados por otros colegas sino -simplemente - homenajear especialmente a Pedro por su trabajo continuo en la consolidación de estos espacios institucionales, que nos congregan periódicamente y nos permiten avanzar en la conformación de redes, en la construcción de consensos, en la discusión de temas relevantes para el avance del conocimiento.

Más allá de sus aportes a la producción académica bajo el formato de artículos, compilaciones y libros, que-

remos poner el acento en dos construcciones que resultaron y resultan fundamentales para el desarrollo del campo de la educación superior: la revista Pensamiento Universitario que se editó por primera vez en noviembre de 1993, y la organización desde septiembre de 1995 de los Encuentros Nacionales y Latinoamericanos “La Universidad como objeto de investigación”. En ambos casos Pedro generó herramientas fundamentales para que, los que trabajábamos de manera dispersa en estas temáticas, pudiéramos reunirnos, conocernos, intercambiar puntos de vista, discutir, escuchar otras voces y hasta reconocer entre ellas, nuestra propia voz. Estas actividades, sin embargo, no estuvieron exentas de sinsabores, desencuentros, dificultades y supusieron sin duda, un enorme esfuerzo, una férrea voluntad y una visión clara del futuro.

Su propuesta constituye permanentemente una invitación para que, quienes convi-

vimos en el espacio universitario, avancemos en la reflexión y la consolidación del campo, y un incentivo para repensar el rol que la universidad tiene que cumplir en el actual contexto social.

Como él mismo lo ha expresado, “Estimular el desarrollo de una comunidad de trabajo que promueva la creación de nuevos saberes no es una tarea sencilla. La fragmentación y aislamiento de los espacios académicos es aún un rasgo de nuestra vida y cultura intelectual, en un contexto en el que las endebles tradiciones institucionales no constituyen un referente certero para la construcción de identidades colectivas.” (en *Pensamiento Universitario*, nro. 2, 1994).

Esta difícil tarea ha incluido una lectura aguda del contexto universitario en que nos toca desarrollar nuestras actividades, un desafío a pensar y actualizar el rol de la universidad y por cierto, un llamado ético a la responsabilidad que nos cabe a los universitarios.

En un momento en el cual se ejercen tantas demandas sobre la universidad, y en que ésta ha perdido el monopolio en la producción y transmisión de conocimiento, Pedro nos ha invitado a preguntarnos ¿Cómo debe pensarse la inserción social de la universidad? ¿Cuál es

el rol diferenciado de la universidad pública y de la universidad privada frente a la investigación y al mercado? ¿Cómo articular las cambiantes demandas del mercado ocupacional con la formación y las identidades de las disciplinas? ¿Desde dónde se debe gestar el cambio? ¿Puede la universidad cambiarse a sí misma?

También nos ha invitado a reconocer las tensiones y desafíos de este contexto universitario particular y, en ese sentido, recuperar la memoria de la universidad, la memoria de la autonomía, de la Reforma, y sobre todo, no aislarnos de los debates contemporáneos recuperando la vitalidad educativa, científica y de extensión que ha sabido guardar la universidad. Es decir, pensar la universidad como promotora del desarrollo científico-tecnológico, sin que esto implique abandonar su compromiso social con la movilidad, la democratización y el espíritu crítico.

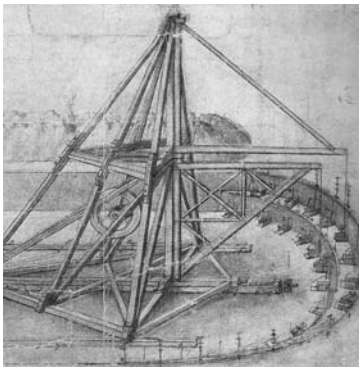
Este agradecimiento y reconocimiento a la labor de Pedro Krotsch se encuadra entonces en su permanente y continuo impulso al desarrollo del campo, en la medida en que y expresado en sus propias palabras “sólo una universidad con mayores aptitudes autore-

flexivas podrá comprometerse con los desafíos sociales y científico-tecnológicos, para lo cual deberá reconstruir una autonomía académica que haga posible combinar implicación y distanciamiento” (en *Pensamiento Universitario*, Año 5, nro. 6, 1997).

Si los universitarios no somos capaces de asumir la responsabilidad social que nos toca jugar desde la tarea propiamente universitaria, se corre el riesgo de deslegitimar los fundamentos en que abrevia la autonomía universitaria. Por ese motivo, resulta indispensable consolidar una reflexión autónoma sobre nuestro campo de estudio. Precisamente queremos homenajear a Pedro por haber comprendido tempranamente estas cuestiones y haber trabajado denodadamente en estos últimos quince años, para construir espacios que nos contengan a todos los que, de distinta manera, aportamos al campo de la educación superior. Por todo esto, Gracias Pedro”.

Universidad Nacional del
Centro de la Provincia de
Buenos Aires (UNICEN),
Tandil 2007.

presentación



El número 12 de *Pensamiento Universitario* que presentamos se hizo esperar casi cinco años, esta demora se debió, fundamentalmente, a los distintos avatares que sufren las revistas en nuestro país, entre los cuales el financiamiento no es un tema menor. En el caso de una revista independiente el problema se acentúa sobre todo si se pretende mantener ciertos objetivos vinculados a la autonomía y la libertad. Si bien se ha dicho que la diversidad de fuentes de financiamiento garantiza la libertad de un emprendimiento, alcanzar esta diversidad no es para nada una tarea fácil. La autonomía tiene que ver con la posibilidad de incursionar en temáticas que muchas veces no son abordadas, o son rechazadas, por la comunidad académica local. A pesar de las dificultades para sostener la continuidad esperada de *Pensamiento Universitario*, hemos decidido mantenerla con el formato y el estilo tradicional que hace a la iden-

tividad de la revista ligado, posiblemente, a la pretensión de dejar una marca. En gran medida esta identidad tiene que ver con la forma pero también con la voluntad de que los estudiosos y los interesados en la educación superior puedan encontrar horizontes temáticos y teóricos, hasta ahora poco recorridos en nuestro medio.

Otra decisión que hemos tomado es la de continuar con la publicación de artículos seleccionados especialmente por nosotros, y apelaremos al referato sólo en aquellos casos en que haya que dilucidar la calidad y pertinencia de trabajos que nos hayan sido enviados, de manera espontánea, para su publicación. Creemos que el uso del referato del que se ha abusado muchas veces debido a presiones institucionales conlleva el peligro de un uso engañoso del mismo. Esto se aprecia sobre todo porque el campo disciplinario, en el que adquiere sentido la revista, no ha creado aún las reglas del juego propias de un campo

presentación

relativamente maduro y desarrollado cuantitativamente. Este es el caso del campo de los estudios sobre educación superior respecto del cual Pensamiento Universitario pretende realizar una tarea promotora.

El inicial objetivo de la revista: tensionar la memoria, la historia y el presente de nuestro conocimiento sobre la universidad, no se ha modificado durante este paréntesis. Asimismo, continúa la preocupación por la prevalencia de un lenguaje y una conversación acerca de nuestro objeto de estudio que articule una trama conceptual y teórica con desarrollos empíricos que genere condiciones para el avance del conocimiento en el campo.

La última década estuvo marcada por el diseño de políticas plasmadas en los 90 y cristalizadas en la ley 24.521. Dada la importancia de la relación entre universidad y estado no podemos dejar de considerar algunas situaciones que atañen a ésta. La consolidación de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y los Consejos de Planificación Regional de Educa-

ción (CPRES), supusieron también modificaciones en el entramado de relaciones con la universidad, tanto en el espacio de gestión como en el del desarrollo disciplinario. La distribución de nuevas funciones en la cúspide del sistema y la rutinización de sus comportamientos supuso atribuir un rol promotor a la Secretaría de Políticas Universitarias, en gran medida desarrollado en estos últimos años a través de programas de mejoramiento.

En relación al comportamiento del sistema podemos señalar dos aspectos importantes a tener en cuenta: por un lado, la creación de nuevas universidades y, por el otro, la creación de nuevas carreras en universidades actualmente existentes. Estas dos problemáticas, que hacen al desarrollo de la infraestructura del sistema, están en gran medida ligadas a la demanda social por educación superior e inciden de manera significativa sobre el futuro perfil de nuestra universidad. En el primer caso, se trata de demandas de creación de nuevas universidades a nivel municipal, en el área metropolitana fundamentalmente. Esta demanda se rige generalmente por un patrón tradicional de universidad profesionalista que obtura la posibilidad de pensar en

nuevas ofertas innovadoras y experimentales ligadas a las necesidades socio-productivas de la región. Por otro lado, el segundo aspecto referido a la dinámica de la creación de carreras, presenta un patrón similar tanto en las universidades públicas como en las privadas. Son las carreras tradicionales las que bajo la forma de presencial o a distancia parecen constituir el factor dinamizador de la expansión del sistema y de las instituciones.

En el plano institucional, las grandes universidades se han visto, en los últimos años, sumergidas en largos conflictos producto en muchos casos de los debates planteados por la reforma de los estatutos. La demanda prevaleciente estuvo centrada en la democratización de los espacios de gobierno, quedando al margen problemáticas fundamentales para la universidad como el papel de la producción de conocimiento, la actualización curricular, la creación de nuevas carreras de carácter interdisciplinario, etc.

Entre las novedades significativas para el sistema de educación superior podemos mencionar la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Respecto de esto, cabe esperar que

presentación

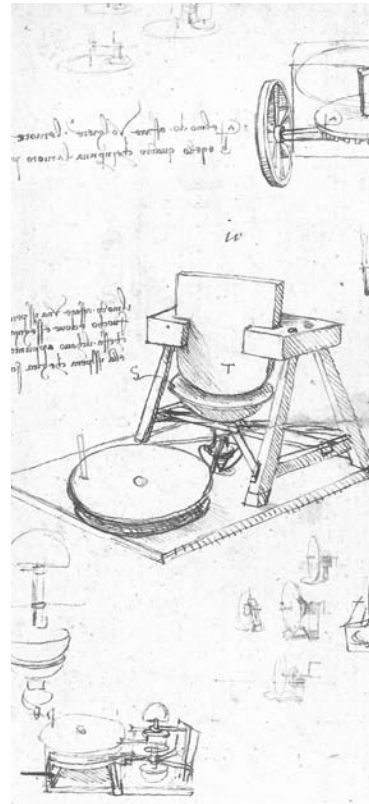
la nueva legislación que se propone para la educación superior garantice la necesaria articulación entre la política científica y la política universitaria que, actualmente, dependen de ministerios diferentes. Por otro lado, la discusión de proyectos entorno a una nueva ley parece haber concitado una adhesión variable entre los distintos actores del sistema. Si bien una nueva ley podría modificar el diseño institucional de los 90, cabe preguntarse por la factibilidad política de su tratamiento parlamentario en la actual coyuntura, y hasta donde una nueva ley será capaz de modificar la dinámica y el perfil del sistema universitario argentino prevaleciente.

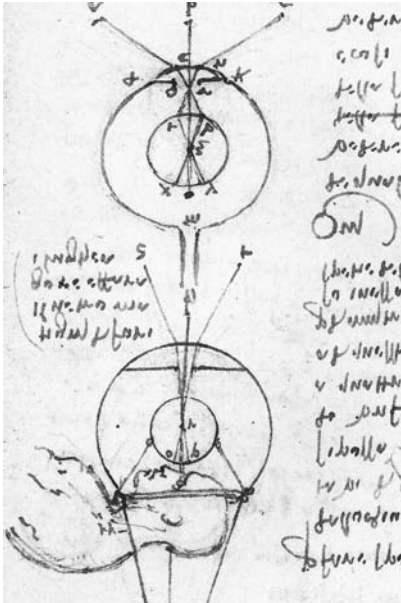
En este número de Pensamiento Universitario se cubren aspectos que hacen al registro de la agenda universitaria nacional e internacional: la evolución de los acuerdos de Bologna, la internacionalización de la educación superior, la problemática de la autonomía, las reformas y la legitimación social de la universidad, el papel de los incentivos en el comportamiento de los investigadores y docentes y, desde una perspectiva más teórica, se analizan los aportes de Bourdieu a partir de un texto clave de este autor como es el de

Homo Academicus. Asimismo, desde una mirada histórica se incursiona en el análisis del desarrollo científico durante el primer peronismo.

Creemos que de este modo se logra sostener el pretendido objetivo de fecundar los problemas del presente con los del pasado, al igual que la problemática nacional con la internacional. Esperamos poder contribuir también, como se ha hecho en otros espacios, al desarrollo de la investigación sobre la universidad argentina. No cabe duda que las políticas públicas y el comportamiento de los actores requieren de niveles de información capaces de abordar la problemática tratada en toda su complejidad. En este sentido, queda todavía una tarea pendiente para todos aquellos que pensamos que el sistema universitario constituye uno de los pilares del desarrollo socio-económico y democrático de nuestros países.

Pedro Krotsch
*Buenos Aires,
domingo 14 de junio*





De la internacionalización académica a la comercialización de los servicios educativos

Sylvie Didou Aupetit*

Internacionalización y transnacionalización, mercado y bien público, cooperación y comercialización, privatización y acción gubernamental son hoy palabras frecuentemente manejadas por los investigadores, los periodistas, los expertos internacionales y los tomadores de decisión, para describir los cambios que se están produciendo en el ámbito de la educación superior. Sirven para apuntalar la emergencia de nuevos arreglos en su interior y en su periferia y para identificar los actores (proveedores, clientes, agentes) considerados hoy como los productores legítimos de los servicios de enseñanza y de formación. En esa perspectiva, designan una mutación en curso, que está trastornando las relaciones que estructuraron la esfera universitaria, durante décadas. Pero no sólo tienen funciones de identificación. Son asimismo parte de una *doxa* en vías de constitución, que pretende renovar (o destruir) el contrato social en el cual se fundamentó el pacto educativo de la modernidad.

En consecuencia, su uso no es neutro. Tampoco lo son los binomios en relación a los cuales cobran sentido (o lo pierden). En tres de los cuatro con los cuales iniciamos este artículo, el Y recupera una función de hiato. Nombra y contrasta conceptos antagónicos y justifica el despliegue de múltiples incompatibilidades. En el primero, en cambio, a causa quizás de las resonancias, construye una falsa continuidad. Más allá de la ilusoria seguridad que proporciona el juego de las opo-

*Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV en México y titular de la cátedra UNESCO-CINVESTAV sobre “Nuevos proveedores de educación superior y aseguramiento de calidad”.

artículos

siciones, usar esos términos implica adentrarse en terrenos pantanosos y reflexionar sobre conceptos en vías de establecimiento. La asignación de los sentidos legítimos no es sólo un motivo de preocupación académica o un juego intelectual. Es también una apuesta política: de lo que se observará dependerá lo que se discutirá y lo que se negociará.

Lo que nos proponemos en ese texto no es más que un primer acercamiento a los problemas de clasificación y de denominación legítima. Jugando sobre términos cuya inserción en la retórica sobre la educación superior nos parece problemática (transnacionalización como continuidad de la internacionalización, mercado y comercialización, bien público o bien público global versus privatización) y mencionando algunas situaciones a las cuales aluden, esperamos apuntar - de manera exploratoria - discontinuidades, ecos y configuraciones emergentes de sentido.

La internacionalización en los años 90: ¿entre lo deseado y lo cuestionado?

En los 90, en América Latina, la firma de convenios de integración económica entre sub-conjuntos de países, como el Tratado de Libre Comercio

de América del Norte (TLCAN) y el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), abrió campos de oportunidades a las instituciones de educación superior (IES) pero las confrontó con retos inéditos en materia de organización y de estrategia. En paralelo, la influencia de instancias internacionales como la OCDE o la UNESCO así como de organismos financieros (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo) aumentó considerablemente. Vía evaluaciones expertas y préstamos, determinó la convergencia en los últimos años, de las políticas públicas de financiamiento sobre resultados, de aseguramiento de calidad, de diversificación y de conducción en educación superior. Finalmente, la región en sí se volvió un espacio en el cual surgieron ofertas de colaboración preferente, diseñadas e instrumentadas por los consorcios asentados en diversos bloques macro-regionales (Unión Europea, América del Norte y Asia Pacífico).

Como una respuesta de coyuntura y, sobre todo, como una herramienta de apoyo a los procesos tendientes a reformar los sistemas nacionales de educación superior, los organismos asociativos universitarios, tales como la ANUIES en México, el CSUCA en Centroamérica o la ASCUN en Colombia, inscribieron la internacionalización

entre sus prioridades. Diseñaron planes rectores o acciones focales, con cuatro objetivos: primero, reforzar las actividades tradicionales, mediante convenios intergubernamentales, interasociativos o interinstitucionales; segundo, ampliar y diversificar los programas de movilidad estudiantil, de corta y larga duración, mejorando los mecanismos de reconocimiento mutuo de créditos y de grados; tercero, respaldar la “cosmopolitanización” de los cuerpos académicos, gracias a la formación de jóvenes investigadores en el extranjero, a su inclusión en equipos internacionales de investigación y a años sabáticos; cuarto, formar líderes (directivos y *staff*) que, desde las estructuras administrativas, facilitaran el proceso a escala institucional.

En paralelo, gobiernos y organismos universitarios apoyaron actividades consideradas cruciales por los especialistas. Entre éstas se destacan: el financiamiento a investigaciones comparadas, con fondos propios o foráneos, sobre América Latina y otros bloques; la oferta de grados compartidos, desde la licenciatura hasta el doctorado; la revisión de los planes de estudio para “internacionalizar” los perfiles de competencia profesional y la valoración de acreditaciones especializadas.

Debido a esa estrategia dual de consolidación y de innova-

Sylvie Didou Aupetit

ción, consiguieron instalar progresivamente dispositivos de internacionalización, caracterizados por diversos grados de sistematización, según los países: por ende, trastornaron en forma más o menos significativa las representaciones referentes al trabajo académico, las elecciones estudiantiles de ingreso, las formas de trabajo académico, el capital de legitimidad de las instituciones, los circuitos de otorgamiento del prestigio profesional y las lógicas de integración de las elites intelectuales. Emergieron nuevos liderazgos, nuevas opiniones legítimas sobre la educación superior, nuevas fuentes de financiamiento, nuevos organismos productores de certificaciones de calidad y nuevas vanguardias intelectuales, ligadas a lo circulatorio, para retomar la expresión de Tarrius (2000).

Esas transformaciones inducidas fueron a la vez profundas y circunscriptas. Conformaron un escenario de proyección que, a la fecha, ha sido ocupado por grupos reducidos de instituciones y de actores, a partir de su decisión de aprovecharlo (sentido de oportunidad) o de su tradición (prestigio añejo). Implicaron la transformación de las jerarquías instauradas, la apertura de organismos y de dependencias especializados en la gestión y en la promoción de lo internacional así como la irrupción de nuevos

“jugadores”, con capacidades de convocatoria y con recursos para imponer sus recomendaciones de política pública. Auspiciaron traslapes de poder, a veces conflictuales, entre grupos académicos y traspaso de responsabilidades entre instancias cuyo desenlace es todavía incierto.

En suma, la internacionalización de la educación superior en América Latina todavía es un proceso en evolución: genera actitudes heterogéneas, que oscilan entre lo pro-activo y lo reactivo, entre el voluntarismo y la inercia. Conforme fue consolidándose en la región (o en subconjuntos de países) como un proceso planeado y programado, ha sido objeto de estudios abocados tanto a informar resultados precisos como a analizar sus conexiones con fenómenos generales, como la globalización, las economías basadas en el conocimiento y la sociedad virtual. No obstante esa creciente producción de investigaciones, algunos interrogantes fundamentales sobre la internacionalización siguen sin respuesta. A diferencia de lo que ocurrió en la Unión Europea, en Estados Unidos y en Canadá, se desconoce en México costos y beneficios, inversiones y gastos generados. En forma similar, se carece de balances comparables. Ni siquiera se comparte una definición consensual de las vertientes de la internacio-

nalización, razón por la cual los análisis suelen ser sesgados, en función de su contexto de producción; tampoco se dispone de un inventario completo acerca de los organismos activos en el continente, ni de una clasificación de sus formas de intervención.

Debido a lo anterior, la internacionalización representa paradójicamente un punto de las agendas políticas y de indagación sobre la educación superior (de mayor o de menor relevancia) y un asunto difuso, sujeto a interpretaciones polémicas y a retóricas apasionadas, que oscilan entre la condena y el enaltecimiento. Mientras, sus efectos directos y sus resonancias indirectas siguen desplegándose en la indiferencia: ¿quién está hoy preocupado por sus efectos perversos externos (éxodo de competencias) e internos (equidad en la distribución de las oportunidades, recomposición problemática de la profesión académica, relación de las elites internacionalizadas con su institución de adscripción)? Casi nadie... por lo menos desde la propia región.

Nuevos proveedores: ¿tema de actualidad, o de fondo para el siglo XXI?

Mientras la internacionalización, con tardanza con res-

artículos

pecto de otras regiones y con peculiaridades en cada país, fue volviéndose lentamente un asunto de interés público en América Latina, a lo largo de los 90, desde mitades de esta misma década, en el mundo anglófono, los expertos estaban interesados en otro fenómeno, el de la “transnacionalización”. Rápidamente, identificaron los proveedores de esos servicios, proponiendo diversas

categorías para clasificarlos¹.

En ese contexto, desde la segunda mitad de los 90, con el patrocinio de la UNESCO, de la OCDE² y de organismos especializados como el *Borderless Education Observatory* (<http://www.obhe.ac.uk>), fueron producidos, en inglés principalmente, estudios sobre la legislación nacional en relación a ese tipo de prestación de servicios educativos, monografías sobre proveedo-

res transnacionales y dispositivos de evaluación, taxonomías y descripciones de situaciones nacionales. En poco más de un quinquenio, la acumulación de conocimientos sobre oferta y consumo permitió afinar perspectivas y enfoques.

Después de categorizar soportes y formas de prestación de la educación transnacional, los especialistas midieron sus efectos: advirtieron problemas a resolver en cuanto a regulación, protección del consumidor, competencia (desleal) con las instituciones tradicionales (públicas y privadas) y al establecimiento de un marco internacional para el aseguramiento de la calidad (Van Damme, 2001 y 2003). En su opinión, los retos más apremiantes concernían este último asunto, siendo hasta la fecha sólo dos las respuestas detectadas: suscripción voluntaria a mecanismos internacionales de certificación de calidad por parte de los proveedores o cumplimiento por parte de los individuos de los criterios para el reconocimiento de los grados obtenidos mediante esa modalidad.

Mientras eso ocurría, América Latina, obnubilada por la internacionalización, la globalización y sus repercusiones, recibía y consumía ese tipo de servicios sin concederles atención: así, la producción de indagaciones sobre “Quiénes

¹ “Según la clasificación de la *Global Alliance For Transnational Education* (GATE), las principales modalidades de la educación transnacional son las siguientes: las franquicias, los campus abiertos por universidades extranjeras (*branch campus*), la educación mediante un centro local de apoyo (*locally supported distance education*), la educación a distancia sin sede in situ, la transferencia de programas (*twining programs*) y las alianzas (*articulated programs*) (GATE, s.f.). A esas, Peace Lenn propone agregar: “As business globalizes, the multinational are finding it necessary to conduct their own educational program for their personnel. There are a number of reasons why the corporations feel that doing so is necessary such as the low quality of higher education in certain countries in which their enterprises are located or the lack of educational facilities or expertise in highly technical areas. In some cases, the provision for an educational program is contracted out to higher education institutions in countries other than that in which the enterprise is located (e.g., the National Technological University, a distance education consortium of American universities for graduate level degree program in engineering). But in a growing number of cases, the human resources divisions of corporations are providing their own (e.g. United technologies, Motorola University and others) (Peace Lenn, 1996: 90-91)

² La UNESCO, mediante el *Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education* (<http://www.unesco.org/education/studyingabroad>) y la OECD a partir de la organización del Foro sobre *Trade in Educational Services*, realizado en Washington en mayo del 2002 (OECD, 2002 a y b) seguido en el otoño 2003 por una reunión en Noruega, han asumido un rol líder en las discusiones políticas y académicas sobre el auge de las fuerzas de mercado en la educación terciaria, la venta de servicios y la consolidación de un sector transnacional de educación superior

Sylvie Didou Aupetit

son los proveedores transnacionales” fue tardía y se produjo bajo el impulso de la UNESCO y del IESALC (García Guadilla, Didou & Marquis, 2002). Pese a que, en los últimos años, fueron multiplicándose los seminarios, las producciones académicas y los artículos periodísticos, predomina aún una ausencia de datos duros sobre los promotores del fenómeno en la región, sobre sus clientelas, sus estrategias de reclutamiento, sus instructores y sobre el valor de las credenciales obtenidas en los mercados de trabajo. Sin mecanismos de acopio de información, es tarea de Sísifo contrastar situaciones nacionales y detectar oportunamente sus quiebres o sus evoluciones³.

No son pues sorprendentes la escasez y la diversidad (en contenidos y en cobertura) de las indagaciones sobre el estado de la provisión transnacional de los servicios educativos en América Latina: aún cuando, en los últimos años, el IESALC y la CEPAL encargaron estudios de caso sobre Argentina (Marquis, 2002), Brasil (Aceves Martín, 2004), El Caribe (Brandón, 2003) Chile (González, 2003; Lemaitre, 2004), México (Didou, 2002), Paraguay (Quintana de Horak, 2004), Perú (Llaque Ramos, 2003), República

Dominicana (Camarena, 2003), Uruguay (Brezzo, 2003), son éstos todavía exploratorios.

En esas condiciones, sólo es posible presentar una visión general de lo que está ocurriendo en América Latina, enfatizando rasgos estructurales más que aspectos cualitativos:

La presencia de las diversas formas de provisión transnacional de servicios educativos en la región es irregular, con un número limitado (y fluctuante) de *Branch campus*. En México, funcionan desde mitades de los 90 *Endicott College*, *Westhill University*⁴, *Westbridge University* y, desde septiembre de 2003, la *University of Incarnate World* (<http://www.obhe.ac.uk>). A escala intra-latinoamericana, la Universidad para la Cooperación Internacional de Costa Rica abrió una sucursal en Colombia. La Universidad Técnica Federico Santa María de Chile tiene

una filial en Ecuador. La Universidad Cesar Vallejo de Perú celebró, a finales del 2002, un convenio de colaboración con la Universidad de Miami, para atender a la población latina de Florida ([http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/Per/\(1\)17-10-01.htm](http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/Per/(1)17-10-01.htm)). En contraste, la *University of Mobile* concluyó su compromiso con el campus que abrió en Nicaragua, en julio de 2000.

La inversión extranjera mediante la adquisición de acciones en universidades privadas nacionales es baja, pese a la compra por el grupo de *Sylvain International Universities* de la Universidad de las Américas, de la Universidad Andrés Bello y del Instituto Profesional AIEP en Chile (Armanet, 2004); de la Universidad del Valle de México en México y otras instituciones en Costa Rica⁵.

Pese a que haya evidencias de su actividad en América

³ Una de las fuentes a consultar es el sitio del Observatorio Digital de la Educación Superior, del IESALC, que ofrece una revisión de la prensa en los países de la región (<http://www.iesalc.unesco.org.ve>).

⁴ En México, es interesante apuntar el despunte de un modelo de consolidación vertical de algunas instituciones extranjeras, a partir de oferta multi-nivel: *Westhill University* ofrece ya educación primaria, secundaria y preparatoria además de la universitaria.

⁵ La Red *Sylvain* es también de geometría variable: en el otoño de 2003 anunció el cierre de su campus en la India, mantuvo los de Suiza, España, México, Francia y Estados Unidos y anunció la compra de una institución en Costa Rica en Enero de 2004.

artículos

Latina, la información sobre la actividad de las empresas corporativas en educación superior es puntual: la empresa editorial Santillana, propietaria del Instituto de Estudios de Posgrado, hace *lobbying* en México para vender *masters on line* en colaboración con las universidades de Alicante, la Autónoma de Barcelona y la Carlos III de Madrid. Génesis Universidad en México tiene características del tipo 2 mencionado por Garrett⁶, a saber: @-learning con fines comerciales. IDP Global Network, con sus oficinas en Colombia, Brasil y México, y Oracle University (con oficinas en Argentina, Bolivia, Brasil, el Caribe, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay y Venezuela) cumplen con las especificaciones del tipo 3. Pero esos sólo son registros superficiales, por lo que falta-

ría realizar un mapeo extensivo de esos proveedores.

En contraste, datos sueltos permiten sospechar, con alto grado de probabilidad, una explosión de la matrícula inscrita en ofertas virtuales transnacionales. Aún cuando es imposible saber cuántos estudiantes latinoamericanos están matriculados en modalidades de @-learning, ofrecidas por instituciones ubicadas fuera de la región o en otro país de América Latina, es evidente la importancia del mercado latinoamericano. La UNED de España capta así la mayoría de sus estudiantes extranjeros en Brasil, Argentina, México y Colombia⁷. El ITESM de México ha vendido con éxito sus grados a distancia en América Latina, España y Estados Unidos.

Las alianzas transnacionales, con o sin fines de lucro y

con o sin doble titulación, también se han multiplicado. La Universidad de las Américas en México (UDLA), privada, tiene 4 licenciaturas con doble titulación, gracias a convenios con diversas contrapartes (*Texas Cristian University* en Estados Unidos, Escuela de Gestión de Reims y ENSAIT, en Francia y *Nova Scotia College* en Canadá). La Universidad del Salvador en Argentina, privada, imparte, con la *State University of New York*, *masters* en Dirección de Marketing, Dirección de Sistemas de Información, Dirección de Finanzas y en Dirección de Recursos Humanos; con la Universidad de Deusto, España, ofrece el master en Dirección de Empresas. La Universidad Austral de Chile propone doble titulación con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Munster de Alemania en Administración. En los inicios, las alianzas fueron bi-institucionales pero devinieron luego más complejas. El ITESM de México participa en un convenio múltiple en torno al MBA en *General Management* con la *University of North Carolina* en Estados Unidos, la *Chinese University of Hong Kong*, la *Business and Management School of Rotterdam* y la Fundación Getulio Vargas de Brasil. Se ha asociado, para impartir un MBA de tiempo parcial en @-comercio, con instituciones de Gre-

⁶ "Type one is exemplified by the independent for-profit university o college network in the United States. These institutions offer their own degree provision, have standard regional or specialist accreditation and specialize in market segment that are important to many non profit higher education institutions (...). Type 2 concerns the various @ learning and human capital development firms focused on the corporate and government sectors. Type 3 is more complex. Companies of this type provide a range of services to non-profit higher education including provision of learning management software, marketing of on-line course material, creation of on-line portals to promote the awards of particular universities overseas, development of out sourced course design and delivery of special areas of curriculum and funding for new ventures" (Garrett, 2003:1)

⁷ "The main Spanish exporters of transnational education are public and private (notably Catholics ones), UNED and Open University of Catalonia. This exported education us directed mostly towards Latin America and also certain states of North America." (Adams S. et. alt., 2001:31)

Sylvie Didou Aupetit

cia, Dinamarca, Países Bajos, España, Noruega, Islandia y Alemania. En los esquemas MBA, las principales contrapartes de las universidades latinoamericanas son instituciones de España, Francia, Italia, Gran Bretaña y Estados Unidos, con una presencia puntual de otras: la *Trobe University* y la *University of Western Sydney*, en Australia, tienen convenios de titulación opcional con la universidad Sergio Arboleda de Colombia (<http://www.usergioarboleda.edu.co>).

Algunos proveedores transnacionales al parecer están instalando redes latino-americanas, proporcionando servicios educativos simultáneamente en diversos países de la región. *Atlantic University* tiene oficinas de enlace en México, Colombia, Bolivia, Ecuador y Guatemala.

Por superficial que sea, el balance de situación en América Latina indica la presencia de retos. El primero consiste en brindar garantías de calidad en el sector, vía la normatividad. En efecto, las legislaciones nacionales sólo permiten asegurarlas, para los proveedores extranjeros con presencia física en el territorio nacional en ciertos casos: si en Chile (Salazar, 2004), no en México (Didou, 2003). En toda la región, la regulación de los proveedores virtuales es

problemática y los intentos de respuesta son todavía infrecuentes (salvo en Brasil).

El segundo concierne la ubicación de la región en el binomio oferta-consumo: América Latina ha consumido servicios transnacionales, proporcionados esencialmente por prestadores anglófonos y españoles. No obstante, ha asumido recientemente otros roles, conforme con tendencias a la latinoamericanización y a la hispanofonización: esas tendencias se constituyeron como alternativas endógenas, parcialmente sustitutivas de la dinámica exógena inicial. Por ejemplo, la Universidad Católica de Salta en Argentina, en su programa de “Alianzas estratégicas en América Latina”, imparte Maestrías en Comercialización en la Universidad Arturo Pratt, en Iquique, Chile; en Administración de Negocios en la Universidad del Mar en Chile y en Arequipa, Perú; y en Administración de Empresas, en Temuco (Universidad Autónoma del Sur); tiene planes de expansión en Perú con instituciones sitas en Piura, Chiclayo y Cuzco. La Universidad Católica de Chile tiene un *Executive MBA* impartido

en el país, pero también en Guatemala y en Salvador.

Lo anterior revela la urgencia de instalar mecanismos para detectar oportunamente las transformaciones de la oferta de educación transnacional. En años recientes, sus repentinas evoluciones han sido determinadas tanto por la estabilidad (social, política y económica) de los países receptores como por las estrategias comerciales adoptadas por los proveedores, sea cual sea su origen. Lo ilustra Argentina: después de la crisis, transitó de consumidor in situ a exportador en la macro-región. Las instituciones nacionales, privadas y públicas, redoblaban esfuerzos para atraer a estudiantes extranjeros⁸, para celebrar alianzas y para vender servicios educativos en otros países de América Latina.

La descripción de esas mutaciones no agota su sentido, sino que orilla a formular preguntas: una concierne a la interpretación de la educación transnacional como un factor que contribuye a la segmentación interna de los sistemas educativos nacionales o como una solución para ampliar el cupo, en países con cobertura mediana como México o con

⁸ Según uno de los boletines de prensa recopilados por el IESALC, aumentó 59% el número de extranjeros matriculados en 2004 en las universidades extranjeras, con respecto a dos años atrás (<http://www-iwsalc.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdepresnesa/Argentina/10-03-04>).

artículos

políticas de aumento de la matrícula como Chile. Otra versa sobre la necesaria redefinición de las atribuciones asignadas a los gobiernos nacionales para supervisar sistemas educativos sesgados en sus dos vertientes, nacional y transnacional. Una tercera atiende las articulaciones deseables entre acción pública y proveedores privados transnacionales, mediante la regulación, la supervisión de calidad y/o el financiamiento.

El mercado y el bien público en educación superior: un foco de tensiones

Las discusiones sobre el bien público en educación superior volvieron a tomar auge ante las nuevas formas de financiamiento, de rendición de cuentas y de conducción instaladas en los 90 por los gobiernos nacionales en la región. Fueron luego remitidas al protagonismo de los proveedores privados y a sus impactos y desembocaron finalmente en el uso de un concepto, muy utilizado ahora en los organismos internacionales, de bien público global (Daniel, 2003). Por su parte, las reflexiones sobre el mercado fueron referidas a la inclusión de los servicios de educación superior en los doce sectores cubiertos por el Acuerdo General sobre Comercio de

Servicios de la Organización Mundial del Comercio (AGCS de la OMC). Para ese propósito, la OMC definió como servicios educativos la movilidad de personas físicas, el suministro transfronterizo de servicios educativos, la presencia comercial y el consumo afuera⁹. Pese a que, desde la reunión de Doha en 2001, en foros internacionales, sus funcionarios hayan insistido en que el educativo no es prioritario, como lo demuestra el bajo número de propuestas emitidas en educación superior por los 144 países

miembros (sólo 21) (Cossy, 2003; Latrille, 2004)¹⁰, el asunto despertó interés, académico y político, en América Latina.

Se multiplicaron por tanto, eventos destinados a dar cuenta de lo que estaba ocurriendo: uno de los primeros, organizado en julio de 2001 en Lima por el Programa Columbus (<http://www.columbus-web.com>), dio cuenta del estado de la discusión sobre nociones problemáticas: la generalización del trato de nación más favorecida, las reglas del acceso a los mercados, la aplicación del princi-

⁸ Según uno de los boletines de prensa recopilados por el IESALC, aumentó 59% el número de extranjeros matriculados en 2004 en las universidades extranjeras, con respecto a dos años atrás (<http://www-iwsalc.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdepresnesa/Argentina/10-03-04>).

⁹ Box 1. The different modes of services trade according to the GATS classification:

Mode 1: Cross border supply corresponds to the normal form of trade in goods: only the service itself crosses the border. Cross border of educational services might grow rapidly in the future through the use new information technologies for distance learning (...)

Mode 2: Consumption abroad refers to a situation where a service consumer moves to another country to obtain the service in question (e.g. a student who travels abroad to study)

Mode 3: Commercial presence of educational services refers to the commercial establishment of facilities abroad by education providers, e.g. "local branch campuses" or partnership with domestic education institutions.

Mode 4: Presence of natural persons consists of a natural person e.g. a professor, a researcher, teacher, etc., traveling to another country on a temporary basis to provide an educational service. (Larsen & alt.2002:5)

¹⁰ Para la ronda de discusiones que tuvo lugar en Cancún en septiembre 2003 sólo Japón, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos abogaron por una remoción de las barreras y por una mayor liberalización de los servicios de educación superior y para adultos.

Sylvie Didou Aupetit

pio de trato nacional en igualdad de condiciones para proveedores domésticos y extranjeros y la aplicabilidad del artículo 1.3 a la educación superior¹¹ (García Guadilla, 2003). Desde entonces, se multiplicaron eventos similares: en 2003, el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México organizó un Congreso Internacional sobre “La Comercialización de la Educación Superior y el GATS”; la Cámara de Comercio de Bogotá, la Alianza Bogotá Universitaria y la Asociación Colombiana de Universidades convocaron a un foro sobre “La Educación

superior colombiana en el marco de los acuerdos de Libre Comercio” y la CEPAL, el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, en Chile, llamaron a un Seminario Internacional “Cruzando Fronteras: Nuevos desafíos de la Educación Superior” en 2003, seguido en 2004 por otro intitulado “La movilidad internacional de profesionistas: condiciones para una confianza recíproca”. En 2004, la ANUIES con la cátedra UNESCO-CINVESTAV celebró en México el congreso sobre “Educación superior y comercialización de los servicios educativos”. Por su parte,

las asociaciones universitarias regionales, como en otros lugares¹², expresaron sus posiciones: el grupo Montevideo de Universidades se pronunció reiteradamente en contra de la comercialización y por la preservación de las garantías de equidad y de la accesibilidad (AUGM, abril y mayo 2003, <http://www.grupomontevideo.edu.uy>). La ANUIES, en una reunión de Consejo Ejecutivo en 2003, acordó seguir de cerca las negociaciones sobre comercio de servicios educativos, por lo cual solicitó información a la Secretaría de Economía.

En referencia a esa discusión sobre el mercado y el bien público, parcialmente conectada con la que concierne a la transnacionalización, pero de alcances más amplios, fue analizado los impactos de los tratados de libre comercio en la comercialización de los servicios educativos, en referencia a América del Norte (Barrows, Didou, Mallea, 2003) o a ALCA (Rodríguez, 2003). También se pretendió delimitar sus consecuencias en materia de flujos desiguales de estudiantes (y de recursos humanos altamente calificados), a la luz de datos que evidencian su intensificación: en 2002, México, Brasil y Colombia se ubicaron entre los 15 principales exportadores de estudiantes a Estados Unidos. Brasil, México, Venezuela, Colombia y

¹¹ El artículo 1.3. de las reglas de la OMC considera la posibilidad de sustraer del ámbito de las negociaciones sin penalidad “los servicios prestados en el ejercicio de la autoridad gubernamental es decir que no están sobre una base comercial ni en competición con uno o más proveedores del mismo servicio”. La discusión versa sobre la aplicabilidad de esa cláusula de exclusión a la educación considerando que ésta está en todos los países de América Latina a cargo tanto del gobierno como de actores privados.

¹² La *European University Association (EUA)*, la *Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)*, el *American Council of Education* y el *Council for Higher Education Accreditation* publicaron en septiembre de 2001 una declaración conjunta sobre la educación superior y el Acuerdo General de Comercialización de los servicios en donde asentaban “Nuestras instituciones asociadas se comprometen a reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la celebración de convenios y acuerdos que estén fuera de un régimen de política comercial. Este compromiso incluye, pero no se limita a mejorar las comunicaciones, ampliar el intercambio de información, celebrar acuerdos referentes a instituciones, programas, títulos o calificaciones en educación superior y adoptar prácticas de revisión de la calidad. Nuestros respectivos países no se deben comprometer en la prestación de Servicios en Educación Superior o en las categorías relacionadas con atención a adultos y Otros servicios educativos en el contexto del GATS” (AUCC, ACE, EUA y CHEA, 2001 in <http://www.unige.ch/cre/>).

artículos

Argentina enviaron casi el 20% de los estudiantes matriculados en cursos intensivos de inglés. En contraste, América Latina, como conjunto, recibió apenas el 14.5% de los estudiantes de Estados Unidos que estudian fuera (IIE, 2003).

Más allá de advertir de la creciente importancia de la

venta de servicios educativos con fines de lucro, los especialistas hicieron énfasis en varios cambios estructurales: uno consistió en el desplazamiento de las instancias responsables de la acción pública en educación superior por las secretarías de Economía, en el marco de las negociaciones del AGCS. Otro

¹³ “En numerosos países, los establecimientos públicos de educación cuyos recursos públicos son insuficientes para asegurar sus funciones o resistir a la competitividad están autorizados a buscar libremente recursos extra-presupuestarios: donaciones e ingresos de fundaciones, cuotas estudiantiles o venta de productos y de prestaciones. Aún marginales, los medios procedentes de donaciones e ingresos publicitarios pueden influir en los contenidos de la educación. En forma similar, funcionan los contratos de investigación y de peritaje sub-contratados por empresas en cuyo capital participan “profesores-empresarios” (Washburn & E. Press, 2000) o los contratos con firmas de las TIC para la educación en línea. Sobre todo, la actividad comercial puede transformar algunos establecimientos públicos de educación superior en verdaderas firmas multinacionales vía la apertura de establecimientos con fines lucrativos que pueden tomar la forma de establecimiento “no público”, de *branch campus*, de *joint ventures* o de redes de franquicias según las características de los territorios de recepción. La casa matriz provee el prestigio de su nombre, el programa, la certificación, a veces hasta los docentes. Percibe royalties. Esa fórmula se desarrolla en particular en países de la periferia en donde el sistema de educación superior está en crisis o cuando satisface estrategias de éxodo de cerebros de las elites locales (Didou, 2002).

¹⁴ “En la transformación en curso de los sectores educativos, la educación propiamente dicha –intensiva en trabajo– tiende a volverse “un campo de experimentación adscrito al servicio público pero está integrada en una cadena de actividades sub-contratadas, hacia arriba y hacia abajo, por los poderes públicos a firmas multinacionales de la industria de la educación: provisión de *materiales*, *concepción de hardware y de software educativos*, *edición*, *consulting*, *testing*, financiamiento de préstamos y de seguros, gestión de establecimientos o de zonas escolares, etcétera.” (Vinokur, 2004)

¹⁵ La *Study Abroad Foundation*, que desarrolla programas de estudios fuera en países que no han adoptado el sistema de créditos de Estados Unidos, tiene oficinas en México.

¹⁶ Por ejemplo, la empresa Posgradoonline, representante oficial de *American World University* y *The American University of London*, propone en su página Web a las universidades latinoamericanas y españolas en materia de acreditación internacional y de doble grados.

fue el desarrollo, en el interior de las instituciones públicas, de comportamientos comerciales, fenómeno conocido como el de hibridación y principalmente sensible en las “universidades empresariales”¹³. El tercero fue la consolidación de prestadores comerciales no nacionales, como una opción legítima para brindar títulos de educación a la periferia del sistema educativo. El cuarto fue la emergencia, al margen del sistema educativo, de proveedores comerciales (nacionales/macro-regionales) dedicados a la venta de servicios de intermediación, de producción y de gestión¹⁴: estos servicios están orientados a los particulares (certificación de dominio de idiomas, ayuda a la movilidad¹⁵), a las instituciones (*testing* y acreditación)¹⁶ o incluso a agencias gubernamentales (*consulting*).

Por lo tanto, la constitución de un mercado educativo no sólo crea nichos de actividad en donde se localizan nuevos actores educativos. También incide en la estructura del campo de la educación terciaria y produce nuevos comportamientos en las instituciones públicas. Representa el eje de una transformación de grandes alcances que, a su vez, obliga a volver a pensar la noción de bien público y, por ende, a reflexionar sobre el papel y los compromisos de los gobiernos en el financia-

Sylvie Didou Aupetit

miento y en la definición de las políticas públicas en educación superior.

Conclusiones. Del efecto de moda al shock.

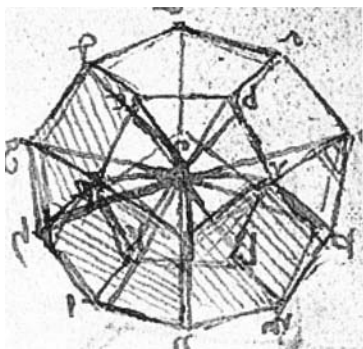
En suma, hablar del papel de los actores transnacionales y del mercado en la educación superior supone referirse a un fenómeno multidimensional, radicalmente diferente a la internacionalización, tal y como ha sido concebida convencionalmente. Significa rastrear una dinámica que afecta la estructura del sistema de educación superior, las elecciones institucionales de desarrollo propio y de ubicación competitiva en el campo educativo, las expectativas sociales, familiares e individuales, ligadas a las oportunidades de educación superior y la forma cómo el Estado asume sus responsabilidades en materia del gasto social y, en este caso, educativo. Implica identificar no sólo los comportamientos comercia-

les en estado puro, sino los cambios en los valores (políticos y éticos, institucionales e individuales), en las estrategias (adopción del ISO 9001 como mecanismo de certificación de calidad administrativa) y en las estructuras, en todos los niveles del sistema educativo, en su interior y en su periferia.

Bajo esas vertientes, la intensidad con la cual aparecen los términos de comercialización, de transnacionalización y de mercado versus bien público en América Latina funge como un síntoma de la crisis y de las recomposiciones en curso; es reveladora de dos tendencias: una es la de una conexión, tardía pero estrecha, de los discursos regionales con los de los organismos internacionales. Otra es la de la visibilidad creciente de los hechos. Es evidente que especialistas, agencias gubernamentales y oficinas regionales de organismos internacionales consideran con cada vez mayor atención la

irrupción de los nuevos proveedores en el ámbito educativo.

¿Podemos entonces afirmar que estamos ante un tercer “shock educativo”? (Rama, 2004). Es muy probable que sí. En esa perspectiva, es válido temer que, en la situación actual, el “shock” sea cuanto más fuerte que hasta ahora su magnitud no ha sido percibida, ni discutida en sus aspectos problemáticos directos (regulación, aseguramiento de calidad, competencia) e indirectos (equidad de oportunidades, formación de elites, fuga de cerebros, capacidades de fraguar proyectos nacionales de educación superior). Tampoco lo ha sido en sus repercusiones sociales y políticas, más allá de referencias todavía puntuales a la noción de “bien público”, crucial en términos políticos y sociales en países en donde la pobreza y la falta de oportunidades limitan seriamente las posibilidades tanto de desarrollo como de estabilidad y de democracia.



Referencias Bibliográficas

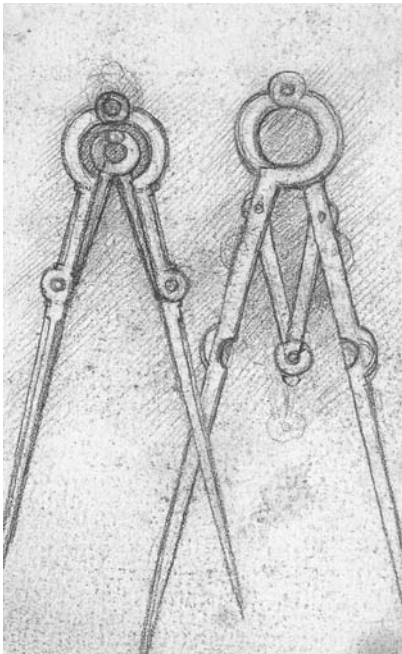
- ACEVEDO MARÍN E. (2004). *Internacionalizao do Educacao superior no Brazil*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- ARMANET P. (2004). “Garantía de la educación superior en el contexto de la globalización.”, en *Memorias del Seminario “Cruzando fronteras: Nuevos desafíos de la educación superior”*, Santiago, CEPAL.

artículos

- Asociación De Universidades Del Grupo Montevideo (2002). *Carta de Porto Alegre, aprobada por la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, Porto Alegre, Brasil, 25-27 abril 2002, en: <http://www.grupomontevideo.edu.uy/docuemtnos/cartadePOA.htm>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (2002). *Carta Abierta a la ciudadanía de nuestras naciones: en defensa de la Educación Superior Pública*. XXXI Reunión del Consejo de Rectores, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, 8 de abril 2002, en: <http://www.grupomontevideo.edu.uy>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (2003). *XXXIII Plenario de Rectores de la Asociación del Grupo de Montevideo*. Universidad del Litoral, Argentina, en: http://www.ses.me.gov.ar/Noticias/Noticias_Universitarias_2002/noticias_agosto_2003
- AUCC/ACE/EUA/CHEA (2001). *Declaración conjunta sobre la educación Superior y el Acuerdo General de Comercialización de Servicios*, Septiembre 2001.
- BARROWS C., DIDOU, S. y J. MALLEA (2003). *Globalization, Trade Liberalization and Higher Education*, Netherlands, Kluwer.
- BRANDON E.P. (2003). *New external providers of tertiary education in the Caribbean*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- BREZZO R. (2003). *Nuevos proveedores externos de educación en Uruguay*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- CAMARENA T. (2004). *Internacionalización de la educación superior en la República Dominicana*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- CONAHEC (2002). *Colaboración en la educación superior de América del Norte: la década siguiente*. VIII Conferencia de la educación superior en América del Norte Calgary, 17-19 de Octubre de 2002.
- COSSY M. (2003). *Mission de l'OMC: politiques et instruments pour le développement de l'enseignement supérieur*. Oslo, Globalization and Higher Education: implications for North-South Dialogue, 26-27 may 2003.
- DANIEL J. (2003). *Mission de l'UNESCO: politiques et instruments pour le développement de l'enseignement supérieur*. Oslo, Globalization and Higher Education: implications for North-South Dialogue, 26-27 may 2003.
- DIDOU S. (2002) "Transnacionalización de la educación superior en México" en *Revista de la Educación superior*, vol XXXI (4), n° 124, oct-dic.2002.
- DIDOU S. (2003). "Transnationalization of Higher education in Latin America and quality assurance: between the need of knowledge and the urgency of actions" en: *Proceedings of First Global Forum*, Paris, UNESCO. En: <http://www.unesco.org/education/studying-abroad>
- DIDOU S. (2002) *Transnacionalización de la educación superior; aseguramiento de calidad y acreditación en México*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- GARCIA GUADILLA C., DIDOU C. y C. MARQUIS (2002). *New Providers, Transnational Education and Accreditation of Higher Education in Latin America*. IESALC-UNESCO.
- GARCÍA GUADILLA C. (coord.) (2003). *El difícil equilibrio: la educación como bien público y comercio de servicios*. París, Columbus.
- GARETT R. (2003). *Mapping the Education Industry: public companies and higher education* en *International Higher Education*, n. 32: 5-6, Summer 2003, Center for International Education, Boston College.
- GATE. *The Gate Certification Process*, en: <http://www.edugate.org/certification.html>
- HIRSH D. (2003). *Report on the OECD/US Forum on Trade in Higher Education*. Washington DC, 23-24 may 2003.
- IIE (2003). *Study abroad 2003*, en <http://www.iie.org>
- KNIGHT J. (2002a). "GATS, higher education implications, opinions and questions". First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. Paris, UNESCO.
- LARSEN K, MARTIN, JP. y R. MORRIS (2002). *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*, Paris, OECD.

Sylvie Didou Aupetit

- LATRILLE P. (2004). *El GATS en la OMC: servicios de enseñanza*. México, ANUIES/Cátedra UNESCO, Ponencia presentada en el Congreso sobre la Comercialización de la Educación Superior, febrero 2004.
- LEMAITRE M. J. (2004). “Aseguramiento de calidad en la educación transnacional”, en *Memorias del Seminario “Cruzando fronteras: Nuevos desafíos de la educación superior”*, Santiago, CEPAL.
- MARQUÍ S C. (2002). *Nuevos proveedores de educación superior en Argentina*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- PEACE LENN M. (1996). “The globalization of the professions and higher education: Trade agreements, new technologies and the quality imperative” en *Higher Education*, vol. XXI, n° 4, Bucharest, UNESCO-CEPES.
- QUINTANA DE HORAK C. (coord.) (2003). *La internacionalización de la educación superior y los nuevos proveedores de educación en Paraguay*, en: <http://www.iesalc.org.ve>
- RAMA C. (2004). “La educación transnacional: el tercer “shock” en la educación superior en América Latina” en *Memorias del Seminario “Cruzando fronteras: Nuevos desafíos de la educación superior”*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ R. (2003). *ALCA y las universidades*. México, La Jornada, Observatorio Ciudadano de la Educación.
- SALAZAR J. M. (2004). “El Consejo Superior de Educación y el aseguramiento de calidad de la educación transnacional.” en *Memorias del Seminario “Cruzando fronteras: Nuevos desafíos de la educación superior”*.
- VAN DAMME D. (2001). Document introductif de la réunion « L’enseignement supérieur à l’ère de la mondialisation ». Paris, UNESCO, 10-11 september 2001. En: <http://www.unesco.org/education/studying-abroad>.
- VAN DAMME D. et ALT. (2002). *International Quality Review*. CHEA Occasional Papers, august 2002.
- VAN DAMME D. (2003). “Globalization, Liberalization and the need for international public regulation”, SG meeting, Geneva.
- VINOKUR A. (2004) “El comercio de la educación en cuestiones” en *Revista de la educación superior*, Junio 2004 (en prensa).



Las lecciones de Bologna

Raquel San Martín*

En Europa, el fin de la década del 90 coincidió con la puesta en marcha de un ambicioso plan de reformas académicas e institucionales en las universidades, destinadas a constituir un espacio común de educación superior en el continente que, según el compromiso adoptado por los gobiernos, deberá estar en funcionamiento en el año 2010.

En 1999, veintinueve Estados europeos firmaron la Declaración de Bologna, en la que se comprometieron a encarar reformas concretas en sus universidades con este objetivo. En concreto, expresaron su intención de compatibilizar los sistemas universitarios, mediante la adopción de un sistema de títulos comparable entre países, establecer estructuras de carreras en dos ciclos de formación (grado y posgrado, éste último con dos posibles niveles consecutivos de master y doctorado), facilitar el reconocimiento de los títulos y estudios cursados, promover la movilidad de los estudiantes y establecer sistemas de aseguramiento de la calidad en instituciones y carreras. En síntesis, desarrollar un sistema europeo de educación superior que fuera atractivo para estudiantes e investigadores de otras latitudes y generador de conocimientos y desarrollo económico.

El llamado desde entonces “Proceso Bologna” –que alcanza a más de 4000 universidades y centros de educación superior del continente– surgió y continúa siendo fuertemente apoyado por las instituciones de la Unión Europea (UE), aunque incluye también a países que no son parte de ésta, por razones no sólo académicas. “Las tendencias de la productividad, cuyo crecimiento depende cada vez más de la calidad del capital humano, son enormemente divergentes entre Europa y los Estados Unidos. La competitividad global de Europa y su dinamismo económico avanzan con mayor lentitud que los de sus principales competidores. En el ámbito de la educación superior, los estudiantes aventajados de Asia, América Latina y África prefieren, si pueden elegir, realizar un master en una universidad americana a cursar estudios en

* Periodista. A cargo de la cobertura de temas de educación superior en el diario La Nación. Magister en Periodismo y Sociedades de la Información por la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente en la Universidad Católica Argentina (UCA).

artículos

Europa”, escribía al comienzo del proceso Viviane Reding, comisaria europea de Educación y Cultura, en el diario El País.

A distinta velocidad, según los países y de acuerdo con sus particulares realidades socioeconómicas y políticas, se avanzó en el camino hacia un espacio universitario común, aunque muchas de las reformas despertaron y siguen causando oposición en muchos países. De a poco, el Proceso Bologna fue “bajando” de las autoridades que lo impulsaron en primer lugar, para incluir hoy activamente a asociaciones que nuclean a autoridades de las universidades e instituciones de educación superior, y a los propios estudiantes que, aunque apoyan la dirección de las reformas y su necesidad, también han aportado hasta ahora la voz más crítica sobre los cambios y han llamado la atención sobre problemas no previstos que la puesta en marcha de las reformas empieza a evidenciar.

Desde 1999, los primeros pasos de las reformas se acompañaron con trabajos de seguimiento de los cambios, diagnósticos sobre la educación superior, encuentros internacionales para acordar direcciones de trabajo, nuevos programas de movilidad estudiantil y docente y el interés creciente de países europeos que se fueron sumando a las naciones inicialmente firmantes del compromiso en Bologna. En el 2004, el espacio de los países

signatarios incluía a 40 naciones, una diversidad que va desde España, Alemania, Francia, Inglaterra y los países nórdicos a Islandia, Chipre, Estonia, Rumania, Eslovaquia, Turquía, Macedonia, Lituania, Malta, Irlanda y Grecia, por citar a algunos.

Claro que la puesta en marcha de este espacio común de educación superior presenta obstáculos. Entre ellos, las diferencias sociales y económicas de los países europeos hacen que la aplicación de las reformas marche a ritmos bien diferentes en las distintas naciones; las propias instituciones de educación superior muchas veces plantean reticencias a los cambios; y las universidades europeas, sobre todo de Europa Occidental, continúan siendo en mayor medida receptoras de estudiantes latinoamericanos en busca de mejores condiciones de formación académica y de investigación, y no ocurre lo mismo en la dirección contraria.

La reunión cumbre de ministros de Educación de Europa que se realizó en Berlín en septiembre del 2003, ratificó la dirección de las reformas y se adoptaron compromisos de cambio profundo. Según la declaración final, para el siguiente encuentro, en mayo de 2005, celebrado en la ciudad noruega de Bergen, los países deberían haber establecido o estar en proceso de implementar un sistema de evaluación de la calidad, una estructura de carreras en dos

ciclos (grado y posgrado) y un sistema de reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

El Proceso Bologna interpela a las universidades latinoamericanas y, en particular, a las argentinas, al menos en dos aspectos. Por un lado, los propios contenidos particulares y “técnicos” de las reformas, tanto los positivos como los problemáticos, permiten extraer enseñanzas útiles para encarar similares discusiones locales. Por otro, con una mirada más amplia y política, a partir de este proceso, las universidades europeas están desarrollando una iniciativa más enérgica y decidida hacia las instituciones y los estudiantes de otros continentes, los de América Latina incluidos. Esto obliga a las universidades locales a diseñar, al menos, una estrategia conjunta para recibir y responder a esta nueva avanzada.

Aprender de las reformas

Quién es quién

Es interesante analizar qué tipo de intervención tiene cada uno de los actores en el proceso europeo. Mirado en conjunto, parece evidente que el avance en la implementación de las reformas, sorprendente en varios campos, obedece a la decidida voluntad política de los gobiernos y de las autoridades de la Unión Europea, los iniciadores y promotores principales de los cambios y, particularmente en el segundo

caso, a un importante soporte financiero para concretarlos. En cambio, las instituciones de educación superior, en la voz de sus rectores, se sumaron con mayor energía hace menos tiempo, mientras son los estudiantes quienes hoy se involucran con más fuerza. En la cumbre de Berlín, por ejemplo, tuvieron lugar “oficial” como oradores por primera vez, y mostraron el discurso más crítico sobre los cambios, además de elaborar y difundir sus propias investigaciones y seguimientos sobre la implementación de las reformas. Los profesores y académicos, por su parte, siguen siendo los más reticentes a las reformas¹.

Dimensión social de la educación superior

Por primera vez en la historia del Proceso Bologna, en la declaración de Berlín se incluyó en forma explícita la “dimensión social” de los cambios, en dos sentidos. Por un lado, a instancias de los estudiantes, se llamó la atención sobre las desigualdades socioeconómicas entre los países signatarios como un obstáculo para hacer efectiva la movilidad estudiantil y docente. En la declaración se enfatiza, además, “la necesidad de que los estudiantes tengan condiciones apropiadas de estudio y de vida para poder completar satisfactoriamente sus estudios en un período de tiempo apropiado, sin obstáculos relacionados con su origen

socioeconómico”. Otro dato interesante: el documento pone énfasis en el concepto de educación como bien público y en la responsabilidad del Estado en su financiamiento.

Reconocimiento de títulos y estudios

Según se acordó en Berlín, para el 2005 todos los países signatarios deberán haber adoptado un sistema de créditos y, lo más interesante para la comparación desde América Latina, el llamado “suplemento al diploma”, es decir, una descripción de los estudios realizados y las competencias adquiridas en un formato estandarizado, que debe adjuntarse al título de manera gratuita para el estudiante, y con carácter obligatorio.

El reconocimiento de estudios, dentro y fuera de los países, es uno de los aspectos más problemáticos. Aunque, según el citado informe *Trends 2003*, dos tercios de las instituciones de educación superior europeas dice utilizar algún sistema de créditos, el 90% de los estudiantes manifiesta que tiene dificultades para que le reconozcan estudios hechos fuera de su país².

Calidad

El aseguramiento de la calidad está considerado la

condición *sine qua non* para que las reformas del Proceso Bologna puedan concretarse. De hecho, según *Trends 2003*, el 80% de las instituciones de educación superior europeas tienen procesos de evaluación y acreditación en funcionamiento, aunque con objetivos y métodos que difieren entre sí. Un repaso rápido de las experiencias latinoamericanas en ese sentido muestra un avance similar de los procesos de aseguramiento de la calidad, que en algunos países incluso se desarrollaron antes que en países europeos. La lección interesante de Bologna puede ser, en realidad, el debate sobre la internacionalización de esas evaluaciones. La opinión más extendida, tanto en el nivel de los gobiernos como de las propias instituciones, se inclina allí por el apoyo a que cada país desarrolle su propio sistema de aseguramiento de la calidad universitaria, según sus particularidades y necesidades, y que se establezca un sistema de reconocimiento mutuo entre ellos. Es interesante seguir el debate en este campo, en el que se ponen en juego “enfrentamientos subyacentes y explícitos para redefinir el rol de las autoridades públicas, las universidades y la sociedad deberían tener en la educación supe-

¹ El dato proviene del informe *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*, que monitorea la marcha de las reformas en todo el espacio europeo.

² El dato se obtuvo de *Student Bologna Survey* de ESIB, la organización que nuclea a las asociaciones estudiantiles de toda Europa.

artículos

rior del futuro” (Informe *Trends 2003*: 73).

La postura de Nikolaus Van der Pas, ex -director general de Educación y Cultura de la Comisión Europea resulta ilustrativa: “Es posible y urgente establecer un sistema europeo de aseguramiento de la calidad, en el que la evaluación y acreditación de los programas debería estar basada en criterios y metodologías acordados, y realizada por agencias que cumplan con los estándares más altos de profesionalidad e independencia. Los estándares que usen las agencias no deben ser *chalecos de fuerza*, sino funcionar como puntos de referencia y dejar que las universidades sean libres para diferenciarse e innovar. La evaluación y acreditación no deben apuntar al denominador común más bajo, sino reconocer la excelencia e identificar los rasgos particulares de una institución o un programa. Todo esto puede lograrse a través de una red de agencias sin la necesidad de una sola agencia europea”³.

Diversidad: ¿problema o ventaja?

Desde el comienzo se ha tomado en cuenta la diversidad cultural y de sistemas de educación superior que el Proceso Bologna implica compatibilizar, y se ha asegurado, desde las autoridades, que será protegida. La novedad es que, a medida que los cambios se

van poniendo efectivamente en marcha, se agregan dos “diversidades” no consideradas hasta ahora: las voluntades políticas y las realidades socioeconómicas. Mientras algunos países avanzan mucho más rápidamente con las reformas –los países nórdicos y Austria encabezan la marcha, con Francia y Alemania detrás–, las realidades socioeconómicas muestran sus diferencias cuando se detecta, como ya sucede, un flujo emigratorio de estudiantes de los países de Europa del Este a universidades en Europa Occidental.

Identidad común

Más allá de las reformas concretas, un aspecto relevante para la mirada latinoamericana es la intención política que subyace en todo el Proceso Bologna. Se asegura que el logro de un espacio europeo de educación superior mantendrá a salvo la diversidad cultural de los países, pero, al mismo tiempo, reafirmará una identidad común para la enseñanza superior –basada en una tradición de siglos, en ser el origen de la idea misma de universidad, con un carácter plural y orientado al desarrollo de las sociedades–, que se busca diferenciar en particular del sistema norteamericano, al que se suele caracterizar como “mercantilizado”.

Los documentos hablan, concretamente, de construir un espacio de educación superior

“atractivo”. Aunque en esa intención se tienen en mente, seguramente, los 400.000 europeos que se encuentran actualmente en universidades estadounidenses, y la disminución continuada del número de estudiantes en Europa Occidental por cuestiones demográficas, las instituciones siguen pensando en la movilidad intra-europea como prioridad. Así, cuando se les pregunta a las universidades por sus intereses en cooperación o movilidad, un contundente 92% pone sus prioridades en Europa Occidental, el 62% en Europa del Este, el 57% mira a Estados Unidos y Canadá, el 40% a Asia, el 32% a América Latina, el 24% a África; el 23% a Australia y el 16% al mundo árabe.

Las dificultades

Los aspectos considerados problemáticos por los propios actores de Bologna pueden despertar reflexión en América Latina. Uno es la diversidad lingüística, que se considera un obstáculo para la movilidad estudiantil y docente. El informe *Trends 2003* se pregunta, incluso si “el dominio total del inglés es el precio que hay que pagar para la movilidad europea, o si se puede salvaguardar la diversidad cultural y lingüística del continente”. Es interesante, desde nuestro lugar, pensar la uniformidad hispanohablante como una ventaja.

Por otro lado, y a tono con lo que se suele denunciar en

³ Entrevista realizada por la autora en Diciembre de 2003.

nuestros países, se objeta en Europa la ausencia de datos estadísticos, por ejemplo, sobre la situación social y económica de los estudiantes, para poder planificar mejor las políticas de asistencia financiera, y sobre el alcance de los sistemas de reconocimiento de títulos y estudios en los distintos países.

El financiamiento que se necesita para hacer frente a las reformas es otro aspecto indicado como problemático. Mientras las autoridades comunitarias tienen en marcha distintos programas de asistencia financiera⁴, no todos los gobiernos apoyan las modificaciones de igual manera. Para citar un ejemplo, en el 2003 se calculó en España que sería necesario duplicar el gasto en educación superior – el 1,3% de su PBI, mientras Suecia alcanzaba el 3%– y triplicar los recursos destinados a ciencia y tecnología –el 0,9% del PBI– para realizar las adaptaciones que suponía el Proceso Bologna (García, 2004). Y es en este campo donde las diferencias socioeconómicas entre los países firmantes se hacen más visibles.

Responder a la iniciativa europea

Mientras tanto, las universidades latinoamericanas no son ajenas a los procesos de vinculación internacional y a

la globalización inevitable. Desde la década del 90, las universidades del continente integran redes de cooperación internacional con pares de otros países y regiones, y trabajan, a velocidades distintas, en la compatibilización de títulos y procesos de aseguramiento de la calidad.

Al mismo tiempo, más en línea con las metas del Proceso Bologna, constituir el mayor espacio de educación superior del mundo, que incluya a la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), es un objetivo explícito y firmado desde, al menos, el año 2000, cuando en París los Ministros de Educación de las tres regiones hicieron pública una declaración que daba marco a la conformación de ese espacio, con la idea de que su emergencia podría ser un elemento clave para favorecer las relaciones multilaterales.

Este espacio común presenta una primera dificultad: un desequilibrio entre la cantidad de profesionales latinoamericanos que van a trabajar a Europa y de estudiantes que van a formarse allí con respecto al flujo en dirección contraria. Al mismo tiempo, los procesos globalizadores hacen

que las sociedades latinoamericanas demanden más y mejor educación en sus propios países, que estén revalorizando sus intercambios con naciones desarrolladas, y que sus universidades busquen cada vez más vinculaciones de igual a igual con sus pares europeas.

Según afirmó Salvador Malo, perteneciente al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior de México, buena parte de las sociedades latinoamericanas considera que se beneficia de las relaciones con los países de la Unión Europea al menos en un triple sentido: creen que esta relación representa un contrapeso a la influencia que en estos países ejerce Estados Unidos; entienden que las relaciones con Europa se dan en un contexto más humano y menos mercantilizado que en el contexto norteamericano; la Unión Europea se ve como un ejemplo de la posibilidad de acordar políticas comunes supranacionales y constituir una entidad política regional bien articulada (Malo, 2003).

En este contexto, la marcha del Proceso Bologna pone a las universidades latinoamericanas, como un bloque, frente a la necesidad de definir cuál será su respuesta, de qué modo

⁴ Un ejemplo es la creación del programa Erasmus Mundus, que contó con 230 millones de euros como presupuesto para distribuir 4.200 becas para que estudiantes de posgrado, profesores e investigadores extracomunitarios realicen estudios e investigaciones en universidades europeas en el período 2004-2008. El programa incluía 1.000 becas para que profesores extranjeros dicten clases en Europa y 500 docentes de países de la Unión Europea para que pudieran viajar a universidades extranjeras.

artículos

se vincularán con el nuevo espacio europeo que está en vías de constituirse.

Una primera orientación en ese camino puede ser seguir más de cerca el proceso y las discusiones políticas y académicas que se están dando en Europa. Eso permitiría no solamente obtener elementos para enriquecer el debate local, sino también advertir la necesidad de mirar a Europa como un conjunto de países

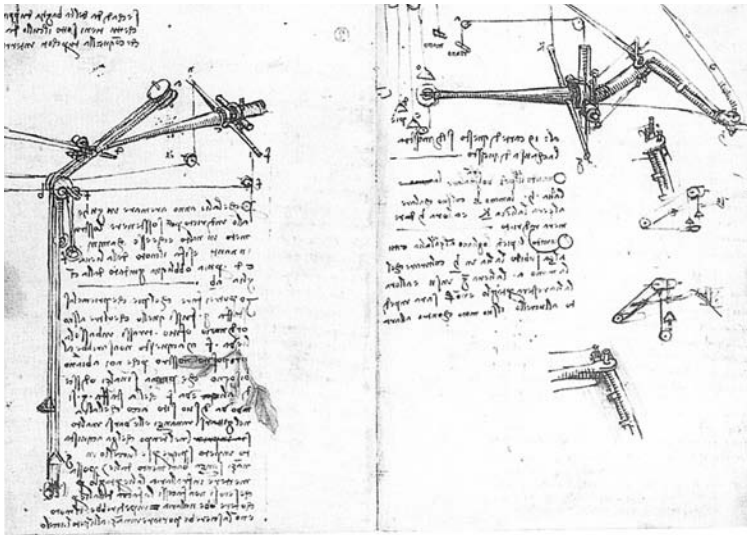
posible en el escenario europeo que, mientras avanza en su integración, revela matices y complejidades individuales.

Al mismo tiempo, las universidades latinoamericanas podrían avanzar en la definición de una agenda propia de prioridades y transformaciones necesarias, más allá del trabajo de cooperación que se viene realizando en distintos niveles y temáticas. Una idea valiosa para llevar adelante sería la de

cia. Se suele hablar con frecuencia, en este sentido, de la necesidad de que la universidad se vincule más directamente con los problemas concretos de sus comunidades, y los integre en su diseño académico y científico, algo que en muchos casos es una realidad visible y productiva. No sólo se trata de dar un paso más y hacer que esa sea verdaderamente una orientación continental y reconocida como prioritaria, sino también de pensar la pertinencia, por ejemplo, en otros dos campos.

Por un lado, en que la universidad latinoamericana reconozca su responsabilidad con respecto al resto del sistema educativo, “del cual debe ser *cabeza* y no simple *corona*”. Esto tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socioeducativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos (...), las propuestas para elevar la calidad y transformar los métodos de enseñanza en todo el sistema educativo” (Tünnermann Bernheim, 2004: 239).

Por otro lado, los crecientes cuestionamientos a la eficacia del sistema democrático para responder a las necesidades de las poblaciones en nuestros países⁵ y la tendencia continental a confiar en líderes salvadores más que en el funcionamiento institucional, ponen en evidencia la urgencia de trabajar en la cultura democrática de los ciudadanos latinoameri-



que presentan, para América Latina, distintas e interesantes posibilidades de relación. En otras palabras, a pesar de los innegables lazos históricos y lingüísticos que unen a este continente con España, no se debería pensar en ese país como el único interlocutor

“pertinencia”, es decir, definir de qué funciones específicas y diferentes de las que venía cumpliendo, es responsable la educación superior en nuestros países, frente a un contexto de profunda desigualdad, desintegración social y cuestionamientos a la eficacia de la democra-

⁵ Según un informe de la encuesta Latinobarómetro, aplicada anualmente en 15 países latinoamericanos a una muestra total de más de 19.000 personas, el 53% de los latinoamericanos cree que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, pero un porcentaje similar (52%) afirma que no le importaría que un gobierno no democrático llegara al poder si pudiera resolver los problemas económicos.

Raquel San Martín

canos. La construcción de ciudadanía, que comprenda la nueva y particular inserción de América Latina en el contexto mundial, puede ser otra tarea para que la universidad local piense su pertinencia social.

La construcción de un espacio común de educación superior entre Europa y América Latina ya se está revelando como una arena de negociacio-

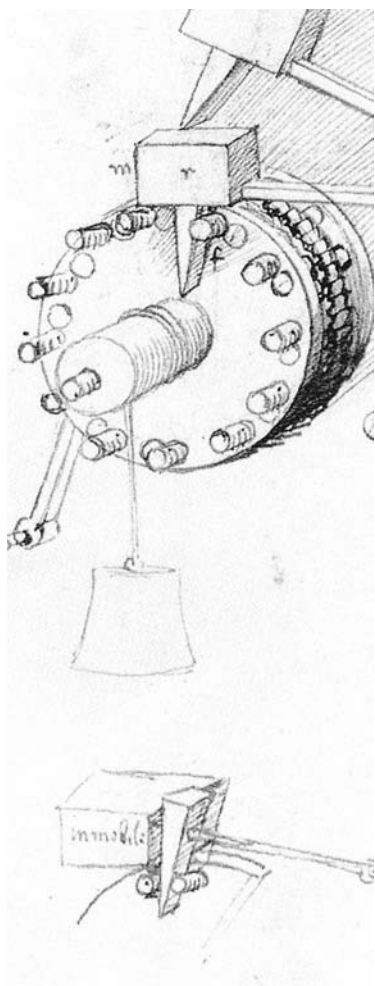
nes, con tensiones inevitables e intereses diversos. Acercarse a esas discusiones con una posición clara sobre las propias necesidades y disponibilidades es clave para que las universidades latinoamericanas discutan en igualdad de condiciones con sus pares europeas.

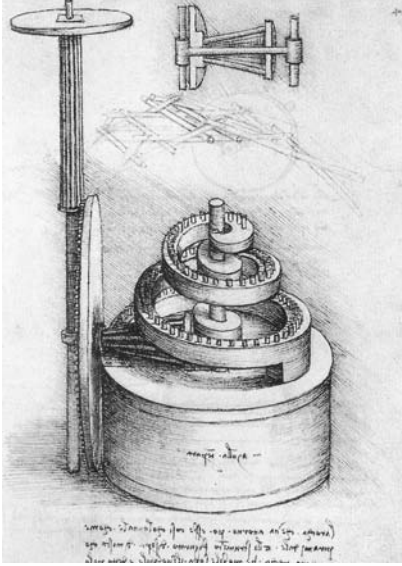
Se ha dicho que “la cultura de la universidad se parece mucho en todos los países.

Las grandes asimetrías no están precisamente en el *ethos* sino en los recursos que tienen a su disposición” (Escotet, 2004: 253). A esa diferencia podría agregarse otra: el nivel de la discusión y los acuerdos políticos para posicionarse y defender intereses comunes frente a otros actores, dentro y fuera de las fronteras continentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANECA (2003). *Evaluación de la Calidad y Acreditación – Informe del Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*, Madrid.
- Conferencia de Ministros de Educación de Europa (2003). *Realising the European Higher Education Area*, declaración final de Berlín, Septiembre del 2003.
- ESCOTET M. A. (2004). “La universidad occidental ante el siglo de la incertidumbre”, en: MARQUÍIS, C. (comp.) (2004). *La agenda universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- ESIB (2003). *Student Bologna Surveys*.
- European University Association (EUA) (2003). *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*.
- GARCÍA I.(2004). “La adaptación a Europa requiere un 50% más de inversión”, en Diario *El Mundo*, Sección Campus, Madrid, 1 de julio de 2004.
- MALO S. (2003). “Estrategias y prácticas conjuntas en América Latina”, en *Evaluación de la Calidad y Acreditación – Informe del Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*, ANECA, Madrid.
- REDING V. (2003). “El conocimiento frente a la globalización”, Diario *El País*, Sección Opinión, Madrid, 15 de septiembre del 2003.
- TÜNNERMANN BERNHEIM C. (2004). “El impacto de la globalización en la educación superior”, en: MARQUÍIS, C. (comp.) (2004). *La agenda universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Universidad de Palermo, Buenos Aires.





Autonomía universitaria, reformas y transformación social

Leonardo Silvio Vaccarezza*

La idea de autonomía es un constructo social con una evidente función de identidad. Se trate de un grupo social o de la producción de la cultura de una institución que sostienen sus integrantes con sus prácticas, la noción de autonomía refuerza el sentido de pertenencia, garantiza sus límites y asegura el monopolio sobre la actividad que despliega. Cuando se habla de autonomía universitaria, entonces, no solamente estamos hablando de una categoría “objetiva”, perteneciente al derecho positivo, sino también de la producción de significaciones en el campo de interacciones sociales en el que se despliegan las instituciones de la sociedad. En este sentido, autonomía universitaria -como también la autonomía de la ciencia- no es un término neutro. Con respecto a este último, Cozzens dice: “...la autonomía de la ciencia se describe como símbolo positivo y central de nuestra cultura, ya sea desde el autogobierno colectivo de las colectividades científicas, hasta la libertad de los individuos para elegir el tema de su investigación” (Cozzens, 1996: 134). La autonomía universitaria tiene así también una carga de sentido valorativo que refuerza, entonces, la identidad de los integrantes de la institución universitaria.

Pero así como la autonomía de la ciencia se sostiene en la legitimidad de ésta en la sociedad (quizá construida a partir de la capacidad de resolución de problemas que la convierten en el monopolio del conocimiento), la autonomía universitaria se

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

artículos

debate en la continua construcción de su legitimidad social de la universidad. ¿Pero cuáles son las fuentes de esta legitimidad? La historia de la universidad acumula distintos argumentos en la lucha por la legitimación social, siendo los más evidentes en el presente haberse constituido en el *locus* de la investigación científica y la productora y transmisora del saber profesional. Sin embargo, uno y otro argumento, especialmente en América Latina, se encuentran en permanente cuestionamiento, sea por atribución de inadecuación en un marco de mercados de trabajo profesional asimétricos, sea por atribución de incapacidad en la resolución de problemas por medio de la investigación científica (o la generación de nuevos problemas por el mismo medio), sea por ineficacia en la administración del aprendizaje profesional. La legitimidad social sobre la cual asentar la pretensión de autonomía por parte de la comunidad universitaria, entonces, se encuentra en un estado de tensión cuasi permanente. Esto ha facilitado las recurrentes intervenciones y represiones de los gobiernos (generalmente de facto) a las universidades, especialmente típicas en el cono sur hasta los años 80, con interludios más o menos intensos o más o menos borrosos de autonomía. Pero en un marco de legitimidad social débil de la universidad, la pre-

tensión de autonomía justamente se construyó y fortaleció en la reivindicación frente a la represión, convirtiéndose la represión a la universidad en un símbolo caro de la represión de la sociedad por parte de tales gobiernos. De esta manera, el significado de autonomía para los integrantes de la institución se conformó con el sentido de lucha contra la represión. Más que una legitimación basada en las atribuciones vinculadas a la producción y transmisión de conocimiento, se trató de una legitimidad sostenida en el valor de símbolo, de protagonismo e inclusive de liderazgo en la lucha por la democracia, la justicia y la libertad. Claro que tal fuente de legitimidad (y por ende de pretensión de autonomía) sufre el avatar del desgaste rápido, y pone nuevamente en primer plano el ejercicio de las funciones de la universidad en la sociedad. En la medida en que América Latina ha entrado en un largo período de gobiernos constitucionales el argumento de la reivindicación política de la autonomía frente a la represión ha perdido capacidad de legitimación. En este contexto, la cuestión de la autonomía se ha ido perfilando recurrentemente con nuevas connotaciones y significados, poniéndose más en evidencia su carácter polisémico.

En este trabajo trataré de desplegar algunas reflexiones

-o solamente poner algunos temas en discusión- alrededor de la autonomía universitaria. En primer lugar, señalaré que la discusión sobre el tema adolece de una relativa confusión de puntos de vistas y significados atribuidos a un concepto que, como dije, acarrea una carga valorativa acumulada a lo largo de su historia. Las reformas o intentos de reforma y “modernización” de la educación superior en América Latina durante los 90, al compás de las políticas neoliberales, abrieron un nuevo panorama en la significación de la autonomía universitaria. Trataré de relevar los nuevos componentes del término y las nuevas prácticas y tensiones que generaron. Me preguntaré, luego, cuáles son las condiciones por las cuales las universidades de América Latina parecen tener dificultades en generar autorreformas, haciendo honor a un significado ampliado de autonomía. En una perspectiva más abarcativa propondré como tema de discusión el impacto que algunos procesos globales (como la heterogeneidad, la internacionalización o la virtualización de la enseñanza) afecta la autonomía universitaria. Estos cambios y los propios que ocurren en la producción de ciencia y tecnología inciden en la relación entre universidad, profesión académica e investigación científica, la cual guar-

da especificidades para sociedades periféricas en cuanto a producción de conocimientos apropiados por la sociedad. Esto nos llevará a discutir la tensión, generalmente sorda, entre autonomía universitaria y autonomía científica. Por último, me preguntaré por la recuperación, a partir del origen de la reforma del 18, de una función de la autonomía universitaria articulada con la transformación social en América Latina.

Autonomía universitaria como término polisémico

Un enfoque particular sobre el concepto de autonomía es, obviamente, el jurídico. La doctrina parte del sentido etimológico del término como la “capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella” (Finocchiaro, 2004: 27), pero en el marco de un sistema normativo superior. De esta manera, el significado jurídico de autonomía queda delimitado por los siguientes atributos: capacidad para dictar sus propias normas y para autoadministrarse, sujeción a un marco normativo superior y al control de un ente superior, si bien con respecto a esto último la doctrina no es taxativa. En este sentido, la universidad declarada como autónoma cuenta con la facultad del autogobierno, de la decisión

de políticas internas, la distribución de sus propios recursos, de la determinación de los objetivos de su actividad. No existiendo una ley superior que lo determine, la autonomía la faculta para elegir qué carreras dictará, que áreas de investigación privilegiará, cómo retribuirá a su personal, etc. En la medida en que la universidad estatal, como ente público está subordinada a una ley superior de presupuesto y gastos fiscales, es pasible de control por los órganos pertinentes, pero es polémica la cuestión de si tal control se extiende a la evaluación por parte del estado de los objetivos, orientación y calidad de su producción. Es fundamentalmente en relación a la evaluación en que se expresa significativamente el sentido de la autonomía en términos de poder político.

En efecto, en la medida en que entendamos que la política es una instancia de decisión acerca de la distribución de recursos y recompensas, la cuestión de la autonomía universitaria adquiere una doble connotación: a) se trata de afirmar la capacidad jurídica antes mencionada en los hechos, sin que la dependencia de recursos respecto del estado limite tal actividad o las amenazas del juego político condicionen la libertad del gobierno interno; b) se trata de afirmar la legitimidad de

la universidad como ente rector en la producción de la cultura, la profesionalidad y la ciencia, de manera tal que se le reconoce al conjunto de universidades autónomas en un momento histórico dado la plena capacidad de decidir e influir en el desarrollo de las profesiones, de la enseñanza superior y del conocimiento científico. Esto es, poder político para su propio manejo y poder político (sin ingerencia estatal directa) en el desarrollo de la sociedad en los aspectos que le conciernen. La historia de las universidades muestra diferentes situaciones en relación con ambas dimensiones. Es en siglo XIX en que comienza a instaurarse una política universitaria activa en los estados europeos, pero el grado de ingerencia al interior del gobierno universitario y de orientación de la actividad de las universidades por parte del estado ha sido variable y variados los mecanismos de gestión al respecto. Es reciente el hecho de que el estado asuma la producción de conocimientos científicos y tecnológicos y la distribución de saberes profesionales como una función propia y objeto de políticas específicas, a partir de la convicción de que las profesiones y los conocimientos son computados como recursos de la economía.

artículos

En la tradición decimonónica en América Latina el dominio del estado a la universidad se ordenaba a la necesidad de asegurar la consolidación de las elites políticas y sociales en el marco de un evidente dominio de clase. La Reforma del año 18 iniciada en Córdoba, con su planteo de autonomía y autogobierno contribuyó a crear las condiciones no solamente para una democratización social de la universidad, sino para que la universidad se constituyera en la entidad protagonista del desarrollo profesional de la sociedad con prescindencia del estado. La vinculación del estado con ésta, entonces, se desarrolló en el movimiento pendular entre el sostenimiento financiero, la represión política y la paz de cierta indiferencia entre uno y otro término de la relación. El estado represor prestaba atención a la universidad en la medida en que el mundo de la política se introdujo en el claustro universitario, pero no por la producción profesional y cognitiva que esta universidad realizaba. Sólo recientemente esta relación política entre estado y universidad se modifica significativamente: el estado pretende tomar el protagonismo universitario en la producción social y dirigir, a través de mecanismos como evaluación e incentivos, su actividad, dando un significado particu-

larmente acotado al concepto de autonomía.

Como dije anteriormente, la autonomía universitaria es un rasgo peculiar de la cultura institucional de la universidad, un parámetro de identificación grupal. Como rasgo de la cultura, sin embargo, el significado de autonomía universitaria puede no ser homogéneo a lo ancho de la comunidad universitaria. Involucra, por cierto, potestad de gobierno para las autoridades de la universidad y para aquellos que intervienen de manera más o menos activa en la política universitaria. Implica fundamentalmente para los docentes libertad académica, libertad de opinión en la cátedra, atribución de recompensas en base al mérito más que en base a la ideología u otros criterios entendidos como particularistas. De más está decir que ambos significados de autonomía (uno centrado en la institución, el otro en el individuo) no necesariamente se compatibilizan en esferas históricas concretas. Por cierto, la autonomía institucional es una función de protección de la ingerencia del estado en el contenido y orientación de la enseñanza y la investigación, pero en la medida en que ella misma no habilite a las autoridades universitarias a ejercer el control en la producción de los docentes. Por lo tanto, se trata aquí de la posibilidad de un

desacople de sentidos de autonomía que no está ausente en la historia de las universidades.

Pero además de este contraste entre lo institucional y lo individual, la cuestión de la autonomía universitaria se confunde y contradice con la autonomía de la ciencia. También en ésta podemos diferenciar entre autonomía de la ciencia como institución y colectivo frente al estado, y autonomía del científico en la elección de sus temas y métodos de investigación en una doble referencia: frente al estado y frente a los grupos dominantes en la disciplina. El juego de articulaciones se multiplica si observamos la producción de ciencia en la universidad y tenemos en cuenta la compleja tensión para la autonomía del individuo entre la inserción en la disciplina y la inserción en la universidad como organización. Dificilmente podemos hablar de autonomía del investigador universitario enclavado en este complejo sistema de dominación: el dominio de la disciplina sobre la producción de conocimientos es eficaz aún cuando el investigador pueda eludir la dominación de la institución en cuanto al ejercicio de su libertad de investigación y enseñanza.

En otro sentido, autonomía está referenciada en el imagi-

nario del colectivo universitario a democracia en la universidad. La tradición en América Latina sobre autonomía se sustenta en la elección democrática de las autoridades institucionales, una democracia, sin embargo, que se articula con la jerarquía del saber (voto calificado, proporcionalidad de los claustros). Con esto, el concepto de autonomía se proyecta, como en el caso de la autonomía individual, hacia el ambiente interior, de manera tal que, como concepto valorativo enlaza la vida interna de las universidades con una cualidad relacional de la universidad con el estado. Como en el caso anterior también es posible encontrar desacoples: universidades actuando con plena autonomía frente al estado y manejos clientelares o represivos, de negociación turbia y corrupción de parte de su gobierno institucional.

Y en una articulación política “hacia afuera”, el concepto de autonomía se proyecta como condición de la universidad en tanto entidad de transformación social. Este es el contenido destacable del ideario de la reforma universitaria del año 18 en tanto el movimiento no solamente se dirigió a la conquista de reformas internas y cambios en la relación con el gobierno, sino como gesta social de cambio en la sociedad, en lo que se

destaca “su proyección social, su sentido americanista, y sus fundamentos antioligárquicos y antiimperialistas” (Rébora, 1989: 28). En este sentido, autonomía universitaria en América Latina se constituye para el imaginario político de sectores importantes en un concepto que se articula en luchas que trascienden el espacio académico y se proyectan en el plano de la transformación social. Este significado ampliado de autonomía se expresa a lo largo de la experiencia latinoamericana en la extensión social como una función fundamental de la universidad, planteada, más allá del mero servicio, actualización o articulación con la industria cultural, como eje de transformación a través del servicio del saber a lucha social¹.

Un último significado de autonomía universitaria tiene su vigencia a partir de lo que la literatura reciente ha denominado “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999). Esto es, la autonomía de la universidad entendida como capacidad de ésta de actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y ser-

¹ En la universidad argentina de los años 60, en uno de los interludios democráticos con mayor despliegue de la universidad, la extensión universitaria intentó constituirse en un pilar ideológico clave por el desarrollo de programas de fuerte contenido social, y como elemento constitutivo de la autonomía de la universidad, no ya solamente frente al estado, sino como protagonista clave de la política de cambio social.

vicios. Dentro de la misma concepción se ha esgrimido como significado clave de autonomía la facultad de la entidad académica de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por lo menos totalmente, del tutelaje financiero del estado. Este significado se ha puesto en vigencia en los 90 con las políticas de reforma y modernización de la educación superior.

Las reformas universitarias en los 90

Algunos de los conceptos centrales de las reformas universitarias que en América Latina se desarrollaron durante los 90 pueden resumirse en lo siguiente: a) eficiencia, b) diferenciación y segmentación del sistema, c) autonomía financiera y de mercado, d) evaluación externa, e) la segmentación presupuestaria, f) privatización, g) la responsabilidad o *accountability*.

La eficiencia se expresa en una nueva forma de gestión del sector público que incluye los siguientes parámetros: involucramiento de gerentes

artículos

profesionales en el sector público; explicitación de los estándares y medidas de rendimiento y uso de indicadores de efectividad; supeditación de recursos a los logros (lo que exige el control de calidad de productos); descentralización de operaciones y de gestión; introducción de la competencia interna como estímulo; disciplinamiento en el uso de recursos públicos mediante recortes (Betancur, 2001: 8).

La diferenciación y segmentación del sistema implica la aceptación de una tendencia global hacia la heterogeneidad del sistema de educación superior. Es importante destacar que la orientación política de los 90 enfocan de manera privilegiada a este sistema más que a la universidad individualmente considerada. De esta manera se producen políticas para el sistema en un intento de procesar la diferenciación (universitario-terciario, público-privado, masivos-selectivos, de investigación-de enseñanza, de alcance nacional-de alcance regional), aun cuando con frecuencia se establezcan mecanismos de uniformización (incentivos a docentes investigadores, pautas de evaluación). Las reformas de los 90 parecen haber acallado la lucha por la autonomía. El reconocimiento de ésta por parte del estado es explícito en la normativa actual. Esta noción de autonomía, como

dije anteriormente, destaca la facultad de las universidades para actuar en cuanto agentes económicos en el mercado, prestar servicios onerosos, crear empresas propias o mixtas, patentar desarrollos, etc. El discurso refiere a la “autonomía responsable” como aquella que lleva a la universidad a atender el interés general más que “a sus propios fines e intereses como corporación” (Sánchez Martínez, 1999: 83), y como autonomía relativamente limitada en el sentido que se articula con el control y orientación del estado de manera indirecta.

De esta manera, la evaluación externa es clave en el discurso de la reforma. A decir verdad, la evaluación es una institución propia del ambiente académico y científico y la fuente de legitimidad de sus productos. Sin embargo, la evaluación queda fuera del dominio de la misma universidad. Las instituciones de la reforma han generado mecanismos de diferente naturaleza para la evaluación externa. Todas ellas involucran a la comunidad científica y académica como agentes de la misma; pero cooptados en un ejercicio de autoridad estatal, son puestos frente a la universidad. El estado evaluador (Neave, 2001: 211) se presenta más como un organizador indirecto, a distancia, que permite

la consagración de la evaluación por la ciencia. Sin embargo, los criterios de evaluación tienden a adquirir rigidez en metodologías de aplicación universal, los evaluadores contratados son disciplinados por criterios preconcebidos y con frecuencia la evaluación de raíz académica recibe el “auxilio” de consultorías no académicas. En este sentido, lo nuevo de las reformas consiste no solamente en la pérdida de autonomía de la universidad para componer su sistema de evaluación, sino también el cambio de estilo y significación de la evaluación misma.

Un elemento destacable de este estilo es la confección de indicadores de evaluación. No hace falta insistir en el hecho de que los indicadores implican construcciones ideológicas y por lo tanto son pasibles de desacuerdo sociales; además cabe reconocer la debilidad intrínseca en la información correspondiente a muchos de tales indicadores debido a la forzosa homogeneización de situaciones bajo conceptos poco flexibles, los inacabables errores de registro, etc. Pero como estilo de evaluación, los indicadores instauran la comparabilidad entre universidades, permite establecer un régimen de premios y castigos presupuestarios, estimula la competencia entre universidades y remueve, por decirlo así,

la tranquila indiferencia entre éstas. La evaluación externa no enfoca solamente al nivel del establecimiento universitario sino que, a través de un conjunto de indicadores, se levanta como control de la actividad de los individuos (investigadores, docentes). Dispositivos como el sistema de categorización de investigadores, la certificación de post-grado, la cantidad de publicaciones logradas con referato inciden en las prácticas de los individuos, transformando la cultura académica. Esto configura una nueva “cuadrícula” que clasifica jerárquicamente a los individuos, modifica los procesos de reconocimiento académico y, fundamentalmente, se transforma en un “7panóptico” de la vida académica externo a la propia universidad (Suasnábar, 1999: 104). De esta manera, el control tiende a instalarse (y por lo tanto la disminución de autonomía tiende a producirse) no solamente en la relación estado-universidad a través del manejo presupuestario, sino también en el individuo académico: si los criterios de evaluación del mundo académico se regían anteriormente en el marco del establecimiento universitario y/o a través de los canales de la evaluación disciplinar (premios, congresos, referatos de publicaciones, etc.), se agrega ahora a nivel del individuo un

nuevo dispositivo de evaluación-control (con efectos directos en la asignación de recursos al individuo y efectos indirectos a la universidad) exógeno, regido en el ámbito burocrático del estado y articulado con herramientas estadísticas, aún cuando se siga apelando a la figura de los pares.

En términos de los sujetos estos dispositivos configuran nuevos comportamientos académicos a fin de adecuar las prácticas académicas a los criterios de evaluación: de esta manera, los investigadores de ciencias sociales o humanidades fuerzan sus parámetros de logro a criterios extraños al propio campo ya que los criterios de evaluación se inspiran en las prácticas de las ciencias naturales, la actividad de investigación requiere estar subsidiada o acreditada institucionalmente para adquirir su valor académico, limitando el valor de las actividades de extensión, la investigación-acción. En el plano de la estructura académica, estos dispositivos producen segmentaciones marcadas: investigadores docentes y docentes, categorías de elite y de base, evaluador y evaluado. La tendencia parece ir hacia una creciente segmentación y rigidez de roles, con efectos de “elitización” y segregación al interior de las mismas universidades. De esta manera, y ante la

generación de comportamientos defensivos de los individuos frente a tales dispositivos, las reformas tenderían a reducir, en este plano, la autonomía individual, esto es, aquélla que proclama la libertad de creación de conocimientos.

Un proceso propio de los últimos años en el ambiente académico es el proceso de burocratización del gobierno universitario. Quizá ello no se explique principalmente por efecto de las reformas, pero en cierta medida las presiones a la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento o, como se indica luego, la privatización del espacio académico o las necesidades de una gestión al interior de las universidades más compleja exigida por la evaluación externa (información para evaluaciones y categorizaciones, manejo de contratos de vinculación con empresas, etc.) requirieron la confección de diseños administrativos diferenciados, y con escalas jerárquicas y funcionales más complejas. Esto ha dado lugar a nuevas tensiones en el campo académico, ya sea por el nivel de requerimientos que el sistema burocratizado reclama a los investigadores y docentes, ya sea por las diferencias salariales que pueden generarse entre uno y otro sector, ya sea por la diferencia de concepción con respecto a la función de inves-

artículos

tigación, docencia y extensión de las universidades.

La segmentación presupuestaria se ha constituido, con la reforma de los 90, en una pieza estratégica de dominio estatal en la distribución de los recursos en función de criterios aplicados por fuera de la gestión propia de la universidad. Esto se ha instrumentado a través de programas especiales gestionados por el estado y frecuentemente financiados por organismos de crédito internacionales. Con ello, el manejo presupuestario por parte de la universidad ha quedado prácticamente restringido, por lo menos en el caso de Argentina, al pago del personal, una categoría, sin embargo, de baja flexibilidad en la toma de decisiones, habida cuenta de la alta conflictividad social en relación con los mercados profesionales y particularmente universitarios.

Ya he referido a la proclama de la autonomía de mercado. Ello induce a procesos de privatización del campo académico: el financiamiento privado a través de convenios con empresas, ventas de servicios, por una parte; transformación de la universidad en gestor de negocios privados propios o de desarrollos privados de sus miembros (incubadoras de empresa, etc.), confección de la *curricula* sobre la base de la dinámica del mer-

cado de estudiantes (particularmente en los postgrados) con el fin de asegurar ingresos financieros por matrícula, por la otra. La reducción de los sueldos docentes en la mayoría de los países de la región constituyó una condición favorable a la privatización del investigador o docente universitario. En la Argentina esto se verifica ya sea en la tendencia creciente hacia la práctica de actividades onerosas en la misma universidad, ya sea en la participación del mercado profesional como una actividad paralela a la académica. Tanto en el nivel institucional como individual, entonces, la privatización se presenta como una consecuencia (indudablemente buscada por la política de reformas) de la reducción presupuestaria a las universidades. Por cierto ello contribuye a ampliar, en uno y otro nivel, la inserción en diferentes mercados, generar innovaciones organizacionales de toda índole, ganar recursos, etc. Sin embargo, también es necesario recalcar que la sujeción de la vida universitaria a la dinámica de los mercados somete a las decisiones de largo plazo propias de las decisiones en materia de educación y producción de conocimientos a la inmediatez de la dinámica económica en sociedades que carecen de función principal en la gestación del desarrollo tecnológico prolongado.

Por último, la apelación a la responsabilidad social de la universidad, en una traducción algo equívoca del término *accountability*, permite mantener una noción difusa del papel de la universidad frente a la sociedad. Si el término responsabilidad social evoca fácilmente el papel protagónico de la universidad en la transformación de la sociedad, su sentido se identifica con la más enraizada tradición de la reforma del 18. Si la traducción se acota a la “rendición de cuentas” el problema se plantea en términos de cuáles son los parámetros contra los cuales se practica tal rendición: costo por alumno, tasa de egreso, calidad profesional en términos de mercados heterogéneos. Si el primer término apela a la autonomía plena de la universidad para protagonizar el cambio social, ésta refiere a la respuesta a un parámetro de evaluación constituido por fuera de la propia universidad.

Para resumir, el cuestionamiento de la autonomía, entonces, se expresa en diferentes planos:

a) la disminución de presupuesto (o la segmentación del presupuesto y su aplicación focalizada) hace de los gobiernos de las universidades instancias con poder devaluado. Se crea un nuevo lugar de poder cognitivo en el estado: académicos-evaluadores y burócrata-

tas-políticos. Si antes el poder del estado estaba en la intervención por la fuerza de represión, ahora está legitimado en el conocimiento (académicos con prestigio como evaluadores cooptados por el estado).

b) sin embargo, no creo que podamos hablar de heteronomía en el caso de las universidades sino de debilidad de la toma de decisiones autónomas, limitadas en un juego de tensiones con las instancias gubernamentales

c) la segmentación y la inducción de prácticas académicas tradicionales en el nivel individual lleva a la limitación de autonomía académica en favor de “libertad de mercado”: los individuos salen a competir en el mercado, pero queda limitada la libre elección de producción y transmisión de conocimientos. Por ejemplo, la extensión (en ciencias sociales) se ve limitada por la necesidad de salir a buscar subsidios: una extensión onerosa.

d) pero las pautas de evaluación y la globalización imponen criterios tales que obligan a orientarse hacia la presión de las disciplinas a nivel internacional: publicar o morir no es sólo una pauta de acción del científico sino del académico. De esta manera las reformas generan la contradicción entre la evaluación con parámetros disciplinares y presiones a la obtención de recursos con criterios de

negocio. Ambos principios limitan la capacidad y la vocación de la academia por la extensión social.

Me parece, entonces, que en todas las dimensiones o conceptos propios de las reformas de los 90 la noción de autonomía queda afectada en su significado, produciéndose desplazamientos de sentido, como así también nuevos elementos denotados que oscurecen anteriores connotaciones. En términos generales, diría que su significado no se encuentra estabilizado entre los distintos actores que intervienen en la dinámica de la educación superior, y que si bien el discurso del poder público parece haber fijado en el concepto de autonomía universitaria un espacio de consenso entre aquellos, los equívocos del término continúan dando lugar a diferencias y tensiones tanto en el plano semántico como social.

La falta de protagonismo de las universidades en la dirección de las reformas

Es claro que las reformas de los 90 pusieron a las universidades en una situación defensiva frente al estado. La articulación de políticas estatales en el marco de concepciones gestadas en organismos

internacionales de crédito definió los parámetros del cambio, abonado en una situación de crisis de calidad, financiamiento, legitimidad social de la educación superior. Cabe preguntarse por qué las universidades no tuvieron la capacidad de autorreforma, imponiendo los parámetros de cambio bajo la forma del consenso en la comunidad académica. Ciertamente, la dependencia financiera del estado es una condición estructural de peso para dificultar la autonomía en la fijación de la reforma. Sin embargo, es posible que factores internos atentaran contra la posibilidad de consensos propios y por lo tanto lograr legitimidad social para los propios criterios de reforma.

Ya mencioné anteriormente el carácter restringido de la democracia universitaria. Más que un problema de diseño institucional, la limitación de la democracia se revela en el papel de las corporaciones académicas: facultades, cátedras, organizaciones gremiales, agrupaciones de política interna, institutos son nucleadores de intereses sectoriales que actúan en el interjuego de influencias tanto al interior como hacia fuera del ambiente académico. En este marco la preservación de los espacios de poder corporativo es un elemento clave en la dinámica

artículos

política, retaceando posibilidades de cambio y nuevas combinaciones de intereses. Por otra parte, como señala Krotsch (2003), la universidad latinoamericana -debido a su impronta profesionalista, su poca capacidad de producción de conocimientos, el débil desarrollo de la profesionalidad académica- “tiene un estilo de cambio básicamente exógeno, pues éste es fundamentalmente producto de la presión externa, ya sea de la demanda de expansión matricular o de las políticas de reforma que provienen del estado” (pág. 17).

Asimismo, la clásica caracterización de la universidad propuesta por Burton Clark (1983) en el sentido de tratarse de una institución de “base pesada” porque carece de autoridad centralizada y dominación vertical, y de poseer límites difusos ya que la producción de conocimientos entrelaza distintas instituciones y campos sociales evidencia una estructura donde la construcción de consensos tiende a referirse a valores centrales del sistema conformados en plazos prolongados, pero son difíciles de lograr en plazos breves y para objetivos que por lo menos pongan en cuestión algunos de esos valores y las pautas de organización derivadas.

Pero más que esta característica del poder en las univer-

sidades que, en la bibliografía organizacional aparece “naturalizada” como un rasgo ineludible de una organización basada en la producción diversificada y esotérica de conocimientos (Naishtat, 2004), la disgregación de puntos de poder en las universidades de la región puede responder a cuestiones de su conformación: la laxitud y desacople de sus componentes puede ser resultado de la baja integración del personal académico a la institución, con una baja conformación de profesionalidad académica que aferre sus intereses individuales a ella. En tanto la universidad es un ámbito secundario de desarrollo personal, la posibilidad de crear comunidades con alto consenso es baja. Por otra parte, las universidades son, en América Latina, espacios significativos de la lucha política; su dinámica no deja de estar teñida por ésta y ella misma es una arena de despliegue de la lucha que la trasciende. Siendo fruto de la masificación, la universidad procesa en su seno multitudes políticas que necesariamente subordinan la dinámica institucional al proceso político nacional.

Parecería que estos procesos cercenan las posibilidades de consenso y generación de procesos autónomos de reforma autodiseñados y autodirigidos, con posibilidades de legitimar-

los en la esfera social. Sin embargo, algunos ejemplos históricos demuestran la posibilidad de construcción -si no de consensos- de hegemonías relativamente prolongadas que permiten transformaciones significativas endodirigidas. Aún cuando no dejaron de basarse en alianzas con sectores del estado, los casos de la universidad de Campinas en Brasil y de la de Buenos Aires en los años 60 son ejemplo de ello (Suasnábar, 2004; Dagnino y Velho, 1998).

Segmentación del sistema y disolución de “bordes” organizacionales

El sistema de educación superior -y, en general, el proceso social de formación de capacidades profesionales en un mundo extremadamente dinámico- está experimentando cambios significativos. Tal dinamismo, la globalización y la flexibilidad en las políticas públicas estimulan una creciente heterogeneidad del sistema de educación superior, la apertura inevitable a la competencia internacional de los servicios educativos y la emergencia de arreglos institucionales que disuelven los bordes organizacionales de las universidades tradicionales.

La heterogeneidad o segmentación del sistema no necesariamente asegura una estruc-

tura articulada de servicios complementarios e integrados en la medida en que la emergencia espontánea de tales servicios se realiza por oportunidades de mercado. La estratificación de universidades en términos de calidad es una consecuencia obvia de este proceso. Las universidades de investigación, con doctorados y postgrados de alto reconocimiento no pueden ser muchas en un contexto en que la actividad científica sigue siendo reducida. De esta manera, la aplicación de criterios homogéneos de calidad universitaria desde la esfera de la evaluación por parte del estado no hace más que ahondar una contradicción con consecuencias negativas: pérdida de credibilidad de la función de la universidad, simulacro de la investigación científica, desvalorización de servicios educativos y de extensión valiosos.

La aplicación de criterios de homogeneización promueve una competencia negativa entre unidades de diferentes calidades. Negativa en términos de que dificulta la cooperación entre diferentes efectores del sistema, con funciones diferenciadas tanto en la producción de capacidades profesionales como en la de conocimientos, desarrollos y transferencias de tecnologías. De lograrse una heterogeneidad del sistema que dinamice la integración y cooperación de

los distintos tipos y niveles de entidades educativas, la autonomía universitaria se proyecta hacia un nivel superior, a la conformación de redes que articulen capacidades diferenciales sobre la base de la autonomía de cada entidad.

Una serie de desarrollos tecnológicos y organizativos están dando lugar a nuevas estrategias y conformaciones de los servicios educativos: campus virtuales, universidades corporativas, educación a distancia, estructuras de educación permanente, alianzas formativas entre universidades y empresas, articulación de servicios entre distintas universidades y organizaciones sociales son algunos ensayos novedosos cuya consolidación en el futuro son, todavía, motivo de especulación. Todas ellas son experiencias que disuelven los bordes de las instituciones ya sea por el desacople del tiempo y el espacio en la prestación del servicio, ya sea por la preeminencia de la red o la interacción entre instituciones como eje de tal prestación, más que de la institución individual (Davis, 2001). Tales experiencias, por otra parte, tenderían a reformular la noción de autonomía tal como se debate hasta el presente.

Por empezar, estos arreglos tecnológico-institucionales están fuertemente determinados o condicionados por la lógica de

negocio. El nivel de inversión que suponen -particularmente en los casos de servicios montados en TICs- ponen en primer plano el criterio de rentabilidad. En este contexto, autonomía universitaria se retraduce, necesariamente, como autonomía en la gestión financiera y comercial como principal componente. Por otra parte, imponen nuevas formas de regulación por parte del estado de manera de asegurar la calidad de los servicios, la protección del consumidor y el resguardo de prerrogativas nacionales (idioma, valores, objetivos de la educación superior). Pero los nuevos formatos de la “educación superior sin bordes” requieren diseños de control y evaluación específicos en los cuales posiblemente no sea evidente la centralidad de los expertos académicos sino de otros actores con orientaciones más tecnocráticas y financieras. En este marco, por demás, no es fácil sostener la permanencia de los rasgos principales de la cultura académica y de la articulación docencia, investigación y extensión propias de la universidad tradicional.

Investigación científica y profesión académica

Es ya clásica la inclusión de las funciones de investigación científica entre las notas características de la profesión académica.

artículos

mica (Brunner y Flisfisch, 1989). Sin embargo, también es cierta la tensión entre producción de conocimientos en la universidad y la satisfacción masiva de servicios educativos. La incorporación plena de la investigación en las universidades se afianza internacionalmente recién en la segunda mitad del siglo XX y, en el caso de América Latina, como sabemos, brilla más como excepción que como norma. Y en este sentido, la creciente importancia de la investigación científica en las universidades corrió históricamente paralela al rápido proceso de masificación. De esta manera es inevitable observar una tensión básica entre el papel científico y el papel social, promoviendo concepciones de aislamiento y “elitización” del primero (Nowotny, Scott y Gibbons, 2002: 84). En el caso de América Latina este aislamiento no solamente hace referencia a la separación de la producción científica de las exigencias de una demanda masiva de servicios docentes, sino también de las turbulencias que, como instituciones procesadoras de las tensiones políticas de la sociedad, afectan a las universidades.

De esta manera es posible describir una tensión entre el ejercicio de roles científicos y de funciones orientadas a la formación universitaria adecuada a las necesidades de la

sociedad. No pongo en cuestión, ciertamente, la importancia de la investigación en la universidad ni el ideal de formación en ello al conjunto de la matrícula universitaria. Pero la tensión no termina de resolverse y promueve continuamente ensayos de aislamiento y evitación de responsabilidades en uno u otro nivel. De esta manera, la profesión académica entendida en términos de profesión científica -esto es, asumiendo las normas y prácticas propias de la producción original de conocimientos- no termina de consolidarse en la mayoría de las universidades de la región.

Pero al mismo tiempo, las reformas de los 90 promovieron enfáticamente esta traducción. La relativa subordinación de la vida académica a los parámetros de la actividad científica ha obliterado otras funciones sociales de la universidad. Todavía más, resultaría incompatible la concepción de una profesión académica en sentido pleno (en el sentido de convertirse en el medio de vida exclusivo del docente, de identificación fuerte con la comunidad académica, de integración dinámica con el mercado de posiciones académicas) sin una plena adopción de parámetros de actividad propias de la producción científica. Como ya se dijo, los criterios de evaluación de docentes se concentran

en pautas de investigación y, sobre todo, en pautas de investigación de las ciencias básicas y naturales. La concepción de unas ciencias sociales coproduciendo conocimientos y transformaciones con el entorno social o de las disciplinas tecnológicas articulándose en contextos de innovación productiva con marcos institucionales variados (pymes, producción social, cooperativas) no son compatibles con los parámetros impuestos a la profesión académica.

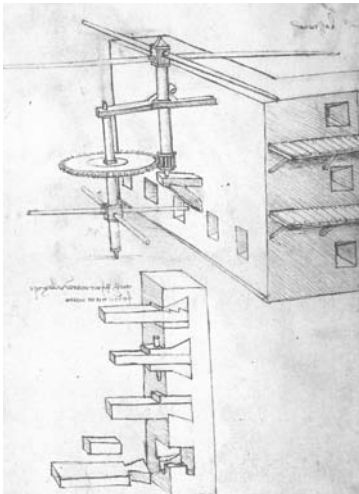
De esta manera queda limitada la autonomía de la universidad (en tanto institución, comunidad e integrante individual) para establecer su relación con el entorno social. La concepción hegemónica admite autonomía del investigador para la elección de temas de investigación. Pero ello es un margen estrecho en relación con las funciones que la sociedad puede esperar de la universidad. Por otra parte, dicha autonomía no es tal: está sometida a los criterios dominantes de excelencia en cada disciplina científica, de manera tal que el reconocimiento académico termina siendo fijado por el *mainstream* internacional del campo respectivo. Por otra parte, esta misma autonomía se ve recortada, como se indicó anteriormente, por la presión a la orientación por el mercado en la producción de conocimientos.

Conclusión

La heterogeneidad del sistema de educación superior configura un desafío a la imaginación para establecer modelos diferenciados de función, actividad, relación con el medio social y, por ende, parámetros de evaluación y calidad de las universidades. Las políticas educacionales al tiempo que reconocían la heterogeneidad y practicaban la segmentación como un mecanismo de premios y castigos, promovían una concepción “homogeneizante” de la vida universitaria. Diferentes universidades tienen relaciones disímiles con el medio social, se proyectan a

espacios socio-culturales de amplitud diferente, establecen relaciones cercanas o lejanas, particulares o masivas con los beneficiarios de sus servicios, concentran esfuerzos de producción especializada de nuevos conocimientos o son eficientes procesadoras y articuladoras del flujo de conocimientos en el contexto social y productivo. En este marco de diferenciación la autonomía de las universidades parte del reconocimiento del papel peculiar de cada una en el contexto societal al que pertenece y en la confección de un diseño propio que se alimente no solamente de las concepciones académicas vigentes sino de la

traducción de expectativas y demandas del entorno; unas expectativas y demandas no formuladas, pero justamente el papel de las universidades es hacerlas explícitas en procesos de inmersión de ellas en aquél. Posiblemente de esta manera -heterogeneidad, particularidad funcional, interacción e interpretación del entorno- se renueve la concepción de autonomía universitaria como capacidad de la universidad de transformación social, recogiendo los antiguos valores de la reforma universitaria latinoamericana de 1918.

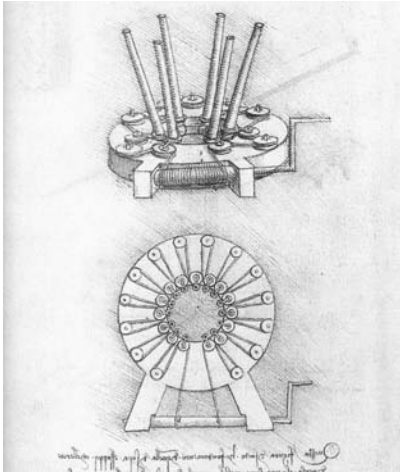


Referencias bibliográficas

- BETANCUR N. (2001). “Las políticas universitarias en América Latina en los años 90: del Estado proveedor al Estado gerente”, en *Pensamiento Universitario*, N° 9, Buenos Aires, pag.6-11.
- BRUNNER J.J. y FLISFISCH A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, México, UAM-Ascapotzalco.
- CLARK B. (1983). *El sistema de Educación Superior*, México, UAM-Ascapotzalco.
- COZZENS S. (1996). “Autonomía y poder en la ciencia”, *Zona Abierta*, n.75/76, pag.133-164.
- DAGNINO R. y VELHO L. (1998). “University-Industry-Government Relations in the Periphery: The University of Campinas, Brazil”, *Minerva*, 36:3, págs. 229-251.
- DAVIS J. L. (2001). “Borderless Higher Education in Continental Europe”, *Minerva*, n.39, págs. 27-48
- FINIOCCHIARO A. (2004). *UBA c/Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria*, Buenos Aires, ed. Prometeo.
- KROTSCH P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, edit. UNQ.

artículos

- NAISHTAT F. (2004). “La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida”, *Pensamiento Universitario*, año 11 N° 11, págs. 45-56.
- NEAVE G. (2001). *Educación superior: historia y política*, Barcelona, edit. Gedisa.
- NOWOTNY H., SCOTT P. y GIBBONS M. (2002). *Re-Thinking Science*, Cambridge, Oxford, Malden, Blackwell Publ. Inc.
- RÉBORA L. A. (1989). *La Reforma Universitaria 1918-1988*, Buenos Aires, edit. Legasa.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ E. (1999). “Hacia una autonomía responsable”, Sánchez Martínez E., *La Educación Superior en la Argentina*, Buenos Aires, Aires Ministerio de Cultura y Educación.
- SLAUGHTER S. Y LARRKY L. L. (1999). *Academic Capitalism*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- SUASNÁBAR C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina 1955-1976*, Buenos Aires, edit. FLACSO-Manantial.
- SUASNÁBAR C. (1999). “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales”, en Tiramonti G., Suasnábar C. y Seoane V.: *Política de modernización universitaria y cambio institucional*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.



El Programa de Incentivos y la “sociedad” universitaria*

Marcelo Daniel Prati**

Introducción

* Este trabajo representa una síntesis de una tesis realizada para la Maestría en Ciencia Política y Sociología de FLACSO (sede Argentina) bajo la dirección de Pedro Krotsch.

**Docente del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

¹ Típicamente, los miembros de la carrera del investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) o de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC).

² En la normativa original (1993) las CEI eran cuatro: A, B, C y D, las dos más altas, A y B, con capacidad de dirigir grupos de investigación. En la reformulación de 1997 se definen cinco categorías: I, II, III, IV y V, las tres más altas, I, II y III, con capacidad de dirección.

El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores es el componente central en materia de investigación de la política universitaria desarrollada en la Argentina durante los años 90. Se trata de una política cuyo objetivo específico es promover el desarrollo de las actividades de investigación en las universidades nacionales (estatales), generando las condiciones para que los docentes universitarios que realizan tareas de investigación, así como los investigadores¹ que realizan tareas de docencia, puedan incrementar su dedicación a las actividades académicas. Con tal fin, el Programa otorga un incentivo económico (que promedia el 40 % del sueldo a mediados de los 90) a aquellos docentes que cumplan ciertos requisitos, entre los cuales ocupa un lugar central su avenimiento a participar en un sistema de evaluación de sus antecedentes y su producción, adicional al establecido (los concursos), lo que conlleva su acceso a una suerte de “escalafón” paralelo al de los cargos docentes, conformado por una jerarquía de “categorías equivalentes de investigación” (CEI)².

El objetivo del presente trabajo es analizar los aspectos centrales del proceso de implementación del Programa de Incentivos durante el período 1993-1999 (esto es, el período de funcionamiento razonablemente “normal” del Programa), así como algunos de sus efectos sobre la vida académica; antes de desarrollar nuestra propia interpretación, presentaremos una suerte de breve estado de la cuestión acerca del Pro-

artículos

grama. En el enfoque adoptado, el Programa, en tanto política pública, es considerado un proceso social consistente en un conjunto de interacciones cooperativas y conflictivas entre diversos actores sociales, tanto estatales como no estatales, en torno a una “cuestión” específica, la investigación en las universidades, en nuestro caso (Oszlak y O’Donnell, 1995; Cox, 1993). Dado que se da por supuesta la diversidad de creencias e intereses entre los actores universitarios, así como la distribución desigual (aunque sólo relativamente concentrada) de sus recursos de poder, resulta pertinente pensar a los actores involucrados por esta política como una “sociedad”, más que como una “comunidad”³.

Estado de la cuestión

En la producción de conocimiento acerca del Programa de Incentivos podemos identificar, más allá de los matices, tres posiciones que entrelazan estrechamente consideraciones teóricas y empíricas con definiciones valorativas.

En un extremo crítico, se ha señalado al Programa como parte de la agenda de política universitaria que el Banco Mundial y organismos análogos promovieron para América

Latina en los años 90, y que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) decidió implementar casi al pie de la letra en la Argentina (Paviglianiti y otros, 1996; Suasnábar, 1999; Leal, 2002). El Programa sería un componente clave y temprano (después de 1993 otras políticas específicas seguirían su ejemplo) de una política universitaria que interfiere fuertemente en la autonomía de las instituciones mediante un dispositivo gubernamental de control del trabajo académico (Leal, 2002); una política de modernización diferenciadora en general (Tiramonti, 1999), que en particular generó una fuerte fragmentación del cuerpo docente, entre docentes que sólo transmiten conocimiento y docentes que también lo producen, entre docentes de una u otra “categoría”, entre docentes de áreas académicas y docentes de áreas profesionales, con un marcado “favoritismo” por quienes se desempeñan en las ciencias “duras”, modelo inspirador del Programa (Tiramonti, 1999; Suasnábar, 1999); el Programa habría exacerbado los componentes de individualismo, corporativismo y elitismo propios del trabajo académico (Suasnábar, 1999; Paviglianiti y otros, 1996), un aspecto de lo cual es la “deshomologación” salarial que instaura el incentivo (Leal,

2002). Calando hondamente en la vida universitaria, el Programa implica un fuerte proceso de resocialización y de disciplinamiento de los sujetos y de sus prácticas académicas (Suasnábar, 1999; Leal, 2002).

Naturalmente, el otro extremo lo representa la posición oficial frente al Programa. Para las autoridades de la SPU, el Programa de Incentivos “*es una estrategia que permite avanzar en la evaluación en el interior del sistema, discriminando calidades y reconociendo y premiando la excelencia*” (Ministerio de Cultura y Educación, 1998); y se lo debe ver como parte de una transformación positiva de la relación entre el Estado y las universidades: la implantación del “Estado evaluador”, que fija objetivos, evalúa “ex post” a universidades con fuerte autonomía para buscar su propio modo de cumplirlos, y distribuye los fondos públicos en función de los objetivos propuestos y el desempeño alcanzado.

En lo que podríamos denominar una posición intermedia, se ha sostenido que “*el Programa propugna la definición de un rol de investigador universitario [un “actor específico”] y su expansión, y en el plano de las organizaciones, la constitución o desarrollo de una estructura social y normativa vinculada a las actividades de investigación*” (Fernández Berdaguer y Vaccarezza,

³ Retomando la clásica dicotomía de Tönnies.

Marcelo Daniel Prati

1996), esto es, una estructura de posiciones de poder y prestigio asociadas a las actividades de investigación en las universidades (tanto producción de conocimientos como gestión de la investigación), y una estructura de valores que orienta las acciones del “nuevo actor” hacia las tareas de investigación; todo lo cual no obsta el señalamiento de múltiples disparidades en la implementación, así como resultados efectivos ciertamente menores que los señalados por las autoridades de la SPU (Fernández Berdaguer y Vaccarezza, 1996). En este sentido, el Programa representaría un hito destacable en la historia de la investigación en las universidades argentinas, cuestión (la investigación universitaria) que pocas veces ha ingresado en la agenda de políticas hacia las universidades; no obstante lo cual, si no se lo complementa con otras medidas de política científica, corre el riesgo de ser interpretado como un mero mecanismo de compensación salarial, y no como una iniciativa promotora de la profesionalización académica (Carullo y Vaccarezza, 1997).

Mención aparte merecen los trabajos de Sonia Araujo (Araujo, 2002, y, sobre todo, Araujo, 2003), sustentados en importante información empírica: encuestas y entrevistas realizadas en la Universidad

Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, complementadas con el análisis de la normativa y de datos estadísticos sobre el Programa de Incentivos correspondientes al conjunto del sistema universitario. En estos trabajos se pone el foco en los efectos deseados y no deseados del Programa: su “cara explícita” y su “cara oculta”. Utilizando un paralelismo con la distinción entre “currículum manifiesto” y “currículum oculto”, se sostiene que los docentes investigadores han realizado dos tipos de “aprendizajes” como consecuencia de su participación en el Programa. Por una parte, han desarrollado una serie de “aprendizajes” coherentes con los objetivos gubernamentales: la necesidad de realizar posgrados, de participar en proyectos de investigación y publicar (en revistas con referato, preferentemente). Pero por el otro, han incorporado un conjunto de “aprendizajes colaterales”, no previstos (y no deseados) por las autoridades: calcular sus acciones, especular y competir, vivir en permanente sobrecarga de trabajo, experimentar la injusticia y el autoritarismo académico; e incluso, más grave aún, con el Programa habrían aparecido “conductas fraudulentas”, como el autoplagio, la apropiación de ideas ajenas o la falsa inclusión como coautor de publicaciones (Araujo, 2003).

La posición defendida en el presente trabajo se enmarca en el tercer grupo de estudios, en tanto reconoce ambivalencias en la implementación y efectos del Programa. No obstante, pretende incorporar un aspecto relativamente descuidado en los trabajos anteriores: la capacidad, ciertamente diferencial, de los múltiples actores de la “sociedad” universitaria, el Estado entre ellos (a través de la SPU), de hacer pesar sus creencias e intereses, estableciendo alianzas y entablando conflictos.

El mapa de los actores

Cada política, cada “cuestión”, recorta un conjunto de actores relevantes para la misma. En este sentido, el Programa de Incentivos define como relevante un cierto conjunto de actores universitarios, los cuales no son necesariamente los mismos para el resto de las políticas dirigidas al sector. Para clasificar a estos actores utilizaremos como guía la jerarquía de niveles de autoridad del sistema de educación superior caracterizados por Burton Clark (Clark, 1991).

En la “cúspide” o “superestructura” del sistema se encuentra el actor central en el impulso del Programa de Incentivos: la Secretaría de

artículos

Políticas Universitarias (SPU). Este actor “nace” en 1993 (pasa de Dirección Nacional a Secretaría de Estado), cuando el gobierno justicialista decide llevar adelante, de manera orgánica, una política para el sector universitario de vasto alcance. No es un dato menor que a cargo de la SPU al momento de crearse el Programa estuviese Juan Carlos Del Bello, un funcionario que mostró, además de un fuerte liderazgo, un marcado interés por la gestión de la investigación científica y tecnológica (en 1996, poco tiempo después de dejar la SPU, se hará cargo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, corresponsable del Programa desde 1997).

En la “estructura intermedia” están, en primer término, las instituciones universitarias. Estas organizaciones complejas, “pesadas en la base” (Clark, 1991), con un elevado grado de autonomía en la Argentina (refrendada constitucionalmente, además de poseedora de una tradición de más de siete décadas, desde la Reforma de 1918), y cogobernadas por sus claustros, tienen una responsabilidad crucial en la implementación del Programa: son las encargadas de montar el vasto y complejo sistema de evaluación de individuos y pro-

yectos que conforma el núcleo de la política de incentivos. La toma de decisiones en cada universidad es un proceso sumamente complejo, que en lo referido al Programa pasó centralmente por las Secretarías de Ciencia y Técnica, encargadas de la gestión ordinaria del Programa, pero también por los órganos colegiados de gobierno (los Consejos Superiores), que fueron canales de expresión de sectores de la “base” académica, sobre todo en momentos críticos.

También en un nivel intermedio, entre las universidades y la SPU se encuentra otro protagonista central del Programa: el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El CIN, conformado por la asociación voluntaria del conjunto de las universidades nacionales (estatales) representadas por sus rectores, fue el interlocutor privilegiado de la SPU en la formulación e implementación del Programa, siendo su papel unificar, en la medida de lo posible, los intereses muchas veces discordantes de sus representadas; la necesidad impulsaba dicha unificación, como único modo de “poner límites” a la SPU en los asuntos del Programa.

Finalmente, en la “base” o “infraestructura” del sistema

están los académicos, destinatarios y protagonistas activos del Programa. La complejidad de este sector del sistema (no reconocida en muchos análisis) no permite una caracterización rápida. Del conjunto de los docentes universitarios, alrededor del 80 % no participa del Programa (y no tomó una posición activa frente al mismo). Dentro de los que sí participan, podemos establecer al menos dos distinciones: una, definida por la normativa de la carrera docente, entre profesores y auxiliares docentes (naturalmente, los primeros con mayores recursos de poder); y otra, más difusa, entre “docentes” (académicos que privilegian la docencia o el ejercicio profesional como eje de su actividad), e “investigadores” (también docentes universitarios, pero primordialmente dedicados a la investigación, con una presencia destacada del CONICET, variable según universidades y disciplinas). La combinación de estos dos criterios nos permite definir cuatro tipos de actores. En primer término, típicamente con categorías A, B, I o II, el sector alto de los “investigadores”, los profesores que son a su vez investigadores del CONICET⁴, principalmente en las categorías más altas de la carrera del investigador; si bien éstos son, en líneas generales, importantes beneficiarios del Programa,

⁴ En un estudio ya citado sobre el Programa de Incentivos se utiliza el concepto de “sistema formalizado de investigación” para referirse a organismos como el CONICET y la CIC (Carullo y Vaccarezza, 1997).

Marcelo Daniel Prati

así como quienes más poder poseen en materia de evaluación, sufrirán un descenso relativo en su situación, dado que deberán compartir recursos con actores “advenedizos” en materia de investigación en las universidades, perdiendo una posición prácticamente monopólica. En segundo término, también típicamente con categorías A, B, I o II, el sector alto de los “docentes”, los profesores no pertenecientes al CONICET, a los cuales el Programa ofrece una oportunidad para disputar espacios a los “investigadores”, a condición de que las universidades mantengan en su ámbito ciertos mecanismos de decisión, ya que esto valoriza su expresión a través de los cuerpos colegiados. En tercer término, el sector bajo de los “investigadores”, típicamente con categorías C, D, III, IV o V, los investigadores del CONICET de las categorías más bajas de la carrera del investigador, auxiliares docentes que ocupan un lugar ambivalente e incómodo en el Programa: la valoración de la investigación que éste (teóricamente) realiza, representa para ellos la oportunidad de que sus esfuerzos formativos (prolongados doctorados y posdoctorados, muchas veces en el exterior) y su trayectoria en la investigación, les asigne una mejor posición respecto de docentes con mucha antigüedad y eventual-

mente cierto éxito profesional, aunque anquilosados en su carrera académica⁵; pero la normativa “fina” del Programa, y la implementación efectiva, dan mucho espacio para que sus adversarios ejerciten sus no escasos recursos de poder. Finalmente, el sector bajo de los “docentes”, los auxiliares docentes no pertenecientes al CONICET, también típicamente con categorías C, D, III, IV o V, enfrentando múltiples “peligros”, dado que la SPU tiende a ver en ellos una masa de “pseudo-investigadores”, contraria al espíritu selectivo del Programa⁶.

Una estimación numérica (muy tentativa) de estos tipos de actores de la “base” académica hacia los años 2000/2001, sería la siguiente⁷. Sobre un total de algo más de 100.000 docentes universitarios, unos 19.000 participan del Programa. De los 19.000 “incentivados”, unos 4.500 (aproximadamente la cuarta parte) pertenecen a las categorías más altas (A, B, I, II). Y esta “élite” puede dividirse

(de manera también muy tentativa) en unos 1.000 “investigadores” (investigadores del CONICET, u organismos análogos, de las categorías más altas), y unos 3.500 “docentes” (profesores con categoría A, B, I o II).

Otra importante fuente de variación a tener en cuenta en una tipología rigurosa de la “base” académica es la disciplina. Las características epistemológicas condicionan tanto aspectos culturales como organizacionales de las disciplinas (Becher, 1993 y 2001), lo que involucra consecuentemente distintos tipos de actores académicos. A su vez, las disciplinas son “entidades” sumamente complejas, con múltiples diferencias según especialidades. Así, a solo título de ejemplo, en el caso de las Ingenierías existe una distinción bastante marcada entre los que podríamos denominar “ingenieros científicos”, muy parecidos a los físicos, con fuerte presencia en Ingeniería Química e Ingeniería Electrónica, y los “ingenieros tecnológicos”, en contacto más directo con las aplicaciones industriales⁸.

⁵ El caso paradigmático lo representan jóvenes y pujantes investigadores del CONICET, jefes de trabajos prácticos, con categoría III, que miran con desdén a no tan jóvenes ni tan pujantes profesores con categoría II, o aún I.

⁶ De ahí las medidas del Manual de 1997 excluyendo a los docentes con dedicación simple, así como a los mayores de 35 años que sólo pudiesen obtener la categoría V.

⁷ Para realizar esta estimación nos basamos en estadísticas compiladas por la SPU y por el CONICET, y en Palacios, 2003.

⁸ La existencia de estos dos tipos de ingenieros nos fue señalada en entrevistas con representantes de ambos “bandos” en la Universidad Nacional de La Plata: mientras que los “ingenieros científicos” tienen gran afinidad con el CONICET y sus criterios de evaluación, los “ingenieros tecnológicos” argumentan que dicho organismo tiene una concepción estrecha de lo que es la investigación (cuando no contraria al interés nacional).

Implementación del Programa: alianzas y conflictos⁹

La interpretación que queremos sostener en este trabajo es que a lo largo del proceso de implementación del Programa, los diversos actores caracterizados hasta aquí (incluido el Estado), con creencias e intereses a veces convergentes y a veces en pugna, desarrollan una intensa interacción, ya sea cooperativa ya sea conflictiva, conformando coaliciones más o menos duraderas, desplegando sus diversos recursos de poder en pos de la defensa de tales intereses. Por la negativa, no pensamos que sea sostenible la idea de que en ocasión del Programa se enfrentan un Ministerio

“invasor” y una “comunidad” universitaria homogéneamente “resistente”.

Con una concepción del cambio universitario como fundamentalmente “exógeno”, la SPU intentó implementar una política que promoviese una mayor concentración de los docentes universitarios en las actividades académicas, con eje en la investigación. Las autoridades nacionales eran concientes de las resistencias que una iniciativa diseñada “desde arriba” iba a encontrar en la “estructura intermedia” del sistema universitario (las universidades), pero identificaban, acertadamente, un importante conjunto de aliados potenciales en la “base” del sistema:

como “protagonistas principales”, la “élite” de “investigadores” (con quienes quizás la “empatía” de la SPU era mayor) y “docentes” que obtendrán las categorías más altas según el juicio de sus pares (ellos mismos); y como “actores de reparto”, la fracción más pujante de los sectores bajos de “investigadores” y “docentes”. En consecuencia, la estrategia de la SPU se basó en la adopción de un modelo de implementación “incremental” y negociado (Tamayo Sáez, 1994; Krotsch, 1998): impulsó inicialmente medidas “de máxima” según su punto de vista, pero introdujo paulatinas flexibilizaciones a medida que surgieron resistencias de parte de actores poderosos, a condición de mantener un núcleo básico “no negociable”.

Las universidades, y su (difícil) expresión conjunta a través del CIN, estaban a la defensiva frente a la activa SPU, pero su papel, en algún sentido secundario, era insustituible en el seno de un sistema universitario con una fuerte tradición de autonomía en sus instituciones: generarle viabilidad política al Programa. Cogobernadas por sus claustros¹⁰, las universidades fueron “caja de resonancia” y canal de expresión (y acción) de la compleja trama de intereses existentes en la diversificada “base” académica, lo

⁹ En relación con el proceso de implementación del Programa, las principales fuentes de información utilizadas son las siguientes: la normativa del Programa (el decreto de creación de 1993, la reformulación contenida en el Manual de Procedimientos de 1997 y resoluciones posteriores); los Directorios de Proyectos de Investigación editados por el Programa (el de 1995 en papel, y los de los años 1996/2000, accesibles en la página web de la SPU); resoluciones y acuerdos plenarios del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (fuente privilegiada para identificar tensiones durante la implementación); entrevistas realizadas a diversos actores universitarios, tanto a nivel de la Coordinación Nacional del Programa, como de la Secretaría de Ciencia y Técnica de una universidad nacional (la de La Plata), así como también a docentes de esta universidad que dirigen proyectos de investigación.

¹⁰ Hasta donde hemos podido indagar, el Programa no fue tema de interés para el claustro estudiantil, como sí lo fueron otras políticas universitarias de los 90, a las que los estudiantes se opusieron fuertemente: al marco normativo representado por la Ley de Educación Superior de 1995, centralmente por habilitar a las universidades a arancelar los estudios de grado, y al FOMECE, por financiarse en base a recursos provenientes de un crédito internacional (generador de deuda externa) otorgado por el Banco Mundial, percibido como el “titiriteo” de las políticas de los 90.

Marcelo Daniel Prati

que implica un papel importante, pero limitado. En efecto, no estaba en los intereses de la parte de la “base” académica beneficiada con el Programa, que las universidades adquiriesen demasiado protagonismo, dado que el mantenimiento de la iniciativa por parte de la SPU protegía sus intereses: una partida presupuestaria administrada por los Consejos Superiores debería afrontar la habitual tensión entre enseñanza e investigación, y la opinión del 80 % de los docentes universitarios que no participan del Programa podría haber hecho valer su peso¹¹.

Pero si bien los académicos no querían más protagonismo para las universidades, disputaron entre sí por aprovechar el importante margen de maniobra que el Programa otorgaba a las instituciones, el cual se ejercía, dificultosamente, a través de la coordinación en el marco del CIN. Ciertos “hitos” que jalonan el proceso de implementación del Programa permiten ilustrar esta “utilización” de las universidades por parte de diversos actores académicos con el fin de mejorar su posición.

Por una parte, la revisión de 1995 de las categorías A y B proporciona un punto de mira privilegiado para observar a los actores académicos en acción. De acuerdo con la normativa original del Programa, en la categorización ini-

cial realizada en 1994 cada universidad asigna la categoría a sus docentes, según pautas de evaluación bastante generales, elaboradas por una comisión de académicos, seis propuestos por el CIN y tres por la SPU. Esta asignación inicial de categorías es muy despareja: en las universidades en donde tienen fuerte presencia los “investigadores”, las pautas se aplican con “dureza”, de acuerdo con el “espíritu” evaluador del CONICET (privilegiando los antecedentes en investigación); en las universidades en donde esta presencia es menor, los “docentes” logran una aplicación flexible de las pautas, obteniendo una buena posición. La revisión de 1995, coordinada por una Comisión Mixta CIN/SPU,

queda a cargo de comisiones evaluadoras nacionales, conformadas por expertos de las diferentes disciplinas (necesariamente, académicos destacados en la investigación), por lo que el resultado es el esperable: si bien son las universidades las que designan a tales expertos, los académicos así seleccionados, que definen su identidad principalmente por la disciplina (y por la investigación), y no por la institución, aplicarán las pautas de evaluación de acuerdo al “espíritu” del CONICET, lo que favorece a los “investigadores” en detrimento de los “docentes”. Ahora bien, numéricamente superiores en muchas universidades, el poder de los “docentes” no es menor, y logran vetar (y anu-

¹¹ Según entrevistas realizadas a nivel de la coordinación nacional del Programa, y en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, las universidades, a través de sus funcionarios ejecutivos (rectores y secretarios), expresaron casi siempre una opinión favorable a la continuidad del Programa, y a su mantenimiento en el ámbito del Ministerio nacional. No obstante, hubo un momento muy especial en que los claustros manifestaron, al menos en algunas universidades, su voluntad de suprimir el Programa (o trasladarlo a las instituciones universitarias): fue a mediados de 2001, en medio de una crisis económica y política fenomenal, que incluía recortes presupuestarios a la educación superior, y reducciones salariales a los agentes del sector público (entre ellos, a los docentes y no docentes universitarios); ver las declaraciones de las Asambleas Universitarias de las Universidades Nacionales de Salta (1/8/01) y La Plata (1/9/01). Conjeturamos, a partir de una encuesta realizada a académicos de cuatro disciplinas seleccionadas (Prati, 2003), que estas declaraciones, muy coyunturales, muestran la existencia de un desfase entre las opiniones que formulan los académicos desde sus cátedras, departamentos, centros, institutos y laboratorios, y las que se plasman en ciertos momentos en los órganos del gobierno representativo, alcanzando cierta envergadura sólo en tanto discurso, pero disociadas de las prácticas.

artículos

lar) a través del CIN la revisión de categorías¹².

Por la otra, el Manual de 1997, diseñado en solitario por la SPU¹³, es un ejemplo del carácter cíclico de las políticas públicas (Tamayo Sáez, 1994): a la luz de la evaluación de los resultados de la implementación de la política, que muestran una “brecha” respecto del diseño original, la misma es reformulada. El “espíritu” original del Manual, estableciendo el carácter nacional de la asignación de las categorías más altas, y excluyendo a los académicos sospechados de “polizones”¹⁴, parecería en línea con los “investigadores”; no obstante lo cual, el pago del incentivo de acuerdo a la dedicación del cargo docente, sin contemplar la dedicación exclusiva “real” a las actividades universitarias de muchos investigadores del CONICET, va en su contra. Pero, nuevamente, la “grilla” aprobada por el CIN¹⁵, con acuerdo unánime de las universidades, representa un triunfo claro de los “docentes”, dado el peso que otorga al cargo docente y a la producción en docencia; el rastreo de los resultados de la revisión de 1995 en la nueva categorización de 1998, mostraría que el Manual da legitimación nacional a la categorización de 1994, a cargo de cada universidad (al menos para la universidad “cosmopolita” y la “regional” citadas). A este triunfo cabe agregar, finalmente, las

resoluciones de la SPU de principios de 1998, que establecen excepciones a las disposiciones del Manual más irritativas para los “docentes”: la exclusión de quienes tienen dedicación simple y de los mayores de 35 años que sólo puedan acceder a la categoría V. Junto con los “docentes”, que representan una importante proporción de los

académicos, otro tipo de actor, menor en número (pero no insignificante: quizás algunos centenares), se deja ver a través de la “grilla”: los “funcionarios universitarios” (rectores, decanos, secretarios), que logran establecer para el rubro gestión un peso análogo al de la producción en investigación (aún mayor, en el caso del rector)¹⁶.

¹² La fallida revisión de 1995 mostró que el proceso de categorización inicial distaba mucho de haber sido mínimamente homogéneo entre universidades, y la SPU alegará impulsar la revisión en respuesta a quejas formuladas por varias de ellas. Una comparación realizada entre dos universidades seleccionadas, una “cosmopolita”, con importantes “islas” de gran tradición en la investigación (y fuerte presencia, agregamos, de investigadores del CONICET), y la otra “regional”, con menor tradición en la investigación (estas categorías clasificatorias están tomadas de Carullo y Vaccarezza, 1997), muestra la diversidad de resultados de la revisión de 1995: la diferencia entre instituciones es muy marcada, con 8% de categorías A y B cuestionadas en la universidad “cosmopolita”, y 40 % en la universidad “regional”. Realizada la recategorización a partir de 1998, en el marco de la nueva normativa del Programa, la abrumadora mayoría de los docentes cuya categoría A o B había sido cuestionada por dicha revisión, obtuvieron la categoría I o II en 1998 (Prati, 2004).

¹³ Si bien la SPU legitimó durante 1996 su proyecto de Manual ante un organismo consultivo (de carácter ciertamente plural) integrado por destacadas personalidades, el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), no dio participación al CIN sino poco tiempo antes de su aprobación, presentando a las universidades un texto casi terminado, lo que motivó amargas quejas de parte de este organismo (Prati, 2004).

¹⁴ Entre ellos, a los que tienen sólo cargos con dedicación simple (aunque sean varios), y a los mayores de 35 años que sólo puedan acceder a la categoría V.

¹⁵ La “grilla” establece la distribución de los puntajes que definen la CEI, según rubros referidos al conjunto de las actividades académicas: formación de posgrado, jerarquía del cargo docente y producción en docencia, trayectoria y producción en investigación, tareas de extensión, cargos de gestión y formación de recursos humanos.

¹⁶ La encuesta que realizamos muestra una amplia aprobación por parte de los académicos al peso otorgado a la docencia, y un masivo rechazo al otorgado a la gestión (Prati, 2003). En relación con esto último, resulta de interés un breve artículo publicado en el Boletín de la SPU por un físico marplatense: presenta una simulación en la cual la aplicación de la “grilla” aprobada por el CIN lleva

Marcelo Daniel Prati

Finalmente, prevista en el Manual de 1997 como un procedimiento anual, en 1999 se realizó, por única vez, la Auditoría técnica de informes de los proyectos de investigación que se desarrollaban en el marco del Programa, dando por resultado un bajo porcentaje de informes calificados como “no satisfactorios” (algo menos del 10 %) (Della-cha, 1999). Ahora bien, también aquí se ven las consecuencias de la estrategia “incremental” y negociada de la SPU, que deja instalado el procedimiento, pero evita el choque frontal: esta Auditoría no tuvo efectos prácticos, dado que la SPU dictó una

resolución para que no se aplicasen, “por esa única vez”, las correspondientes sanciones previstas en el Manual de Procedimientos para los casos de informes “no satisfactorios”.

Intentando realizar un balance de las estrategias desplegadas por los actores, podemos afirmar que la implementación del Programa de Incentivos, que fuera creado originalmente en el “espíritu” de los “investigadores”, muestra el éxito de los “docentes” en la utilización de las instituciones universitarias (incluido el CIN) para posicionarse a la par de los primeros en materia de investigación en el ámbito uni-

versitario; la expresión “simbólica” (de múltiples efectos prácticos) de este éxito es la instalación en las universidades de la figura de “docente investigador”; la expresión “material” del mismo radica en la crecida proporción que los “docentes” adquieren en una partida fija del presupuesto universitario (la del Programa) destinada a promover la investigación. En cuanto a la SPU, si bien en el corto plazo obtuvo algo menor a lo que pretendía, la posibilidad de dictar las reglas que determinan la asignación de una parte de los fondos públicos destinados a las universidades, y de ajustar dichas reglas de manera gradual de acuerdo a sus objetivos (como lo muestra la reformulación de 1997), no debería ser vista como un resultado menor en el contexto de la implantación del “Estado evaluador” en la Argentina. En cuanto a las universidades, ciertamente el Programa no ha alterado el balance de poder en su favor, pero muestra que es impensable una política universitaria que no tenga en cuenta su “cuota” de poder a la hora de tomar decisiones.

Efectos del Programa: opiniones de los académicos¹⁷

Deseable en principio, resulta sumamente difícil, si

a otorgar la categoría I a un rector poco productivo en investigación, y la III a Albert Einstein en 1905 (Aldao, 1998).

¹⁷ En relación con las opiniones de los académicos sobre los efectos del Programa, los datos de respaldo provienen de una encuesta electrónica realizada a fines de 2002 a académicos de diversas universidades del país (Prati, 2003), pertenecientes a cuatro disciplinas seleccionadas, clasificadas según dos dicotomías usuales, esto es, “duras/blandas” y “básicas/aplicadas” (Becher, 1993): Física (“dura-básica”), Historia (“blanda-básica”), Ingenierías (“dura-aplicada”) y Economía (“blanda-aplicada”). Se recibieron 256 respuestas, correspondientes a 26 universidades nacionales, de las cuales se eliminó la cantidad de casos necesaria a fin de que haya representación adecuada según una variable, la “categoría equivalente de investigación”, que privilegiamos por un criterio teórico, disminuyendo además, en la medida de lo posible, la sobrerrepresentación de otras variables, centralmente, pertenencia al CONICET y universidad de procedencia. De este modo se obtuvieron cuatro muestras “reducidas”, con un total de 179 casos, distribuidos de la siguiente manera: Física, 34 (3% de los 1098 incentivados en la disciplina en el año 2000); Historia, 22 (2 % de 1137 incentivados); Ingenierías, 92 (3,4 % de 2695 incentivados); Economía, 31 (4,3 % de 708 incentivados) (Ver Prati, 2003). Si bien somos concientes de que las condiciones en que fue realizado el trabajo no permiten realizar inferencias estadísticas precisas acerca del universo de participantes del Programa, ni acerca de los universos correspondientes a cada una de las cuatro disciplinas, pen-

artículos

no imposible, controlar o aislar las múltiples variables que son simultáneas e interactuantes con la “causa” (el Programa de Incentivos), lo que no permite una identificación clara de “efectos” que sean resultantes de dicha “causa”, pero no lo sean de ninguna de las restantes variables presentes. Así, por ejemplo, ¿cómo determinar qué proporción del número de publicaciones posteriores a 1994 es “imputable” a la existencia del Programa en tanto “causa”, y qué proporción corresponde a “factores” preexistentes y/o ajenos al Programa, como el número de cargos docentes con dedicación exclusiva, el número de investigadores del CONICET, los subsidios de la

ANPCYT, entre otros?

Dada esta dificultad, abordaremos el análisis del impacto, los resultados o efectos del Programa de Incentivos a partir de las percepciones que del mismo tienen los académicos participantes. Es claro que existe una diferencia conceptual insalvable entre el impacto “objetivo” del Programa y la percepción que tienen de dicho impacto los docentes universitarios; en tanto individuos “objeto” de una política pública, la percepción que tengan de los efectos de la misma estará atravesada por sus intereses, creencias y valores, a veces de grupo y a veces individuales. No obstante esto, y concientes de las limitaciones del enfoque, pensamos que estas percepciones, analizadas con cautela, nos

permiten algún acceso a los efectos de una política universitaria compleja.

Presentamos a continuación una síntesis de las opiniones de académicos de cuatro disciplinas seleccionadas (Física, Historia, Ingenierías y Economía) acerca de los efectos del Programa de Incentivos¹⁸.

Acerca del efecto global

De las respuestas de los académicos surge que el Programa de Incentivos ha tenido un impacto en absoluto insignificante. En las disciplinas aplicadas, Ingeniería y Economía, el efecto global habría sido marcadamente positivo (aproximadamente dos tercios de las opiniones), en tanto que en las básicas la situación es más matizada: predominantemente positivo en Historia (el 50 %), pero no en Física (menos del 40 %)¹⁹.

Al desagregar los datos según categorías altas (A, B, I y II) y bajas (C, D, III, IV y V), se observa una modificación en la opinión favorable acerca del impacto positivo del Programa: en Ingeniería y Economía, en donde la opinión del conjunto era favorable, lo es más aún entre quienes tienen categorías altas (supera el 80 % de las opiniones); a éstos se incorporan los físicos de las categorías altas (con algo más del 60 %; cabe recordar que en el conjunto los físicos no tenían una opinión predominantemente posi-

samos que los mínimos recaudos tomados acerca de la representatividad pueden contribuir a evitar los sesgos más obvios, y a favorecer la identificación de tendencias.

¹⁸ En relación con los resultados de la encuesta, es necesario realizar una mínima contextualización que podría estar influyendo sobre el contenido de las respuestas. La encuesta se realizó a fines del año 2002, con la categorización vencida (estaba previsto realizarla cada tres años; varios encuestados señalaron que su curriculum vitae de 2002 les permitiría obtener un puntaje muy diferente al que obtuvieron en 1998, al momento de realizarse la categorización correspondiente a las categorías I y II.), y, quizás más importante, en fechas en las que el Programa adeudaba aún la mayor parte del pago del incentivo correspondiente al año 2001, y todo el del 2002. Una encuesta realizada en este contexto es una dura prueba para el Programa de Incentivos.

¹⁹ En el agrupamiento de las respuestas sobre el efecto global hemos sido “severos” con el Programa: al agrupar las opciones “regular” y “malo”, y considerarlas como efecto global “negativo”, queda de lado que sólo el 17 % de los físicos calificaron como “malo” el efecto global (cabe la posibilidad, además, de que por “regular” algunos docentes hayan entendido “poco efecto”, y no “efecto parcialmente bueno y parcialmente malo”).

Marcelo Daniel Prati

tiva), pero no los de las bajas, con una opinión fuertemente negativa. Historia presenta un comportamiento inverso, con una fuerte opinión negativa hacia el Programa en las categorías altas (dos tercios), y más de la mitad de opinión favorable en las categorías bajas²⁰.

Al desagregar los datos según la pertenencia o no al CONICET (sin distinción de disciplinas, dado el número reducido de casos en las muestras), la opinión general positiva acerca del efecto global del Programa es menor (si bien todavía alcanza al 50 %) entre quienes pertenecen al CONI-

CET. Esto no es sorprendente, si recordamos el relativo “maltrato” de la normativa hacia los miembros del CONICET, en relación con el cobro del incentivo²¹. Por otra parte, si bien desde la perspectiva de quien no pertenece al CONICET se puede pensar que los criterios de evaluación del Programa (sobre todo antes de la reformulación de 1997) están hechos “a medida del CONICET”, estimamos que una proporción importante de los investigadores del CONICET piensan que el Programa (sobre todo después de la reformulación de 1997) es demasiado

“generoso” con muchos docentes que no lo merecen.

Acerca de la continuidad del Programa

Estrechamente vinculada con la percepción acerca del efecto global del Programa, está la opinión sobre su continuidad. Nuevamente, en las disciplinas aplicadas, Ingenierías y Economía, prevalece una opinión positiva hacia el Programa en su estado actual, apoyando su continuidad en jurisdicción del Ministerio nacional, en tanto en las disciplinas básicas, Física e Historia, prevalece la idea de su supresión, incorporando el incentivo al salario docente²².

En relación con la opinión sobre el destino futuro del Programa, también cabe destacar el escaso porcentaje de respuestas en favor de su transferencia a las universidades: su valor más alto ronda el 16 %, y se da en Economía, en donde más del 50 % apoya su continuidad en jurisdicción del Ministerio nacional; en las disciplinas más “díscolas”, Física e Historia, tal respuesta alcanza el 12 y el 9 %, respectivamente.

Acerca de los efectos sobre ámbitos específicos de la vida académica

Del lado de los efectos positivos del Programa, hay una opinión importante (otra vez, salvo en Física) en cuanto a que ha habido un moderado crecimiento cuantitativo, en la canti-

²⁰ Hacemos la salvedad de que este resultado se basa en un número reducido de casos.

²¹ Finalmente, casi diez años después de la creación del Programa, en el nuevo Manual de Procedimientos fechado el 16 de mayo de 2003 (nueve días antes de la asunción del presidente Kirchner), se otorga a los investigadores del CONICET el debatido beneficio: aquellos investigadores del CONICET que posean un cargo con dedicación simple en una universidad, y tengan lugar de trabajo en la misma, podrán cobrar el mismo incentivo que quienes tienen un cargo con dedicación exclusiva, a condición de que la universidad certifique que dicho investigador cumple con todas las obligaciones que la institución establece para los docentes con dedicación exclusiva (Resolución N° 811/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología). El “relanzamiento” del Programa a partir de mediados de 2004 (mediante una nueva categorización), en el marco de esta nueva normativa, queda fuera de los alcances de este trabajo.

²² Cabe aclarar que nuevamente hemos sido “severos” con el Programa en la formulación de la pregunta, dado que la opción por su supresión rezaba así: “su supresión y la incorporación del incentivo al salario docente”. A partir de ciertos comentarios colaterales realizados por los encuestados, sabemos que una parte de ellos objeta el carácter no remunerativo del incentivo (lo que hace que el mismo no tenga efecto sobre las jubilaciones, por ejemplo), así como lo espaciado del cobro; cabría esperar que la opinión en favor de la supresión disminuiría si se diseñase otro mecanismo contable para el cómputo del incentivo, y si el mismo se pagase mensualmente junto con el sueldo, lo que le quitaría el carácter de “premio” que se recibe de cuando en vez.

artículos

dad de docentes que hacen investigación y en su productividad, pero sin aumento de la calidad (inclusive con un deterioro, en el caso de Historia). Habría habido también un aumento en la cantidad de grupos que hacen investigación (nuevamente, salvo en Física), con un máximo en Historia.

En cuanto a los efectos negativos, hay una opinión importante según la cual los grupos antes mencionados serían en muchos casos “artificiales”, y tiene cierto peso la opinión de que el Programa habría promovido la proliferación de medios de difusión académicos de dudosa calidad: en ambos casos se trataría de estrategias “adaptativas” frente al Programa. Por la negativa, no tiene peso la opinión de que a

causa del Programa los académicos habrían descuidado las actividades de docencia o extensión (en favor de las de investigación), o que el Programa provoca distorsiones en la orientación temática de la investigación²³.

Cabe destacar que uno de los efectos buscados por las autoridades de la SPU, el incremento del compromiso de los investigadores del CONICET con las actividades universitarias, no es señalado de manera importante en ninguna de las cuatro disciplinas²⁴.

Acerca de la categorización, de los criterios de evaluación y su aplicación

Acerca de los criterios de evaluación utilizados en el marco del Programa, resalta la

opinión sobre el peso otorgado a las tareas de gestión (a partir de la “grilla” elaborada por el CIN): es considerado excesivo por una aplastante mayoría de quienes participan del Programa; que la investigación debe tener más peso, como era de esperar, es opinión de una cierta fracción de los físicos; y sólo los ingenieros son algo “comprensivos” hacia las tareas de gestión; una fracción de ingenieros considera que el peso otorgado a la investigación es excesivo, la mayor en las cuatro disciplinas.

En cuanto a la aplicación de los criterios de evaluación al categorizar a los docentes, nuevamente en las disciplinas aplicadas, Ingenierías y Economía, prevalece una opinión favorable hacia el Programa, dado que la mayoría sostiene que, del conjunto de las categorías, todas o la mayor parte han sido adecuadamente asignadas; al respecto, la opinión entre físicos e historiadores está dividida en partes aproximadamente iguales. Pero al pasar de la opinión sobre el conjunto, a la opinión sobre la propia categoría, es muy alta la proporción de quienes consideran que ha sido asignada en forma adecuada (entre el 60 y el 70 %)²⁵. Pensamos que ambas opiniones, parcialmente discordantes, pueden ser incluidas en una explicación más abarcativa: no exis-

²³ Ambos efectos son señalados por varios estudiosos en relación con los programas de estímulos en México, ciertamente mucho más minuciosos e “invasivos” que el Programa de Incentivos (ver, por ejemplo, Díaz Barriga y Pacheco Méndez, 1997).

²⁴ Aún más, algunos de los docentes que respondieron la encuesta destacaron que muchos investigadores del CONICET dictan cursos de dudosa factura con el solo fin de cumplir con los requisitos para el cobro del incentivo: un jefe de trabajos prácticos con dedicación exclusiva, categoría III, de la disciplina Ingeniería, reclamaba que se debería “medir también qué clases dan, a cuántos alumnos y en qué materias, porque aquí hay incentivados que pueden buscar a sus alumnos en ‘limusina’”, y agregaba: “nos deberíamos oponer a que miembros de la carrera del CONICET con cargos de dedicación simple cobren incentivos exclusiva, porque estas personas trabajan para el CONICET y pretenden que el sistema universitario les aumente aun más los sueldos y sólo dan clases en cursos con muy pocos alumnos y/o materias electivas u optativas en la gran mayoría de los casos que conozco”; por su parte, un profesor adjunto con dedicación exclusiva, con categoría IV, de la misma disciplina, recriminaba al “personal de CONICET que ofrece materias optativas ‘fantasmas’ (a las que no se inscriben alumnos), o que se asocian para dar materias que luego cubren con un mes de clases cada uno”.

Marcelo Daniel Prati

te un repudio de plano a la evaluación realizada en el marco del Programa (a cargo de los propios pares, después de todo), sino una demanda de ajustes (menores o medianos) a los procedimientos; en apoyo de esta interpretación podemos señalar la extendida percepción de no haber accedido a un informe fundado sobre la categoría asignada, la opinión masivamente favorable a la publicidad del curriculum vitae como garantía de transparencia, y el importante señalamiento que tiene, como un efecto del Programa, la extendida sensación de injusticia ante la evaluación²⁶.

Balance

Intentando realizar un balance acerca del impacto del Programa, pensamos que éste ha tenido efectos “materiales” algo módicos, pero palpables: en el conjunto, como efecto directo, un premio monetario a quienes investigan; en algunas universidades, en parte como efectos indirectos, la creación de medios de difusión académicos (el futuro decidirá sobre su calidad), algunos modestos (pero no vistos antes) subsidios para los proyectos acreditados o para viajes, y, en los casos más felices, cierto volumen de incremento de dedicaciones o concentraciones de cargos para los docentes categorizados²⁷. Pero más impor-

tante, pensamos, es el impacto “simbólico”: la valorización de la investigación como un componente central de la profesión académica. Ambos efectos, “materiales” y “simbólicos”, se retroalimentan: negativamente, cuando la suspensión del pago del incentivo relaja las evaluaciones; positivamente, cuando el incremento de dedicaciones y el incentivo dan sustento “material” a la “cultura de la evaluación”, y cuando ésta asigna los beneficios económicos según criterios meritocráticos.

Reflexiones finales

En un balance global sobre el Programa de Incentivos en tanto política universitaria, pensamos que es posible distinguir dos fases o etapas, una ya cumplida, la otra quizás sólo insinuada.

La primera fase arrojó un resultado importante, si no espectacular: instalar la “cuestión” de la investigación en la agenda de un amplio conjunto de actores involucrados en los asuntos universitarios (el Estado, las universidades y una parte importante de los académicos), y dar un decidido impulso a una profesionalización académica con base en la investigación. Ciertamente, este resultado fue variable según instituciones y disciplinas, pero no nulo.

Este resultado supuso dos condiciones de posibilidad

²⁵ Y si bien los datos corresponden a muy pocos casos, la mayoría de quienes han conocido los nombres de sus evaluadores los considera idóneos.

²⁶ En relación con la opinión según la cual los criterios de evaluación podrían favorecer a algunas áreas disciplinares en detrimento de otras, casi todos quienes la sostienen afirman que la propia disciplina estaría entre las desfavorecidas. Así, entre los físicos prevalece la idea de que los criterios de evaluación favorecen a las ciencias “blandas”, sociales y humanas, o a las que se rigen por estándares sólo locales o nacionales (frente al estándar internacional que rige entre ellos). Los historiadores piensan masivamente que los criterios favorecen a las ciencias “duras”, exactas o naturales, así como a las disciplinas tecnológicas. Los ingenieros tienen una opinión más dividida: están quienes piensan, como los físicos, que los criterios favorecen a las ciencias “blandas”, sociales y humanas; están quienes piensan que favorecen a las ciencias básicas, en las que hay mayores oportunidades de publicar; y están quienes piensan que favorecen a las disciplinas consolidadas, frente a las nuevas (como la informática, por ejemplo). Finalmente, entre los economistas también circulan varias ideas: que los criterios de evaluación favorecen a las disciplinas tecnológicas y a las “duras”; que favorecen a las disciplinas en las que hay mayor proporción de cargos con dedicación exclusiva; que favorecen a las disciplinas que tienen más oportunidades de acceder a publicar en revistas con referato, sean “duras”, sociales o humanas (en ventaja todas frente a Economía).

artículos

básicas. Por un lado, un agresivo impulso a cargo de una “alianza” entre el nivel central del Estado (la SPU), con peso principal en la iniciativa, y una parte de la “base” de académicos (quizás una “élite”) comprometidos en forma relativamente intensa con las actividades universitarias, con peso principal en el acompañamiento. Por el otro, el papel “moderador” de las universidades, atenuando los excesos de la “alianza”. Sólo gracias al impulso “exógeno” de la SPU la política de incentivos pudo iniciarse y reformularse, abriéndose paso en medio de una compleja trama de intereses (considérese que se trata de

promover la investigación en una universidad, como la argentina, marcadamente profesionalista); pero sólo gracias al papel “moderador” de las universidades el Programa alcanzó la viabilidad política que le permitió mantenerse. En materia de evaluación (y categorización) también se expresó esta suerte de “división del trabajo”: la “alianza” promovió la causa de la homogeneidad de criterios (al menos un piso mínimo era indispensable), en tanto las universidades impulsaron mecanismos que permitieron contemplar la diversidad institucional y disciplinar.

En ocasión del Programa de Incentivos, la “alianza” men-

cionada fue causa y efecto de alteraciones en el balance de poder en el seno del sistema universitario. Si la “alianza” fue por un lado condición de posibilidad del Programa, por el otro el Programa causó un fortalecimiento de la posición de la SPU y de la “base” académica comprometida con la investigación. Más allá del papel del incentivo económico, el Programa sirvió de “plataforma” para que académicos y grupos de investigación aumentasen su vinculación nacional e internacional, incrementasen la visibilidad de su producción y mejorasen su posición en relación con la obtención de subsidios y becas; todo esto, con relativa independencia respecto de las instancias de gobierno universitario.

Pensamos que esta primera fase del Programa (la única concretada) lo muestra, al menos como tendencia, mucho más como un “CONICET paralelo” insertado al interior de las universidades (germen, quizás, de una carrera del investigador universitario, paralela, si bien entrelazada, a la carrera docente), que como un mecanismo de pago por productividad (o “*merit pay*”), en el marco del “*New Public Management*”²⁸. Más allá del “revuelo” causado, el Programa de Incentivos (un poco mejor o un poco peor) no “inventó” nada demasiado distinto a lo que el CONICET

²⁷ Como resultado de una gestión especial ante el Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos del Bello, la Universidad Nacional de La Plata consiguió un refuerzo presupuestario de afectación específica para los participantes del Programa. El fundamento para la obtención de esta partida fue doble: por un lado, un retraso presupuestario por el cual esta universidad tenía una proporción reducida de dedicaciones altas; por el otro, la particularidad de contar con una alta proporción de docentes que son además investigadores del CONICET, muchos de ellos con sólo un cargo de dedicación simple, lo que los perjudicaba en relación con el cobro del incentivo. Gracias a esta partida adicional, en 1994 la Universidad Nacional de La Plata pudo ofrecer la extensión de su dedicación a muchos docentes, a condición de estar categorizados y participar en un proyecto de investigación acreditado. El criterio establecido por el Consejo Superior para la asignación de los fondos, cuantitativamente importantes, fue el siguiente: se ofreció a quienes habían obtenido la categoría A o B, un cargo de dedicación exclusiva (estrictamente, una extensión de su cargo original, lo que no es una diferencia menor: si el docente viajaba al exterior, a realizar un posdoctorado, por ejemplo, no tenía garantías de mantener el cargo), y a quienes habían obtenido la categoría C o D, un cargo de dedicación semiexclusiva (la distribución de estos fondos fue fuente de tensiones entre profesores y graduados en los cuerpos colegiados). Tenemos información de que algo análogo existió en alguna otra universidad, si bien ciertamente no fue generalizado.

Marcelo Daniel Prati

promovía en la Argentina desde los años 50²⁹.

A la luz de las quejas relevadas de los diversos actores involucrados, pensamos que el Programa debería afrontar en el futuro una segunda fase. En primer término, se requieren ajustes a fin de incrementar la equidad y transparencia de los procedimientos de evaluación (con resultados, indefectiblemente, en el mediano plazo), lo que habrá de redundar en una mayor legitimación del Programa entre los académicos (sin la fantasía de la unanimidad). En segundo término, y esto es de la mayor importancia, es necesaria la previsibilidad del Programa (de las reglas, de la categorización, del cobro), para que emita “señales” claras a los actores académicos, de modo que éstos orienten sus actividades en consecuencia³⁰; el contexto de fractura universitaria (y social) de la década menemista, pensamos, no contribuyó a su instalación como una “política de Estado”. En tercer término, y ligado a lo anterior, la mejora de la calidad de la investigación, y de la docencia asociada a ella, promovida por el Programa (reconocido con cierta amplitud su efecto cuantitativo) es, en el mejor de los casos, un producto de largo plazo, resultado de múltiples decisiones “micro” de actores en la “base”, tomadas en el

marco de reglas de juego de vigencia prolongada; los incentivos “externos” provistos por el Programa cumplen un papel en la instauración de tales reglas, pero los incentivos “internos” de académicos que buscan producir conocimiento son insustituibles, sean éstos el amor a la verdad, la solidaridad con la humanidad, la búsqueda de un reconocimiento calificado o la ambición personal³¹.

Para finalizar, a partir del análisis realizado, en conjunción con nuestras propias convicciones, pensamos que existen al menos dos “asignaturas pendientes”, que involucran al Programa, pero también a un

conjunto más amplio de iniciativas que conforman tanto la política universitaria argentina, como la política científica y tecnológica. En relación con la organización institucional de las actividades de investigación, pensamos que la conflictividad desatada en ocasión del Programa muestra la imperiosa necesidad de una mayor articulación entre el CONICET y las universidades (y también la ANPCYT), delimitando más claramente instancias de promoción, ejecución y evaluación de las actividades de producción de conocimiento³². En relación con el contenido de las actividades de investigación, pensamos que

²⁸ En este sentido, resultan notables las diferencias entre el Programa de Incentivos y los programas de estímulos mexicanos: la minuciosidad con que éstos parcelan las actividades académicas, les asignan puntajes y determinan adicionales salariales que “personalizan” los sueldos docentes (al menos en algunas universidades), contrasta con la mayor “laxitud” del Programa, manifiesta en las interpretaciones diversas y flexibles que permite la “grilla”, por ejemplo.

²⁹ Enfrentado al listado de efectos negativos a veces atribuidos al Programa (incremento de la competencia, arbitrariedades en la evaluación, descuido de la docencia, etc.), un ingeniero entrevistado, investigador independiente del CONICET, manifestó que muchos de estos fenómenos eran ciertamente constatables, pero no novedosos, siendo motivo de queja habitual también en el CONICET.

³⁰ Sólo si el incentivo tiene cierto monto (el monto “teórico” no es bajo), y es previsible en su cobro (la situación real es calamitosa), podrá ocurrir que un docente destacado dedique un cuatrimestre a trabajar en un proyecto de investigación, en lugar de dictar un curso en un posgrado arancelado, o participar en algún “servicio a terceros”.

³¹ Tomamos de Rocío Grediaga Kuri, aunque con cierta liberalidad, la distinción entre incentivos (o estímulos) internos y externos (Grediaga Kuri, 1998). En otros términos, los académicos son, pensamos, “caballeros” a la vez que “pícaros” (Le Grand, 1998).

artículos

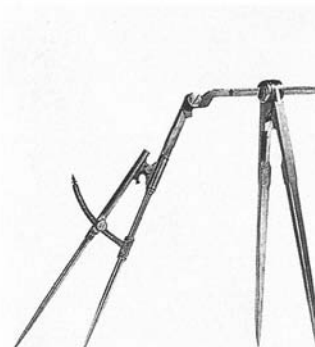
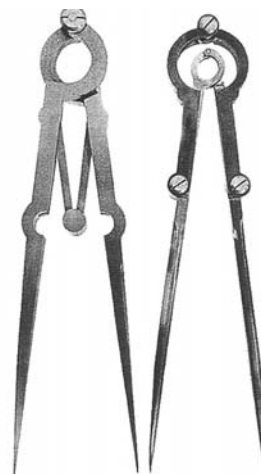
también es imperiosa la necesidad de una “política de la pertinencia”³³, entendida ésta como la relevancia del conocimiento en relación con el medio social en general, y el medio productivo en particular. Si la calidad de la investigación es el resultado de reglas adecuadas, tiempo pro-

longado y decisiones “micro” en la “base”, la pertinencia requiere, pensamos, decisiones “exógenas” al sistema universitario y al sistema científico-tecnológico, que se abran camino en medio de una compleja trama de intereses (corporativos en medida no menor), pero necesitadas a su

vez, como también muestra el análisis del Programa de Incentivos, de la influencia “moderadora” de las redes institucionales que conforman tales sistemas.

³² Obstaculizadora de tal articulación fue la política de los gobiernos militares de creación de institutos del CONICET fuera de las universidades; intentos parcial o totalmente fallidos de promoverla fueron el SAPIU, hacia 1988-1989, y la reforma del CONICET impulsada por Dante Caputo, hacia 2000-2001.

³³ La pertinencia de la investigación es un tema que no ha logrado ingresar de manera firme a la agenda de políticas universitarias o científico-tecnológicas (quizás represente una excepción parcial a esto la elaboración del denominado “Plan Plurianual de Ciencia y Tecnología”). La cuestión ha merecido un tratamiento polémico en artículos periodísticos: mientras el decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA le recriminaba a los físicos gastar dineros públicos argentinos para investigar el “Big Bang”, el decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales lo acusaba de no comprender el carácter integral de la actividad científica (básica y aplicada). Por otro lado, en una de las entrevistas que realizamos, un físico, investigador principal del CONICET, nos relataba que la imposibilidad de obtener un subsidio de unos 6.000 pesos por parte del gobierno provincial, le impidió a su grupo llevar adelante un proyecto destinado a analizar la radiactividad en la leche producida en territorio bonaerense; de haber podido llevarlo a cabo, habrían tenido que dividir su tiempo entre este proyecto, y otro de investigación básica vinculado a un subsidio sueco por un par de cientos de miles de dólares.



Referencias bibliográficas

- ALDAO C. (1998). “La opinión de un investigador”, en *La Universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias*, MCyE-SPU, Año V, No. 12.
- ARAUJO S. (2002). “Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico. Algunas conclusiones en el estudio de un caso en la Argentina”, en KROTSCH, P. (organizador) (2002), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- ARAUJO S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.

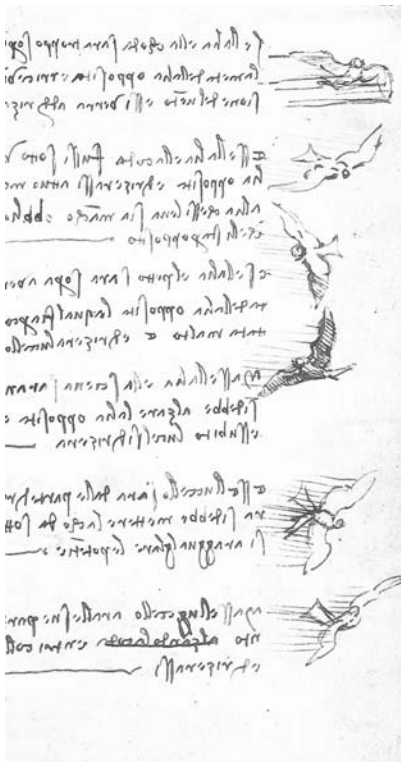
Marcelo Daniel Prati

- BECHER T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Pensamiento Universitario*, Año 1, No. 1, noviembre-diciembre de 1993, Buenos Aires.
- BECHER T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- CARULLO J. C. y VACCAREZZA L. (1997), “El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D”, en *REDES*, Vol. IV, No. 10, UNQUI, octubre de 1997, Buenos Aires.
- CLARK B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Editorial Nueva Imagen.
- COX C. (1993). “Políticas de educación superior: categorías para su análisis”, en COURARD, H. (editor) (1993), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO.
- DELLACHA J. M., (coord.) (1999). “Auditoría Técnica de los Informes Finales o de Avance de los Proyectos de Investigación (año 1998) del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores”, *Documento de Trabajo No. 10*, noviembre, Buenos Aires, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- DÍAZ BARRIGA A. y PACHECO MÉNDEZ T. (coord.) (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER M. L. y VACCAREZZA L. (1996). “Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del Programa de Incentivos para Investigadores Docentes en las universidades argentinas”, en ALBORNOZ M. y otros (editores), *Ciencia y sociedad en América Latina*, Quilmes, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- GREDIAGA KURI R. (1998). “Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVII (4), N° 108, octubre-diciembre, México, ANUIES.
- KROTSCH P. (1998). “Gobierno de la Educación Superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993-1996)”, en *Cuadernos de IRC*, No. 0, Septiembre, Barcelona, España.
- LE GRAND J. (1998). “¿Caballeros, pícaros o subordinados? Acerca del comportamiento humano y la política social”, en *Desarrollo Económico*, Vol. 38, N° 151, octubre-diciembre, Buenos Aires.
- LEAL M. (2002). “La vida profesional y tareas intelectuales de dos comunidades académicas de la UNT y sus patrones de respuestas frente al Programa de Incentivos”, ponencia leída en el Tercer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”, 24 y 25 de octubre de 2002, La Plata.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (1998). *La educación superior en Argentina. Un proceso de transformación en marcha*, Buenos Aires.
- OSZLAK O. Y O'DONNELL G. (1995). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en *REDES*, Año II, No. 4, UNQUI, septiembre, Buenos Aires.
- PALACIOS C., (2003). “El Currículum Unificado y el Programa de Incentivos”, en PUGLIESE, J. C. (ed.) (2003). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, Bs. As., MECyT-SPU.
- PAVIGLIANITI N., NOSIGLIA M. C. y M. MARQUINA (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*, Bs. As., HICE / Miño y Dávila editores.
- PRATI M. (2003). “Los académicos opinan: percepciones sobre el impacto del Programa de Incentivos en cuatro disciplinas seleccionadas”, ponencia leída en las Terceras Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre, La Plata.
- PRATI M. (2004). “El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación e impacto”, Tesis de Maestría para FLACSO, Bs. As. (Inédita).

artículos

- SUASNÁBAR C. (1999). “Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades Nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”, en TIRAMONTI G., SUASNÁBAR C., SEOANE V. (1999), *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- TAMAYO SÁEZ M. (1994). “El análisis de las políticas públicas”, en BAÑÓN, R. y CARRILLO E. (comps.) (1994), *La nueva administración pública*, Madrid, Alianza Editorial.
- TIRAMONTI, G. (1999). “Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora”, en TIRAMONTI, G., SUASNÁBAR, C., SEOANE, V., *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.





Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo Academicus**

Denis Baranger**

Los veinte años transcurridos¹ desde la primera edición de *Homo academicus* son una buena ocasión para volver sobre esta obra poco conocida en el medio hispanoamericano. Más que realizar un ejercicio historiográfico, interesa mostrar la actualidad de un programa de investigación. Para ello, me propongo reconstruir en forma sintética las principales líneas del argumento de Bourdieu; en especial, intentaré describir la metodología implementada, mostrando al mismo tiempo como ésta depende estrechamente de sus elecciones teóricas.

Bourdieu publica *Homo academicus* en 1984 algo después de haber sido consagrado con su elección al *Collège de France*. El suyo era un nombre ya conocido en sociología de la educación, en particular por sus trabajos junto a Jean-Claude Passeron, como *Los herederos* (1964) y *La reproducción* (1970). El uso del latín en el título —a la manera de las clasificaciones biológicas (*homo sapiens...*)— denota la intención de alcanzar una descripción objetivista de esta peculiar “especie”². Lo que muestra el libro es que «el mundo universitario, como todos los universos sociales, es el lugar de una lucha por la verdad sobre el mundo universitario y sobre el universo social en general» (Bourdieu, 1987: 113).

Posiblemente no haya otro escrito de Bourdieu sobre el que éste haya retornado en más ocasiones. *Homo* es un hito

* Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el “Coloquio de Invierno de La universidad como objeto de investigación” en la U.N. de La Plata (junio 2003).

**Doctor en Ciencias Sociales, UBA. Universidad Nacional de Misiones, FHCS - Programa de Postgrado en Antropología Social - UNAM

¹Este artículo fue escrito en el año 2004, la demora en la publicación de *Pensamiento Universitario* marca el desfasaje en la referencia temporal. (Nota del editor)

² De hecho la expresión “*homo academicus*” ya aparecía en *Los herederos* (1994 [1964]: 65).

crucial dentro de una línea de investigación a lo largo de la cual Bourdieu se fue acercando más y más al análisis de su propia posición en el espacio social: desde su célebre artículo “Celibato y condición campesina” (1962) realizado en la aldea en que transcurrió su infancia, pasando por sus trabajos sobre el sistema de enseñanza francés, y por sus artículos sobre el campo intelectual (1966) y sobre el campo científico (1975)³. Al abordar el campo universitario, y un campo universitario en crisis, crisis en la cual participó por lo demás (le costó su ruptura con Raymond Aron)⁴, Bourdieu se asoma con no poca angustia a su propia realidad en ese espacio. Un libro doloroso, por lo tanto, que lo compromete en todo su ser, y de allí la importancia que cobra en esta obra la temática del socioanálisis. Desde su punto de vista, la objetivación que produce es vivida conflictivamente como una suerte de traición, sacando a luz los aspectos

denegados del mundo al que pertenece⁵.

El título-pregunta del capítulo 1 ya lo dice todo: “¿Un libro a quemar?”. En su Conferencia Huxley del 2000, afirmaba Bourdieu: «Es sin duda, entre todos mis libros, el más sulfuroso, el más *controversial* (...) objetiva a los que habitualmente objetivan, devela y divulga, por una transgresión que adquiere aires de traición, las estructuras objetivas de un microcosmos social del cual el propio investigador forma parte, es decir las estructuras del espacio de posiciones que determinan las tomas de posición universitarias y políticas de los profesores de la Universidad de París» (2003: 45).

Cuando en *Respuestas* Loïc Wacquant inquiriere si se puede tomar al libro como una auto-biografía, Bourdieu le contesta que es más bien «una anti-autobiografía» (1992: 184). Con lo que está significando su rechazo a ceder a la “ilusión biográfica”; en efecto, la autobiografía es siempre la

construcción de un “sujeto” asumido como tal, mientras que lo que Bourdieu pretende hacer es justamente lo contrario: describirse como objeto.

Desde este punto de vista, *Homo* consiste en un «trabajo —en el sentido psicoanalítico— sobre el sujeto de la objetivación, en el cual el sujeto de la objetivación resulta él mismo objetivado». Bourdieu intuye que sus colegas «denunciarán como crueldad gratuita lo que es de hecho un *trabajo de anamnesis* —un socioanálisis» (1984: 45). Una advertencia digna de ser tomada en cuenta por todos los universitarios que pretenden dedicarse seriamente a la sociología de la universidad.

El objeto de Homo academicus

¿Cuál es el objeto de *Homo academicus*? No resulta fácil contestar a esta pregunta que encuentra diferentes respuestas, incluso en un mismo texto, en el cual el objeto es definido sucesivamente como la crisis de mayo del 68, la universidad francesa en general, los invariantes tranhistóricos de la universidad, el campo en general, o una teoría de la revolución simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1992: cap. 1).

Las distintas alternativas mencionadas están indicando la postura de Bourdieu con respecto a la futilidad del teoricis-

³ Posteriormente, Bourdieu publicará *La noblesse d'État*, (1989), obra en la que aborda el sistema de las *Grandes Écoles* (entre otras, de la *École Normale Supérieure*, de la que él mismo es el producto).

⁴ Aun hoy, muchos siguen adjudicándole a *Los herederos* un papel fundamental en el mayo francés, observa J.-C. Passeron (2003: 71).

⁵ En una entrevista última de Bourdieu con Yvette Delsaut (2001: 230) nos enteramos que ella tuvo mucha participación en la elaboración de este libro, tanto que Bourdieu le propuso firmarlo como co-autora; a lo que Delsaut se negó por tratarse de «un libro violento». Tal vez Delsaut, fiel colaboradora desde los inicios, y percibiendo todo lo que había de personal en la obra, vivió esa posibilidad que le ofrecía el maestro como una violación a su intimidad.

Denis Baranger

mo y a la imposibilidad de distinguir entre epistemología, metodología y teoría. En cada investigación sobre objetos concretos, situados en el espacio y en el tiempo, son siempre estos tres niveles de la ciencia social los que resultan movilizados. Así, por ejemplo, sería fácil mostrar cómo, cada vez que Bourdieu emprendía el análisis de un nuevo campo, era el concepto de campo mismo el que se iba transformando.

Para Bourdieu, investigar significa «abordar un caso empírico con la intención de construir un modelo (...), de ligar los datos pertinentes de manera tal que funcionen como un programa de investigaciones que plantee preguntas sistemáticas, en suma, de construir un sistema coherente de relaciones, que debe ser puesto a prueba *en tanto tal*. Se trata de interrogar sistemáticamente el caso particular, constituido en “caso particular de lo posible”, como dice Bachelard, para extraer a partir de él las propiedades generales invariantes» (1992: 204).

Así, en un sentido epistemológico, Bourdieu afirma que uno de los propósitos del libro es mostrar que la oposición entre lo universal y lo único, entre el análisis nomotético y la descripción ideográfica, es una falsa antinomia. Y denota a continuación que «las particularidades generales del campo universi-

tario francés —alto grado de centralización y de unificación institucional, barreras a la entrada bien delimitadas, por ejemplo— lo hacen un terreno muy favorable para descubrir algunas de las leyes que rigen tendencialmente el funcionamiento de todos los campos» (1992: 54-55).

En cuanto a “los invariantes universitarios transhistóricos”, entendidos como un conjunto de relaciones entre estructuras relativamente estables y durables, Bourdieu establece: «la oposición principal que emerge, al interior del espacio de las disciplinas escolares, entre las facultades de letras y de ciencias por un lado, y las de derecho y de medicina por el otro, no es más que la vieja oposición, ya descrita por Kant en *El conflicto de las facultades*, entre las facultades que dependen directamente de los poderes temporales y deben su autoridad a una suerte de delegación social y las facultades que son para ellas mismas su propio fundamento y cuya autoridad descansa sobre la cientificidad (siendo típica de esta categoría la facultad de ciencias)» (1992: 57).

Pero a la vez, como ya se ha señalado, está esa otra dimensión del objeto que es el propio trabajo de objetivación. Define Bourdieu: «el objeto aparente: la universidad (...) el objeto profundo: el retorno

reflexivo que está implicado en la objetivación del propio universo» (1992: 47).

Así, es evidente que la pregunta sobre el objeto de *Homo* no admite una respuesta en singular: son todos los objetos que mencionamos, y en este sentido es una obra típicamente bourdieusiana, que discurre simultáneamente en varios registros.

Ya en su entrevista con Otto Hahn, en la época en que acababa de darle forma a su idea de *campo*, Bourdieu anticipaba la que sería su principal hipótesis en *Homo*: «las tomas de posición de las diversas categorías de universitarios dependen muy estrechamente de sus intereses propiamente universitarios o, más precisamente, del grado en que la conservación o el aumento de su capital universitario están ligados a la perpetuación o a la transformación del sistema universitario» (1971: 31). O sea: una aplicación de su hipótesis más general, que supone que *todo campo consiste en un sistema de posiciones*, y que de la posición ocupada en este sistema dependerán las *tomas de posición*: es decir, los comportamientos y opiniones de los agentes involucrados.

La metodología de Pierre Bourdieu

Es ineludible una referencia sucinta a la metodología

elaborada por Bourdieu en *La distinción* (1979), obra fundamental en la que desarrolló a la vez su propia concepción del espacio social y los instrumentos estadísticos para el estudio de éste.

La distinción es el resultado de la confluencia de un doble proceso, largo y tortuoso, de crítica a las teorías sobre las clases sociales (tanto en su versión funcionalista como marxista), y de crítica a lo que denomino el *análisis estándar de variables*. A partir de esta obra las clases sociales dejan de ser concebidas como el principal objeto sociológico y son reemplazadas por el espacio social. En adelante las clases serán definidas como existentes “en el papel”, como construcciones del científico, que son a su vez construcciones de las construcciones que actualizan permanentemente en su prác-

tica los agentes sociales. Para Bourdieu la sociedad resulta ser una gigantesca empresa taxonómica, donde las clases, más que como sujetos en lucha, aparecen como *objetos* de las luchas sociales. Es lo que Bourdieu sintetizaba en una de sus expresiones predilectas: *lutte des classes, lutte des classements*⁶.

Al mismo tiempo en *La distinción* Bourdieu revoluciona el uso de los instrumentos estadísticos convencionales que ha venido utilizando desde sus primeros trabajos sociológicos (como en *Los herederos: tablas de contingencia bivariadas, porcentajes, test de χ^2 ...*), mediante la introducción de la técnica estadística, en ese entonces reciente, del *análisis de correspondencias múltiples* (ACM)⁷.

Típicamente, el análisis de variables estándar opera intentando establecer los efectos

que las diferentes variables producen unas sobre otras. Con lo que en última instancia son las variables —y no los agentes— las que aparecen actuando: en los informes de investigación, serán las variables (edad, sexo, NES, etc.) que funcionarán como sujetos de los frases (cf. Desrosières, 1996; y antes: Abbott, 1992). Esto responde a un patrón positivista, según el cuál el conocimiento se construiría a partir de los datos, estableciendo relaciones entre variables, a partir de las cuales se generaría inductivamente la teoría. Así es cómo se llega al típico informe resultante de las investigaciones por encuesta, que consiste en la presentación de series de tablas de contingencia bivariadas⁸.

Frente a esto, la forma de presentación de los datos propia del ACM, el plano factorial, permite trabajar *tota simul*, como dice Bourdieu, con todas las variables simultáneamente, teniendo así presentes todas sus interrelaciones (cf. 1979: 290).

El plano factorial en que se expresa cualquier ACM representa la superposición de dos espacios, el de las propiedades y el de los individuos, y permite *ver* las correspondencias, las relaciones de homología, entre esos dos espacios.

En *La distinción* es con la ayuda del ACM que Bourdieu logra dar forma a su represen-

⁶ El término *classement* es intraducible, en tanto su sentido excede el de una simple “clasificación” (*classification*). *Classement* implica también la idea de una posición dentro de un orden, de un ordenamiento jerárquico, o sea la atribución de un rango según el mérito o el valor del individuo. Típicamente, el sistema educativo francés funciona desde la enseñanza primaria hasta los cursos de ingreso a las *Grandes Écoles* y de la *agrégation* en base al *classement* de los individuos en este segundo sentido.

⁷ La obra liminar de Jean-Paul Benzécri, el numen de la escuela francesa de la *Analyse des données*, data de 1973. El ACM es una técnica estadística especialmente adaptada al análisis de encuestas; la más utilizada por Bourdieu (frecuentemente referida por él como “análisis de correspondencias” o “análisis factorial de las correspondencias”). El ACM trabaja sobre una tabla disyuntiva completa de *I* individuos por *J* modalidades.

⁸ Forma a la que se ajustaban las primeras investigaciones sociológicas de Bourdieu sobre los estudiantes, los museos de arte, la fotografía, etc.

tación del espacio social, un *esquema teórico* (1979: 140-141), un mapa si se quiere, que luego presentará en una versión más estilizada en su Conferencia de Today de 1989 (1994: 21).

El espacio social es concebido por Bourdieu a partir de tres dimensiones: el primer factor —representado en el eje vertical— corresponde al volumen del capital, el segundo —en el eje horizontal— a la composición del capital entendida como el peso relativo del capital cultural y del capital económico; mientras que la tercera dimensión tiene que ver con el factor tiempo, es decir con la trayectoria social ascendente o descendente de los agentes.

La adopción del ACM no significa renunciar a otras técnicas. Bourdieu continuará usando tablas de contingencia, series cronológicas, y otras formas de datos cuantitativos. Pero además procederá combinándolos siempre con materiales cualitativos. Como ya planteaba en “Sociología y estadística”, inspirándose en Weber, «las regularidades estadísticas tienen un valor sociológico solamente en el caso de que puedan ser comprendidas» (1963: 11). Ciertamente, la técnica del ACM es “cuantitativa”, en cuanto a la elaboración de los datos: hay que trabajar con una gran masa de datos totalmente

estructurados, muchas unidades de análisis (o individuos), muchas variables (o modalidades); son indispensables una computadora, un software específico, etc. Sin embargo, como se verá, sus resultados sólo cobran sentido al asociarlos a información cualitativa⁹.

El uso del ACM en Homo academicus

En *Homo academicus*, Bourdieu realiza dos análisis diferentes con la técnica del ACM: el primero de ellos, sobre el espacio de las facultades, permite representar el campo de la universidad de París; mientras que el segundo versa sobre el sub-campo de las facultades de humanidades (*lettres et sciences humaines*).

Para construir estos espacios Bourdieu debe recurrir a modalidades (variables) que funcionen como indicadores de las principales propiedades que estructuran el campo. Y es entonces que descubre la inexistencia de criterios establecidos para evaluar la calidad científica de los profesores. Ello lo llevó, como relataría en su último curso del *Collège de France*, a «inventar la idea de sistema de defen-

sa colectivo, del cual la ausencia de criterios del “valor científico” es un elemento, y que permite a los individuos, con la complicidad del grupo, protegerse contra los efectos probables de un sistema de medida riguroso del “valor científico”; sin duda, es porque un tal sistema sería tan doloroso para la mayoría de los que están dedicados a la vida científica que todo el mundo trabaja para hacer como si esta jerarquía no fuera evaluable, y que, apenas aparece un instrumento de medición, como el *citation index*, se lo puede rechazar con diversos argumentos, como el hecho de que favorece a los grandes centros de investigación, o los anglosajones, etc. A diferencia de lo que ocurre cuando se clasifican coleópteros, en este caso se clasifican clasificadores que no aceptan ser clasificados» (2001: 181-182).

En su construcción del objeto, Bourdieu no se propone de ningún modo elaborar un índice de eminencia académica a la manera de Lazarsfeld y Thielens (1965). Antes bien, este tipo de índices son considerados como «los instrumentos por excelencia de la destrucción de las estructuras»

⁹ Posteriormente a *La distinción*, Bourdieu prosiguió aplicando el ACM a muchos de los campos sobre los que trabajó empíricamente; por ejemplo: el campo del poder económico, (1978), el de las *Grandes Écoles* (1989), el de los constructores de viviendas individuales (1990, y 2000b) y el de las editoriales francesas (1999).

(1979: 137). De manera en un todo análoga al modo en que trabajaba con el espacio social, la concepción de Bourdieu lo lleva a entender los campos como estructuras complejas de relaciones, como *espacios multidimensionales*.

En *Homo academicus* Bourdieu anticipa una distinción básica que desarrollará posteriormente: «el poder propiamente universitario no puede acumularse y mantenerse más que al precio de un gasto constante, e importante, de tiempo (...) ya lo observaba Weber, la adquisición y el ejercicio de un poder administrativo en el campo universitario tiende a comprometer de hecho la acumulación de un capital de autoridad científica, y recíprocamente» (Bourdieu, 1984: 128). Las exigencias del trabajo empírico fueron las que lo llevaron a elaborar la distinción entre esas dos dimensiones.

a) El espacio de las facultades

Para Bourdieu, «el campo universitario está organizado de acuerdo a dos principios de jerarquización antagonistas: la jerarquía social según el capital heredado y el capital eco-

nómico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. (...) [Hay] dos principios de legitimación en competencia» (1984: 70).

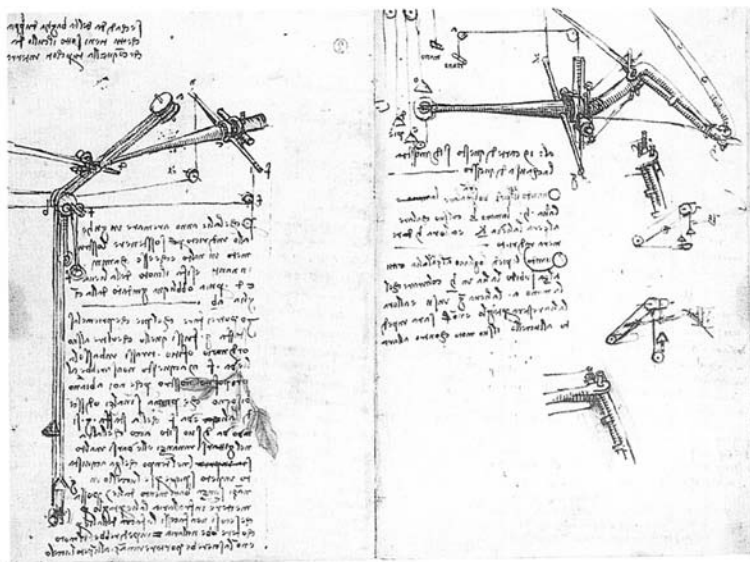
Atendiendo a los datos que trabaja en el capítulo 2 de *Homo* —“El conflicto de las facultades”— comprobamos que Bourdieu considera hasta cuatro grupos distintos de indicadores que pesan específicamente en el campo universitario: indicadores de poder universitario, de prestigio científico, de notoriedad intelectual y de poder político. Todos estos, junto con los indicadores demográficos y de capital heredado y los de capital escolar, son presentados en tablas múltiples que versan sobre una muestra de 405 individuos (o unidades de análisis), del universo de los profesores titulares de las facultades parisinas. Estas tablas con los porcentajes calculados sobre columnas ya muestran las diferencias de composición del profesorado entre las distintas facultades (1984: 65-69).

Luego presenta en un diagrama-plano (1984: 73) el resultado del procesamiento de

los mismos datos mediante un ACM, lo que permite *visualizar* la estructura del campo. En este caso, un primer factor es representado en el eje horizontal que ordena a las disciplinas desde las más autónomas (las ciencias exactas y las letras, en el extremo izquierdo) hasta las menos autónomas (medicina, derecho y ciencias económicas en el polo derecho), con las ciencias sociales es una posición intermedia¹⁰.

A propósito de esto, Bourdieu trae a colación «la distinción que hacía Kant entre dos tipos de facultades: por un lado, las tres “facultades superiores” (temporalmente), es decir la facultad de teología, la facultad de derecho y la facultad de medicina, las cuales, siendo capaces de procurarle al gobierno “la influencia la más fuerte y la más duradera sobre el pueblo”, son las más directamente controladas por él, las menos autónomas a la vez que las más directamente encargadas de formar y de controlar los usos prácticos y los usuarios ordinarios del saber, sacerdotes, jueces, médicos; por el otro, la “facultad inferior” carente de eficacia temporal, es abandonada “a la razón propia del pueblo científico, es decir a sus propias leyes, ya se trate de ciencia histórica y empírica (historia, geografía, gramática, etc.) o de ciencia racional pura (matemática pura o filosofía pura)» (1984: 88).

¹⁰ Por su parte, el segundo eje o factor está indicando el volumen del capital creciente desde abajo hacia arriba. Este es un resultado no trivial, que no se deduce simplemente de la concepción del espacio social sino que ha sido producido empíricamente (en el espacio social global el volumen del capital es el primer factor).



b) *El campo de las facultades de humanidades*

Desde un punto de vista teórico-metodológico, es más típico de Bourdieu el segundo ACM. Posteriormente a *La distinción*, la mayor parte de los ACM que realizó se insertan en una misma estructura explicativa: se genera el ACM partiendo de variables de base (cuyas modalidades serán las activas), lo que permite hacer visible la estructura del campo, y se proyectan en el plano factorial los individuos de modo tal que se pueda visualizar su posición en ese espacio. Luego, el plano factorial funciona como el elemento básico de la interpretación, junto a otras evidencias que podrán ser de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa.

Así describe Bourdieu este espacio: «el campo de las letras

y de las ciencias humanas se organiza en torno a una oposición principal entre dos especies de poder. El poder propiamente universitario está fundado sobre el dominio de los instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral, jurado de la agregación, Comité consultivo de las universidades (que designa a los profesores titulares), es decir sobre la posesión de un capital que se adquiere en la Universidad, en particular en

la *École Normale*¹¹, y que es detentado principalmente por los profesores de la Universidad —de la Sorbona—, en especial por aquellos de las disciplinas canónicas, muy frecuentemente provenientes de docentes, profesores de la enseñanza secundaria y sobre todo maestros, y tiene valor casi exclusivamente en los límites de la Universidad (francesa). A este poder socialmente codificado se opone un conjunto de poderes de especies diferentes, que se encuentran sobre todo en los especialistas de las ciencias sociales...» (1984: 106).

«El segundo principio de división opone por una parte los profesores de mayor edad y los más provistos de títulos de consagración universitaria (...) y por otro lado los profesores más jóvenes» (1984: 108). En el extremo superior del eje vertical figura el *Collège de France*¹², mientras que en el inferior aparecen la Facultad de Nanterre y la *EPHE*¹³.

¹¹ La *École Normale Supérieure (ENS)*, es una de las *Grandes Écoles* francesas, la más importante todavía en la época de la encuesta. La *ENS* prepara para la *agrégation* en distintas disciplinas literarias y científicas: filosofía, letras, historia, lenguas, pero también matemáticas, ciencias, etc.

¹² El *Collège de France* fue fundado en el siglo XVI por Francisco 1º para reunir a las personalidades más destacadas. Representa el máximo escalón en la jerarquía académica francesa.

¹³ *École Pratique des Hautes Études*. Creada en 1868, esta institución fue pensada para la formación de investigadores. En 1947 fue fundada por Fernand Braudel y Lucien Fèvre la Sexta Sección, dedicada a las “Ciencias Económicas y Sociales”, autonomizada en 1975 como *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)*. No forma parte de las *Grandes Écoles*.

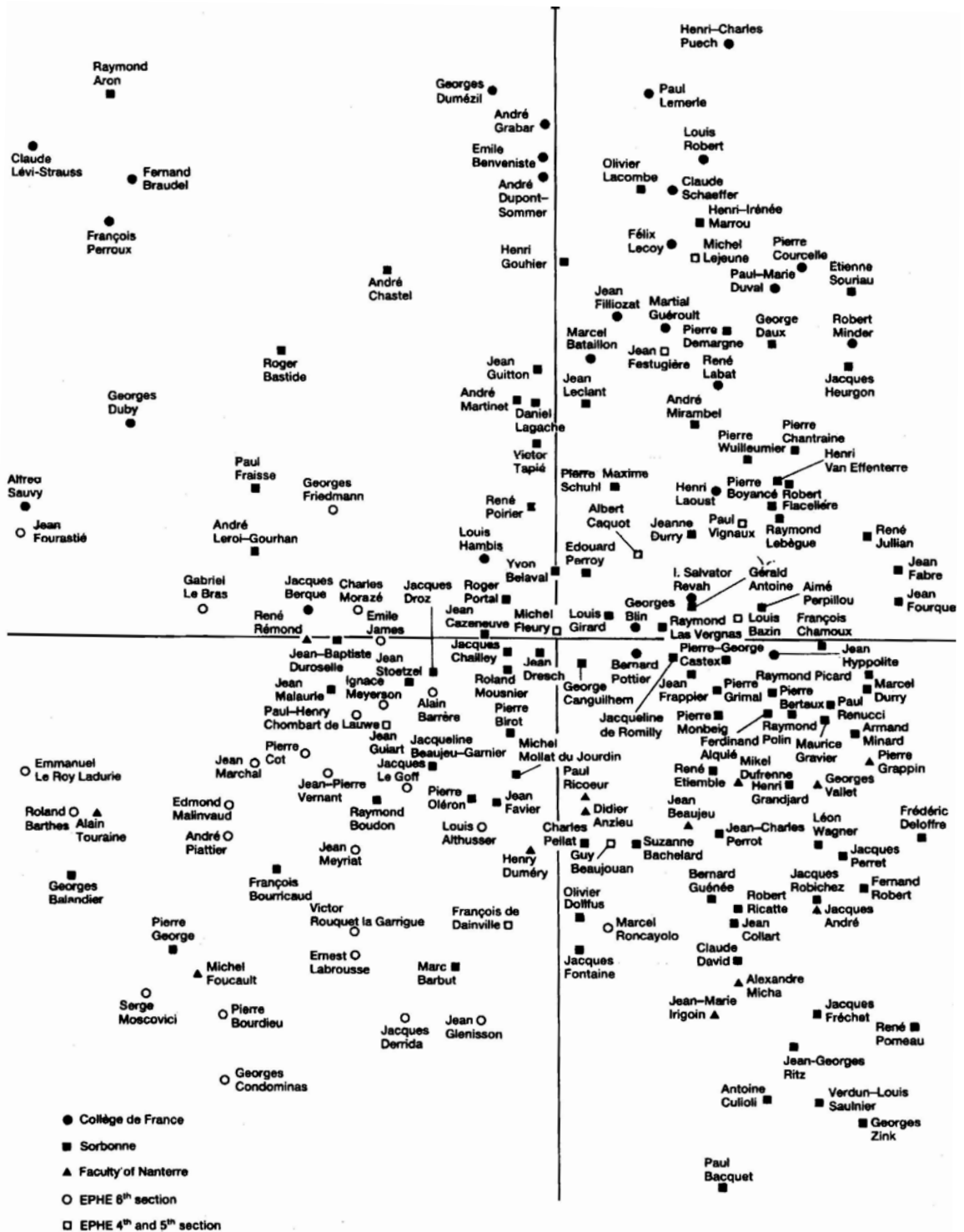


Gráfico 1: El espacio de las facultades de humanidades. Análisis de correspondencias: plano del primer y segundo ejes de inercia - individuos

Fuente: Bourdieu, 1992 [1988]: 290.

En el espacio de las facultades de humanidades estructurado en base a indicadores de posición se proyectan los individuos. Observando a estos individuos, dirá Bourdieu en el prólogo a la edición inglesa, «salta a la vista de cualquier observador familiarizado en detalle con los acontecimientos universitarios de 1968» que la estructura de las posiciones se corresponde con la distribución de las tomas de posición (1992 [1988]: 297)¹⁴.

La explicación supone, como siempre, destacar la relación de homología en base a la cual las tomas de posición están dependiendo de las posiciones ocupadas por los agentes en la estructura. Pero lo referente a las tomas de posición aparece solamente en el comentario de Bourdieu que se basa en otras fuentes que ni intervienen en el ACM ni son procesadas bajo ninguna otra forma en términos cuantitativos. En verdad, al lector sólo le queda confiar en la declaración de Bourdieu ya que no es posible *observar* en

el diagrama —plano la tan mentada correspondencia¹⁵. En realidad, en el corazón mismo del esquema explicativo de Bourdieu aparece la presencia irremplazable de lo cualitativo.

El eje horizontal puede interpretarse como reflejando las formas de capital o de prestigio que poseen los individuos: hacia la derecha están los que gozan de mayor poder temporal, y a la izquierda los que tienen mayor prestigio intelectual. En cambio el segundo eje, el vertical, los ordena de acuerdo a su volumen de prestigio o de capital: los que están en la mitad superior son de mayor edad y tienen un prestigio consolidado.

En la región *inferior izquierda* se localizan individuos, como Barthes, Foucault, Derrida o el mismo Bourdieu, que en 1964 eran todavía figuras marginales en el campo intelectual francés. Bourdieu habla del sector *sudoeste* (1984: 165) —casualmente es la apelación de su región de origen, dominada y margi-

nal— en el que se sitúan quienes estuvieron “a favor” del movimiento de mayo. En cambio los del sector *derecho* son los que estuvieron “en contra”, lo que sostenían al entonces Decano de la facultad Robert Flacelière.

De este modo se hace visible la correspondencia entre las posiciones ocupadas por los profesores en el campo universitario y sus tomas de posición durante la crisis de mayo. Es antes que nada de sus posiciones en el campo universitario, que dependen las tomas de posición asumidas por los profesores. «Ello es así porque en efecto la propensión de los diferentes profesores a vincular la defensa del cuerpo a la defensa del mercado protegido que les asegura un público escolar varía como el grado en que el valor de sus productos depende de la constancia de este mercado o, si se quiere, como el grado en que su competencia —es decir su capital específico— depende de la garantía estatutaria conferida por la institución» (1984: 165).

La crisis de mayo como objeto

En su diálogo con L. Wacquant Bourdieu explicaría: «El surgimiento de los acontecimientos puramente históricos, tales como la crisis de mayo del 68 o cualquier otra gran ruptura

¹⁴ En la primera edición, esta relación de homología difícilmente podía “saltar a la vista”. En efecto, los profesores aparecían identificados solamente por sus iniciales (1984: 289), para que resultara menos “violento” el efecto. Recién en 1988, en la edición inglesa, se incorpora al diagrama-plano los nombres completos de los profesores, criterio que se mantendrá en la 2a. edición francesa de 1992.

¹⁵ En *La distinción* sí se podía ver la correspondencia entre posiciones y tomas de posición en los planos sobre las variantes del gusto “dominante” y las del gusto “pequeño-burgués” (1979: 296 y 392, respectivamente). Pero en lo sucesivo Bourdieu no se preocupó más por exhibir la correspondencia entre posiciones y tomas de posición, dándola ya por sentada.

Denis Baranger

histórica, no se vuelve comprensible más que a condición de reconstruir la pluralidad de las “series causales independientes” de las que hablaba Cournot para definir al azar, es decir los diferentes encadenamientos relativamente autónomos de fenómenos independientes cuya colisión determina la singularidad de los acontecimientos históricos» (1992: 68).

En 1968 hay una situación de «oposición estructural entre los oblatos consagrados del gran sacerdocio y los pequeños herejarcas modernistas» (1984: 149) reagrupados en torno a la *EPHE*. Esta oposición funciona a la manera de una pareja epistemológica en que cada uno de los polos encuentra su justificación en el otro. La *EPHE* «es una institución marginal, pero prestigiosa y dinámica (...) el lugar por excelencia de la innovación en las ciencias sociales (...) la VIª sección es una de las cumbres del “internacionalismo” científico» (1984: 145-146).

«Para comprender la posición tan particular, la del caballo de Troya, de las ciencias sociales (...) hay que volver a colocarlas en los dos espacios de los que participan más o menos estrechamente, el de las facultades literarias y el de las facultades científicas» (1984: 159). En esta posición intermedia revelada en el primer ACM sobre el espacio de las facultades está la clave de su papel. Además, la composi-

ción de su profesorado es distinta: las ciencias sociales, más recientes, reclutan menos egresados de la *ENS*.

«Las ciencias sociales ocupan una posición doblemente dominada, a la vez según la jerarquía que tiende a imponerse de más en más, la de las ciencias de la naturaleza, y según la antigua jerarquía, hoy en día amenazada por el alza de las ciencias de la naturaleza y de los valores científicos en la Bolsa cultural» (1984: 159).

Respondiendo a una “estrategia de subversión”, puede verse en mayo del 68 la expresión de una tentativa por parte de «disciplinas socialmente definidas como doblemente negativas (ni literarias ni científicas), para dar vuelta la situación invirtiendo los signos, sumando así los prestigios, durante tanto tiempo excluyentes, del vanguardismo literario (o filosófico) y del vanguardismo científico en y por la reunión milagrosa de las apariencias del rigor científico y de la elegancia literaria o de la altura filosófica. No se comprendería la estructura circular de dominación que hace que disciplinas (doblemente) dominadas de acuerdo a los criterios tradicionales pueden al mismo tiempo dominar bajo otro aspecto a las

disciplinas que las dominan, si no se viera que ella caracteriza un momento crítico del proceso histórico que tiende a someter a la cultura científica, hasta entonces subordinada, la ciudadela de la cultura literaria» (1984: 160). Aquí residiría la explicación del éxito total alcanzado en aquella época por el “estructuralismo”.

Como se ha mostrado, en la construcción del espacio de las facultades tanto como en el de las facultades de humanidades sólo participan los profesores: el ACM se realiza exclusivamente sobre las propiedades de éstos. Aunque parece evidente que el de mayo de 1968 fue un movimiento estudiantil, la explicación descansa fundamentalmente en la estructura de las relaciones entre las disciplinas y facultades, y en la composición interna de sus cuerpos docentes.

Empero, aún no figurando los estudiantes en los ACM (y es que es difícil imaginar cómo se los podría haber incluido)¹⁶, ello no significa que no intervengan en el campo ni en la explicación. Por un lado, los estudiantes están presentes a través de los efectos que su rápido crecimiento cuantitativo en el período anterior a la crisis ha pro-

¹⁶ Recordemos que los datos del ACM versan sobre los profesores; elección explicable si se atiende a que interés de Bourdieu estuvo siempre centrado en el análisis de campos de producción cultural (en el espacio universitario los estudiantes aparecen como simples consumidores).

ducido en cuanto a la transformación de las estructuras fundamentales del sistema universitario.

Por el otro, durante la crisis, «los estudiantes juegan (...) un papel determinante en las luchas internas de las cuales el campo es el lugar, y antes que nada proveyendo a los movimientos de vanguardia —real o supuesta— el contingente mínimo de fieles y de militantes que requieren para oponerse al *Establishment* universitario» (1984: 156). En suma, considerados desde la perspectiva del campo profesoral, los estudiantes juegan el papel de una masa de maniobra.

En las ciencias sociales y en la sociología se produce una verdadera condensación de todas las contradicciones. «No se comprende completamente el rol especial de las nuevas disciplinas, y en especial de la sociología, en el desencadenamiento de la crisis, si no se percibe que estas posiciones son el lugar en que se realiza la coincidencia de efectos de dos crisis latentes de máxima intensidad. A la vez inferiores e indeterminadas, las nuevas disciplinas de las facultades de humanidades estaban dispuestas a recibir sobre todo estudiantes originarios de la clase dominante con una débil *performance* escolar, por lo tanto de aspiraciones fuertemente desajustadas con

relación a sus chances objetivas de éxito social, y estudiantes provenientes de las clases medias relegados fuera de las vías (*filières*) nobles, y amenazados de resultar decepcionados en sus ambiciones por la carencia del capital social indispensable para hacer valer sus títulos devaluados; por otra parte, han debido, como se ha visto, responder al crecimiento muy rápido de la población de estudiantes reclutando en gran número docentes subalternos débilmente integrados a la institución universitaria y llevados al resentimiento por la contradicción entre la elevación de sus aspiraciones consecuencia de su acceso (más o menos) inesperado a la enseñanza superior, y la decepción de estas aspiraciones derivada de su permanencia en los grados inferiores de la jerarquía universitaria» (1984: 222).

En *Respuestas*, Bourdieu resumía de este modo el argumento de *Homo academicus*: «muestro que la crisis interna a la Universidad era el producto de dos crisis parciales, provocadas por evoluciones separadas y autónomas. Por un lado una crisis en el seno del cuerpo universitario, desencadenada por los efectos del rápido y masivo crecimiento del cuerpo profesoral, y por las tensiones entre las diferentes categorías de docentes, domi-

nantes y dominados, profesores y asistentes que de ella resultan. Por el otro lado, una crisis del mundo estudiantil debida a toda una gama de factores, superproducción de egresados, devaluación de los títulos, cambios en las relaciones entre varones y mujeres, etc. Estas crisis parciales, locales, convergieron, creando una base para alianzas coyunturales. La crisis se ensancha entonces, siguiendo ejes bien determinados, en especial hacia las instituciones de producción simbólica (la radio y la televisión, la Iglesia, etc.), es decir en todos los universos en los que había un conflicto rampante entre los que detentaban la legitimidad del discurso y los nuevos pretendientes» (1992: 66).

Conclusión

La investigación realizada por Bourdieu a propósito un acontecimiento como el mayo francés es una buena ilustración de como su sistema teórico funciona efectivamente como una teoría empírica. De su estudio se deducen fácilmente nuevas preguntas que deberían dar lugar a ulteriores constataciones. En este sentido, se puede tomar la obra como un conjunto de hipótesis y de direcciones para la investigación.

Ciertamente, Bourdieu habla sobre la universidad

Denis Baranger

francesa en 1968. Pero, como él sostenía, las conclusiones a las que llega son aplicables a cualquier otra realidad, si se buscan las equivalentes estructurales en cada caso. Esto supone, claro está, no caer en la ilusión nominalista, propia del positivismo, de la constancia de los indicadores: cada indicador adquiere un valor diferente en cada contexto, exactamente en el modo en que la lengua era pensada por de Saussure como un sistema de diferencias.

Lo que se requiere, dice Bourdieu, es «un conjunto construido de reglas de transformación que permita pasar metódicamente de una tradición histórica a otra: «habría que examinar lo que es variable y los que es invariante e intentar descubrir en la variación de los parámetros tomados en cuenta en el modelo el principio de las variaciones observadas en la realidad» (1992 [1988]: 296).

De te fabula narratur, es la idea que debería alumbrar espontáneamente en la mente del lector universitario. La visión de Bourdieu acerca del *homo academicus* es sin concesiones: «sin duda son muy pocos los universos sociales que proveen tantos apoyos objetivos al trabajo de la mala fe que conduce al rechazo de lo inaccesible o a la elección de lo inevitable. Los universita-

rios (y más generalmente, los miembros de la clase dominante) siempre tienen los medios para sentirse a la vez infinitamente más satisfechos (y antes que nada con ellos mismos) que lo esperable por su posición en el campo específico y en el campo del poder, e infinitamente más descontentos (y primero del mundo social) que lo que supone su privilegio relativo» (1984: 150).

En esta misma perspectiva “realista” Bourdieu se refiere a «una serie de instituciones que tienen por efecto el tornar aceptable la distancia entre la verdad objetiva y la realidad vivida de lo que se hace y de lo que se es —todo lo que los sujetos objetivados quieren traer a colación cuando oponen al análisis objetivista que “las cosas no son así”. Para este caso particular, por ejemplo, se trata de los sistemas de defensa colectivos que, en universos en los cuales cada uno lucha por el monopolio de un mercado en el que no tiene otros clientes que sus competidores, y donde la vida es por lo tanto muy dura, permiten de aceptarse aceptando los subterfugios o las gratificaciones compensatorias que ofrece el medios. Es esta doble verdad, objetiva y subjetiva, que hace la verdad completa del mundo social» (1992: 225-226).

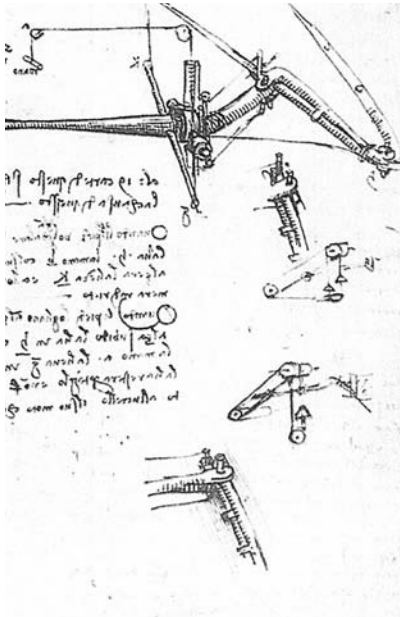
Para Bourdieu ésta era la base de «la multiplicidad de las

escalas de evaluación, científica o administrativa, universitaria o intelectual, [que] ofrece una multiplicidad de vías de salvación y de formas de excelencia permitiéndole a cada uno enmascarar, con la complacencia de todos, las verdades por todos conocidas» (1984: 33).

Así, también a propósito del *homo academicus*, planteaba Bourdieu que todos los sistemas de clasificación más que ser instrumentos objetivos, se convierten inmediatamente en objeto de lucha (2001: 181); una de sus frases favoritas era justamente: «si hay una verdad, es que la verdad es un objeto de luchas» (1988 [1984]: 94). En nuestro sistema universitario argentino, tenemos una muy buena ejemplificación de ello en las *categorizaciones* del Programa de Incentivos, y en la interminable discusión acerca de la definición de las categorías y de los instrumentos —grillas— para aplicarlas.

Referencias Bibliográficas

- ABBOTT A. (1992). "What do cases do? Some notes on Activity in Sociological Analysis", en RAGIN C.C. y H.S. BECKER (1992). *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 53-82.
- BOURDIEU P. (1962). "Célibat et condition paysanne" en *Études rurales*, 5-6, 32-136.
- BOURDIEU P. (y A. Darbel, J.P.Rivet y C.Seibel) (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris y La Haya, Mouton.
- BOURDIEU P. (1966). "Champ intellectuel el projet créateur», *Les temps modernes*, nº246, pp. 865-906.
- BOURDIEU P. y J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris,Minuit.
- BOURDIEU P. (con O. Hahn) (1971). Entrevista, en AAVV, *La teoría*, Barcelona, Anagrama, pp.17-34.
- BOURDIEU P. (1975). "La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison" en *Sociologie et Sociétés*, VII (1), 91-118, mai 1975.
- BOURDIEU P. (y M. de SAINT-MARTIN) (1978). "Le patronat" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 20-21, pp. 3-82.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1984). *Homo academicus*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1986). "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Nº 62/63, 69-72.[reprod. en 1994, *Raisons pratiques*, pp. 81-89].
- BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1988). *Homo academicus*, Cambridge/Oxford, Polity Press-Basil Blackwell.
- BOURDIEU P. (1988). *Questions de sociologie*, Paris, Minuit. [1984].
- BOURDIEU P. (y R. CHRISTIN) (1990). "La construction du marché. Le champ administratif et la production de la 'politique du logement'" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 81/82, pp. 65-85.
- BOURDIEU P. y L.J. D.WACQUANT (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU. P. (1992). "Postface: vingt ans après", en P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 2a. edición. [1988].
- BOURDIEU P. y J.-C. PASSERON (1994). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit. [1964].
- BOURDIEU P. (1999). "Une révolution conservatrice dans l'édition" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 126-127, pp. 3-28.
- BOURDIEU P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P. (2001) *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P. (con Y. DELSAUT) (2002). "Sur l'esprit de la recherche", en Y. DELSAUT y M.-C. RIVIÈRE, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Pantin, Le temps des cerises, pp. 175-239.
- BOURDIEU P. (2003). "L'objectivation participante" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, Nº 150, pp. 43-57.
- DESROSIÈRES A. (1996). "Les apports mutuels de la méthodologie statistique et de la sociologie", Comunicación a las *Journées de méthodologie statistique* organizadas por el INSEE, 11 y 12 de diciembre de 1996. URL: <<http://www.upmf-grenoble.fr/adept/seminaires/desros/>>.
- LAZARSFELD P. y W. THIELENS (1965). "Deux mesures de l'éminence", en R. BOUDON y P. LAZARSFELD (eds.), *Le vocabulaire des sciences sociales*, Paris y La Haya, Mouton, pp. 69-73.
- PASSERON J.-C. (2003). "Mort d'un ami disparition d'un penseur", en P. ENCREVÉ y R.-M. LAGRAVE (dir.), *Travailler avec Bourdieu*, Paris, Flammarion, pp. 17-90.



La organización de la ciencia durante el peronismo (1946-1955)

Diego Hurtado de Mendoza
y Analía Busala*

Científicos y militares

El 15 de octubre de 1943 se publicó en los diarios un manifiesto firmado por un grupo de intelectuales y profesores universitarios reclamando a las autoridades militares “Democracia efectiva por medio de la fiel aplicación de todas las prescripciones de la Constitución Nacional y solidaridad americana por el leal cumplimiento de los compromisos internacionales firmados por los representantes del país”. Al día siguiente, el secretario de la presidencia, el coronel Enrique González, por encargo del presidente de facto, comunicó a los ministros que todos los firmantes debían ser “declarados cesantes en la administración nacional, reparticiones autárquicas inclusive” (Firmantes del manifiesto, 1945: 9-10). Lo que siguió fue un período de conflictos marcado por protestas estudiantiles y respuestas oficiales del estilo de la del ministro de Justicia e Instrucción Pública Gustavo Matrón Zuviría, quien anunció que serían expulsados de la universidad todos los estudiantes que participaran de “acciones o propaganda subversiva” (Cortesi, 1943).

* Investigadores del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia José Babini, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de General San Martín.

A comienzos de 1945, la universidad logró retornar a una aparente normalidad. Sin embargo, en los primeros días de octubre el conflicto renació y se habla de más de 1500 estudiantes arrestados (Cortesi, 1945: 22). A los tres meses de

dossier

haber sido electo Perón como presidente, en mayo de 1946, las universidades fueron intervenidas y sometidas nuevamente a un proceso de cesantías. Como resultado de este escenario, entre 1943 y 1946, más de mil profesores universitarios fueron dejados cesantes o renunciaron por solidaridad (Ortiz, 1996: 172-73)¹. De esta forma, en los comienzos del gobierno de Perón, la traumática relación entre el poder político-militar y un amplio sector de la comunidad académica heredada del golpe de junio de 1943 jugó un papel decisivo en contra de la posibilidad de implementar una política científica que integrara los intereses de ambos sectores².

Como consecuencia de esta ruptura, durante los primeros años del gobierno de Perón las iniciativas oficiales apuntaron al plano técnico y estuvieron dominadas por el interés en profundizar el proceso de industrialización, vinculado en muchos sentidos a aspectos militares (Potash, 1981: 92-93), en especial a la noción de “movilización industrial” —entendida como el problema de adaptar la producción industrial local en tiempos de paz a las condiciones de la guerra—, promovida desde la década de 1930 por el general Manuel Savio (Savio 1933). Esta concepción fue acompañada de la firme creencia de que habría una Tercera Guerra Mundial

que fortalecería la posición económica de la Argentina (Ortiz, 1996: 169-70, 175). En todo caso, la actividad científica apareció en el discurso oficial como subsidiaria del desarrollo técnico e industrial y, como correlato del interés militar por la industrialización, los planes del gobierno tendieron de manera creciente a militarizar algunos sectores estratégicos del campo técnico y científico. Ejemplos de este desplazamiento son el desarrollo del área nuclear —inicialmente en manos del Ejército y desde 1952 de la Marina—, la transferencia de la Oficina Meteorológica Nacional, en 1949, a secciones especiales dependientes de las Secretarías de Marina y Aeronáutica, o la creación del Instituto Antártico Argentino, bajo dependencia de la Marina.

Algunas universidades se hicieron eco de la consigna de industrialización. Horacio Descole, interventor entre 1946 y 1948 y rector entre 1948 y 1951

de la Universidad Nacional de Tucumán, por ejemplo, sostuvo que el desarrollo de “la llamada industria pesada” era uno de los “deberes sagrados” del Primer Plan Quinquenal (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, 1947: 8)³. En cuanto a las expectativas depositadas en la actividad científica explícitamente mencionadas en el Primer Plan Quinquenal (PPQ), la única relevante se refiere a la creación del Centro Nacional de Investigaciones Agropecuarias (CNIA) en terrenos de la Estación Experimental Central de Morón (Buenos Aires), bajo la dependencia del Ministerio de Agricultura. Según las expectativas de Perón, este instituto contribuiría a “acrecentar nuestra ya importantísima producción y, lo que es más interesante, dar a la misma una orientación científica” (Presidencia de la Nación, 1946: 61)⁴.

Fuera del ámbito oficialista, algunos sectores de la

¹ Ortiz (1996: 173) estima que el 56% corresponde a cargos relacionados con ciencia, tecnología y medicina.

² Un relato de lo acontecido en la Universidad de Buenos Aires entre 1943 y 1955 puede verse en Halperín Donghi (1962: 127-73).

³ Esta universidad representa un caso de particular importancia (aún no estudiado en profundidad), si se tiene en cuenta que, entre los objetivos para acompañar el plan de gobierno para el período 1947-1951, se propuso desde la Facultad de Ciencias Exactas, Puras y Aplicadas la creación de institutos de física, matemática, electrotecnia e hidráulica, proyecto que fue acompañado, como se mencionará más adelante, por una intensa política de contratación de profesores extranjeros.

⁴ Entre las incumbencias asignadas a la CNIA, figuran “los recursos naturales (flora, fauna, suelo), las plagas de la agricultura, la edafología, la microbiolo-

Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala

comunidad científica, como los representados por la Asociación Física Argentina (AFA) y la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC), vieron una alternativa a su situación de aislamiento en la creación de una universidad “científica” privada financiada por filántropos locales, objetivo que finalmente no fue concretado (Hurtado de Mendoza y Busala, 2002a). En esta misma dirección, desde su creación a fines de 1933, la AAPC había intentado construir un sistema de financiamiento sostenido por las “fuerzas vivas del país”. Si bien este proyecto no tuvo los resultados esperados, los científicos nucleados alrededor de Bernardo Houssay — transformado por una parte de la prensa norteamericana y un sector de la comunidad científica internacional en icono de la persecución que el peronismo ejerció sobre la comunidad

académica—⁵ lograron crear algunos espacios de investigación al margen del Estado (Hurtado de Mendoza y Busala, 2002b). No fue ajeno a estos logros el apoyo que Houssay recibió de la Rockefeller Foundation, aunque el carácter privado de sus emprendimientos terminaría decidiendo que la institución norteamericana le retirara su apoyo a comienzos de los cincuenta (Cueto, 1994: 133-34).

En este escenario escindido, se puede hablar de un combate entre los científicos y el poder político-militar por la legitimidad de la producción científica. Entre las manifestaciones más evidentes de este conflicto, digamos que mientras que el gobierno, a través de algunas publicaciones oficialistas, negó la ecuanimidad del premio Nobel obtenido por Houssay, impugnando la originalidad y el valor de los trabajos del fisiólogo, acusándolo

de “despreciar” los problemas vinculados a la salud pública, como la tuberculosis, la sífilis o el cáncer, y de haber sido premiado por razones políticas (Lee Warren, 1947; Viñole, 1947), por su parte, Houssay se apoyó en sus contactos externos para negar seriedad a los emprendimientos oficiales relativos al área de las ciencias biomédicas. Así, le informa a uno de los editores del *Journal of the American Medical Association (JAMA)* que, si bien el ministro de Salud ha inaugurado en octubre de 1949 un Instituto Central de Cardiología, el más importante centro de investigación en esta área es el Centro de Investigaciones Cardiológicas bajo la dirección de Alberto C. Taquini. Y agrega Houssay:

“En los últimos años, el Ministerio de Salud Pública ha creado muchos nuevos institutos de diferentes clases, que ahora alcanzan a 40 direcciones y 34 institutos. Algunos de ellos tienen denominaciones inusuales tales como Instituto Provida, Instituto de la Población, Instituto de Clínica Tecnológica, etc.” (Houssay, 1949)⁶.

En el mismo sentido, dos años más tarde le informaría al nuevo editor de *JAMA* que:

“la única organización médica verdadera de nuestro país es la Asociación Médica Argentina, de la cual ustedes reciben la

gía y parasitología, las industrias de granja, la lechería, la conservación de los productos agrícolas y ganaderos, la entomología, la genética vegetal y animal, la inmunología, la silvicultura, la ingeniería rural, etc.” (Presidencia de la Nación, 1946: 406). Debe señalarse que hacia mediados de la década del cincuenta el modelo tecnológico desarrollado en la región pampeana estaba agotado. Sobre este punto, puede verse: Barsky y Gelman (2001: 317) y Vessuri (2003). En este último trabajo también se narra la trayectoria del investigador en genética vegetal Salomón Horovitz, dejado cesante en 1947, cuando era profesor de Genética y Fitotecnia y decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria en la Universidad Nacional de La Plata, además de director del Instituto Fitotécnico de Santa Catalina.

⁵ Ver, por ejemplo: Mather y Grundfest (1944); *Science* (1944); Evans *et al.* (1945); *Washington Post* (1946: 2); *The New York Times* (1947).

⁶ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

dossier

revista. Es importante para la American Medical Association estar familiarizados con esta asociación y no con organizaciones formadas por razones políticas” (Houssay, 1951)⁷.

En esta pugna por la legitimidad del saber científico, los físicos persiguieron dos objetivos: demostrar ante las autoridades políticas y el sector industrial la necesidad de la investigación científica en la industria; desarrollar la física nuclear al margen de la incumbencia militar (Hurtado de Mendoza, 2004). En cuanto al primer objetivo, es necesario ubicarlo en un marco más amplio, marcado por la esperanza que ya en 1943 existía acerca de una posible convergencia entre los militares y el sector de empresarios representados por la Unión Industrial Argentina (UIA). Estas expectativas parecieron cristalizarse con la creación del Instituto de Estudios y Conferencias Industriales de la UIA. En este lugar los industriales encontraron buena disposición a sus demandas proteccionistas, en coincidencia con las preocupaciones castrenses por la debilidad económica argentina dentro del conflicto bélico mundial. Entre

otros, el coronel Savio y el físico Teófilo Isnardi tuvieron un papel en estas iniciativas. Poco tiempo antes del golpe militar, como expresión de consenso, ya se habían dado a conocer proyectos industrialistas e, incluso, autarquizantes (Belini, 2002: 276). Sin embargo, la crisis política de octubre de 1945 encontró a la UIA en las filas de la oposición a Perón, como las organizaciones empresariales en general, y el mencionado instituto fue clausurado. Ahora bien, el mismo objetivo sería retomado a partir de la creación de la Secretaría de Industria y Comercio, órgano exclusivo de formulación y aplicación de la política industrial y, bajo su dependencia, del Instituto Tecnológico. A fines de 1948, Enrique Gaviola, por entonces presidente de la AFA, se acercó a este ámbito sin mucho éxito (Hurtado de Mendoza y Busala, 2002b: 58-59).

En cuanto al desarrollo de la física nuclear, mientras Gaviola intentó promover desde fines de 1946 una “Comisión Nacional de Investigaciones” al margen de la influencia militar, desde el gobierno el general Savio, apoyado por algunos indus-

triales, impulsó un proyecto de creación de un “Instituto Nacional de Investigaciones Físicas” dependiente del Ministerio de Guerra. Otros proyectos semejantes presentados por miembros del Congreso se sumaron a la competencia, dado que desde diferentes sectores la creación de un organismo de promoción y financiamiento fue concebida como un posible camino para contrarrestar el impacto negativo que estaba produciendo sobre la actividad científica la política oficial aplicada a las universidades. Finalmente, en septiembre de 1948, el Parlamento aprobó un proyecto de “Instituto Nacional de Investigaciones Físico-Químicas”, con carácter autárquico y dependiente del Ministerio de Guerra. Entre sus objetivos figuraban: impulsar la investigación científica, en especial, las relacionadas con la energía atómica; estudiar los recursos naturales del país; asesorar al Poder Ejecutivo; promover la formación de personal técnico y científico; promover el ingreso al país de hombres de ciencia y técnicos extranjeros⁸. Sin embargo, el Poder Ejecutivo nunca le dio curso a este proyecto. Savio murió en julio de ese año (Gaviola, s/f.; Ortiz, 1996: 175).

La compleja y conflictiva relación entre los científicos y el poder político-militar, sumada al complicado panorama

⁷ *Ibid.*

⁸ “Proyecto dirigido al Congreso de la Nación Argentina para la estructuración de la investigación científica físico-química, en especial, a la atinente a la energía atómica” (s/f), Archivo General de la Nación, Fondo documental Secretaría Técnica 1° y 2° presidencia del Teniente General Juan Domingo Perón (1946-1955), Legajo 448.

Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala

ma universitario de fines de 1947 —momento en que se incrementó la oposición académica a la intervención de las universidades de mayo de 1946, interpretada como el intento de “convertir las universidades en dependencias burocráticas del gobierno” (*The New York Times* 1947)— y a una situación internacional delicada provocada por la torpe intervención del embajador norteamericano en las elecciones de 1946 (ver, p.e., MacDonald, 1980: 388-91) y por algunas acciones de intimidación vinculadas a posibles desarrollos argentinos en el área nuclear (Cabral, 1988), pueden explicar la decisión del gobierno de iniciar una política resuelta de importación de científicos y técnicos provenientes de los países derrotados en la Segunda Guerra Mundial y de poner en marcha

algunos emprendimientos secretos. Es en este momento que el gobierno de Perón se embarcó en el desarrollo de tecnología aeronáutica en el Instituto Aerotécnico de Córdoba, dependiente del Ministerio de Aeronáutica, donde se instalaron alrededor de cincuenta técnicos e ingenieros alemanes⁹. En este caso, también significó dar continuidad a la colaboración técnica militar sostenida con Alemania en el período de entreguerras (Meding, 1999: 263-64). También las universidades pusieron en práctica su propia política de importación de científicos alemanes. Al respecto, debe mencionarse el importante número que fue contratado por la Universidad Nacional de Tucumán. En 1950, la participación de profesores alemanes rondaba entre el 25 y el 30% de un cuerpo docente de

aproximadamente cien personas¹⁰. En menor medida, la Universidad Nacional de Cuyo también contrató a profesores flamencos, croatas y alemanes que habían perdido sus puestos en la posguerra (Meding, 1999: 292-93).

En este momento, también se gestó un proyecto de desarrollo nuclear propuesto por el físico austríaco Ronald Richter, el cual derivaría en un fraude millonario¹¹. Con este episodio estuvo relacionado uno de los momentos de mayor tensión entre físicos y militares, cuando en septiembre de 1951, durante la octava reunión de la AFA en Córdoba, Gaviola —para entonces asesor científico de una empresa privada— habló de la creciente degradación que soportaban las universidades públicas y del predominio de factores políticos y personales (Gaviola, 1951). Por su parte, el físico austríaco Guido Beck, con motivo de su renuncia a la AFA y de su partida a Río de Janeiro, se lamentó de la indiferencia de las autoridades, se refirió al considerable aparato administrativo destinado a sostener proyectos fuera de las universidades y expresó que en el país no existían las garantías mínimas para hacer ciencia (Beck 1951: 512)¹².

⁹ En Meding, (1999: 317) se detalla una lista de los colaboradores de Kurt Tank, líder de este grupo.

¹⁰ Ya en 1939 la Universidad Nacional de Tucumán cuenta con un topógrafo, un físico y un especialista en electrotecnia. Una lista de más de veinte profesores alemanes contratados por esta universidad y de cuatro genetistas que trabajaron en el Instituto Lillo de esta provincia, puede verse en Meding (1999: 327-28).

¹¹ La historia de este proyecto está tratada con detalle en Mariscotti (1985).

¹² Gaviola, interesado en atraer científicos extranjeros, había logrado obtener la residencia permanente en la Argentina del físico austríaco antifascista Guido Beck, quien había sido asistente de Werner Heisenberg. Beck llegó a la Argentina en mayo de 1943 y trabajó ocho años en el Observatorio Nacional de Córdoba. Beck se marchó a Río de Janeiro contratado por el recién creado Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. A la muerte de su discípulo José Balseiro en 1962, Beck retornó a la Argentina (Passos Videira 2001, 160-67).

Las nuevas instituciones y el "CONICET" de Perón

A partir 1950, el gobierno parece decidido a concretar una serie de iniciativas que apuntaron a organizar el confuso panorama científico y técnico y a integrarlo en el marco amplio de un plan político y económico de escala nacional, el cual resultará plasmado un poco más tarde en el Segundo Plan Quinquenal (SPQ). En la práctica, estos objetivos se materializaron en dos actividades complementarias: (i) la creación de nuevos espacios institucionales para el desarrollo de actividades tanto científicas y técnicas como de coordinación; (ii) el inicio de una tarea de relevamiento de información a escala nacional que hiciera

posible la futura planificación de estas actividades, tanto públicas como privadas. En esta iniciativa jugó un papel central el Ministerio de Asuntos Técnicos¹³, bajo la dirección de Raúl Mendé, médico santafesino y dirigente de la Juventud de la Acción Católica Argentina en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, por entonces responsable de la planificación del SPQ¹⁴.

Entre 1950 y 1951 fueron creados un número significativo de organismos e instituciones del Estado. El 31 de mayo de 1950 se firmó el decreto que dio origen a la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), soporte administrativo de las actividades de Richter con dependencia directa del Poder Ejecutivo. Como secretario general fue nombrado el coronel Enrique González,

“amigo personal de Perón, pero administrador muy pragmático y efectivo” (Falicov, 1970: 9)¹⁵. El 4 de julio del mismo año fue creada la Dirección Nacional de Investigaciones Técnicas (DNIT) dependiente del Ministerio de Asuntos Técnicos¹⁶, de la cual también González fue su primer director¹⁷. Luego del fracaso del “affair Richter” en 1952, el nuevo director de la DNIT fue el ingeniero Silvio Tosello. En 1953, la DNIT fue transformada en Dirección Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (DNICYT)¹⁸.

El hecho de que Richter no mostrara interés en incorporar científicos locales a su programa empujó Perón a crear la Dirección Nacional de Energía Atómica (DNEA). En mayo de 1951, el complejo decreto N° 9697 establecía tres nuevas entidades: la Planta Nacional de Energía Atómica, el Laboratorio Nacional de Energía Atómica y la DNEA (Mariscotti, 1985: 174-78). Esta última, que iba a tener un papel primario en el posterior desarrollo del área nuclear, nació como un organismo dependiente del Ministerio de Asuntos Técnicos y apuntó al entrenamiento de científicos, estudiantes y técnicos locales. González fue nombrado su director, aunque luego de la caída de Richter el área nuclear pasaría del Ejército a manos de la Marina. La DNEA contrató a numerosos

¹³ En 1946 fue creada la Secretaría de Asuntos Técnicos, la cual fue convertida en ministerio tras la reforma constitucional de 1949.

¹⁴ Mendé también fue un militante antimarxista en el centro de Estudiantes de su facultad. Esta actividad coincidió con la cruzada de la jerarquía eclesiástica y el laicado católico de Córdoba contra los proyectos de enseñanza laica en la legislatura provincial durante la gobernación del radical Amadeo Sabattini. Mendé contrajo matrimonio con Marta Rodríguez Leonardi, hermana de Francisco y Juan Rodríguez Leonardi —este último fue su condiscípulo y también dirigente de la Juventud de la Acción Católica en Medicina— promotor de la aeronáutica y decano organizador de las facultades de Medicina y Psicología de la Universidad del Salvador.

¹⁵ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

¹⁶ Decreto N° 13.443.

¹⁷ Refiriéndose a la creación de la DNIT, Mariscotti (1985: 118) cita los múltiples programas que González atendió en ese momento.

¹⁸ Decreto N° 4614.

químicos, físicos y estudiantes avanzados en estas disciplinas que habían quedado fuera de las universidades¹⁹. Paradójicamente, en un momento de turbulencias políticas y económicas, esta institución se transformó en un refugio de científicos opositores a Perón, donde fue posible trabajar libre de presiones, con buenos salarios y en condiciones favorables para la investigación (Vessuri 1995: 198-99).

En los primeros meses de 1951 se inaugura también el Instituto Nacional de Investigaciones de las Ciencias Naturales del Museo Argentino de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia”. Su director fue Agustín Eduardo Riggi. El objetivo del instituto era “obtener los conocimientos básicos de los recursos naturales del país, de las reservas existentes y de la posibilidad de movilizar la riqueza natural de la Argentina con vistas a la intensificación de la producción”. El instituto recibió al poco tiempo de su creación dos becas de la Guggenheim Memorial Foundation, para realizar estudios en los Estados Unidos, y una de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas de España (Veronelli, 1951: 19, 20, 23). Por su parte, Meding (1999: 291-92) señala que las buenas relaciones de Riggi con la Dirección de Migraciones le permitieron al museo plantear

su propia política de importación de científicos y, en algunos casos, funcionar como una “estación intermedia” para la posterior distribución de los mismos. Si bien se trató en gran parte de científicos alemanes y la *lingua franca* del instituto era el alemán, también trabajaron allí científicos rusos, croatas y húngaros.

El proyecto de creación del Instituto Antártico Argentino, la adquisición de un barco rompehielos y las expediciones que establecerían las bases General San Martín y General Belgrano fue expuesto en septiembre de 1950 ante el gabinete. Este plan para la exploración de la Antártida había sido presentado por el general Hernán Pujato a mediados de la década de 1940. El 9 de febrero de 1951, el poder ejecutivo promulgó un decreto que habla de la “conservación del patrimonio territorial”, “la necesidad de impulsar el conocimiento y reconocimiento de tan apartadas regiones” y sostiene que “resulta aconsejable, además, el establecimiento permanente de una Base Científica Experimental Argentina al Sur del Círculo Polar Antártico”²⁰. Finalmente, otro decreto del 17 de abril de 1951 establece la creación del Instituto Antártico Argentino, bajo dependencia del Ministerio de

Asuntos Técnicos²¹. Al año siguiente, sin embargo, el Instituto pasó al ámbito del Ministerio de Defensa. Finalmente, con la creación de la Secretaría de Defensa Nacional, el 22 de julio de 1954, pasó a formar parte de la misma (Capdevila y Comerci, 1984: 3-15)

Para completar este panorama no exhaustivo, puede mencionarse que durante este mismo período se crearon también el Departamento de Investigaciones Científicas, en donde funcionaron los Institutos de Física Nuclear y Aerofísica, y la Estación de Altura “Presidente Perón”, dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo —a cargo del dinámico rector Ireneo Fernando Cruz—, de la cual Perón sostuvo que “ha sido la primera del país [...] que ha tomado un ritmo verdaderamente justicialista” (Georgii, 1951: 51-52; Salemme, 1951: 70). Allí también se realizaron, entre 1949 y 1950, los primeros estudios médicos con radioisótopos para determinar las causas del bocio endémico mendocino. El equipo de trabajo estuvo constituido por el grupo de Harvard-MIT (Estados Unidos), dirigido por John B. Stanbury, y el grupo de Héctor Perinetti, director del Instituto del Bocio de la Facul-

²⁰ Decreto N° 2492.

²¹ Decreto N° 7338.

dossier

tad de Ciencias Médicas “Tomás Perón” y director de la División Bocio del Ministerio de Salud de Mendoza (Héctor Perinetti, 1951: 51-54).

Ahora bien, de especial importancia para los planes del gobierno es el decreto, con fecha del 17 de mayo de 1951, firmado por Perón y refrendado por los ministros Mendé, Humberto Sosa Molina y Méndez de San Martín, el cual dio origen al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CNICyT)²², al que se le asignó el objetivo de orientar, coordinar y promover las investigaciones científicas y técnicas de todo orden que se realizaran en el país. El CNICyT respondió a una lógica política cuyas raíces pueden ubicarse en 1943, con la creación de numerosos “consejos”, organismos de coordinación que apuntaron a centralizar la organización gubernamental. Waldmann (1985: 72-73) menciona que el Consejo Nacional de Posguerra —primer organismo de planificación económica del país— serviría como modelo a partir de 1946.

El CNICyT estuvo integrado por representantes de las universidades nacionales, el

presidente de la Junta de Investigación Científica y Experimentación de las Fuerzas Armadas, el director general de Cultura de la Nación, el de Servicios Técnicos del Estado y el secretario general de la CNEA. Lo presidía el Ministro de Asuntos Técnicos y actuaba como su secretario el titular de la DNIT. En la práctica, sesionó en pocas ocasiones y cumplió con funciones puramente deliberativas y de recopilación y organización de información, actuando la DNIT como órgano ejecutivo desde su creación. Entre otras tareas, el CNICyT se encargó de realizar un censo científico nacional y organizar el Registro Científico Nacional. También constituyó grupos de expertos para el análisis de problemas nacionales relacionados con la investigación, editó varias publicaciones especializadas, entre ellas la revista *ACTA* (acrónimo de Actualidad Científica y Técnica Argentina), cuyo primer número apareció en octubre de 1951, gestionó la creación del Centro Nacional de la Documentación y del Instituto del Instrumental Científico, entre otras tareas.

Las metas que el CNICyT recomienda para el año 1952

son: “Aumento y aceleración de la investigación en el campo agropecuario”, “Incremento de los estudios referidos a la organización y racionalización industriales”, “Investigación para la obtención de más y mejores materias primas nacionales”, “Aumento de los estudios integrales sobre recursos nacionales” y “Estudios sobre métodos y posibilidades económicas y financieras para obtener una mayor capitalización del país” (CNICyT, 1952).

En cuanto a los resultados más destacados de la labor del CNICyT, éstos se comenzaron a conocer en 1955, con la publicación de una “Reseña general” del Registro Científico Nacional (RCN), creado en 1953 como organismo dependiente del CNICyT. Ya en los primeros párrafos de esta publicación se pone en evidencia que el imaginario bélico parece estar todavía en la base de la concepción científico-técnica del peronismo. Allí se menciona como atributo de los países modernos su capacidad para la “movilización y concentración de fuerzas nacionales” y, un poco más abajo, se sostiene que “la guerra moderna” exige el empleo de “todo el potencial humano disponible según su capacidad técnica y especialización”. Guerra, industria y capacidad técnica aparecen así como los tres pilares de esta empresa. También

²² Decreto N° 9695. Existe cierta ambigüedad acerca del nombre de este consejo. Mientras que en algunas publicaciones oficiales aparece como “Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas”, en otras figura como “Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas”. En adelante utilizaremos la primera denominación.

sostiene esta reseña que el RCN responde a las necesidades primarias que debe cubrir el Estado en cuanto al “fomento y desarrollo de la ciencia”, condición de posibilidad del progreso técnico, y anuncia que ya se dispone de “un fichero y estadísticas de unos 7000 institutos, instituciones y ‘Unidades funcionales’ científicas y técnicas oficiales” y de “curriculum vitae e informaciones sobre 13.000 científicos y técnicos, como asimismo las investigaciones que están desarrollando actualmente instituciones oficiales”. El deseo manifestado es extender el relevamiento “a todas las actividades privadas” (RCN, 1955: 1-3).

La misma publicación presenta una síntesis de los distintos organismos de registro de personal científico de los Estados Unidos desde 1940, dedi-

cando especial atención a la National Science Foundation (RCN, 1955: 11-13). Finalmente, en una síntesis de la labor realizada en el país, se menciona que en el año 1951 se encaró “un rápido relevamiento para la elaboración del PRIMER CENSO TECNICO CIENTIFICO NACIONAL” y se aclara que el RCN fue creado para la elaboración de la documentación obtenida del censo (“Fichaje, tabulación, estadística y análisis”). También figuran en la lista de objetivos del RCN la preparación de una primera “Guía de Investigaciones en Proceso de Desarrollo”, de un “Inventario Científico Nacional” y de un “Primer Repertorio de Organismos Técnicos Especializados Gubernamentales (RCN, 1955: 14-16). Este último fue publicado también en 1955,

como resultado provisional del citado “Inventario Científico Nacional”. Con más de trescientas páginas clasificadas por disciplinas y subdisciplinas²³, allí se detalla el nombre de cada unidad (cátedra, departamento, laboratorio, división, etc.), domicilio, tarea (docentes, técnicas, investigaciones), dependencia (universidad, ministerio, etc.) y un código numérico (DNICyT, 1955a)²⁴.

Refundación y propaganda

En coincidencia con el anterior panorama de creación de instituciones y organismos de coordinación y planificación, en el orden ideológico y retórico, a partir de 1950 se observa que los términos “ciencia” y “técnica” aparecen incorporados al arsenal simbólico que constituyó el núcleo del intenso programa de propaganda puesto en marcha por el oficialismo, que tomó dimensiones de cruzada fundacional de la “Argentina científica” en el editorial del primer número de la revista *Mundo Atómico*, ejemplo paradigmático del discurso científico-técnico que inaugura este período.

Mundo Atómico, revista bimensual de divulgación científica de la editorial Haynes S.A., formó parte de la cadena oficial de prensa bajo la dirección de Vicente Carlos Aloé²⁵. El primer número de

²³ Por ejemplo, la sección dedicada a Biología General se subdivide en: Paleontología, Ciencias Biológicas en General, Arqueología, Antropología, Biología General - Biogeografía, Genética, Citología - Microbiología - Bacteriología - Parasitología, Química Biológica - Física Biológica.

²⁴ Si bien el título alude a organismos técnicos, ya en la “Presentación” se habla del “Repertorio de Instituciones Científicas y Técnicas Gubernamentales”, y la publicación incluye, además de las ciencias sociales, exactas y naturales las ingenierías, información sobre disciplinas o áreas, entre otras, como la “Filosofía”, “Bellas artes”, “Pintura - grabado”, “Diversiones - teatro - deporte”.

²⁵ Editorial Haynes S.A. publicaba, además, *Mundo Agrario*, *Mundo Radial*, *Mundo Argentino*, *Mundo Infantil*, *Mundo Deportivo*, *P.B.T.*, *Caras y Caretas*, *El Hogar*, *Selecta* y el diario *El Mundo* (Quintans, 1958: 536). Plotkin (1993: 325-27) aclara que a finales del gobierno peronista el régimen controlaba, a través de Aloé, 16 casas editoras y agencias de noticias, las que publicaban 29 periódicos y revistas en todo el país, además del control de 39 estaciones de radio y agencias de noticias y corresponsalías en el extranjero, como la Agencia Latina de Noticias. Ver, también, Quintans (1958: 538).

dossier

Mundo Atómico fue publicado en septiembre de 1950. En el citado editorial también se sostiene que la revista “Propónese divulgar, en alas del periodismo, que son las de pájaro sobre la diafanidad del cielo, cuanto piensan y realizan los científicos argentinos, y reflejar también la análoga actividad de los centros internacionales”. Allí se mencionan las expectativas puestas por el gobierno en el desarrollo nuclear, el cual será un tema central de esta publicación a lo largo de sus casi seis años de vida. En este mismo editorial se sostiene que “con la fisión nuclear se solucionarán problemas que afectan a los transportes, a las industrias, a las faenas agrícolas, a las fábricas de fluido eléctrico y a la medicina” (*Mundo Atómico*, 1951: 10).

Sin embargo, si bien la cuestión nuclear será dominante, en las páginas de *Mundo Atómico* también se dedicó bastante espacio al resto del panorama científico y técnico y, en menor medida, a la cuestión de las universidades. Es importante señalar tanto la calidad del contenido especializado como del material gráfico, si bien el nivel de

conocimientos presupuesto ubica a esta revista en la categoría de divulgación para un público con una cultura científica elevada, más que en la categoría de divulgación amplia, como era su pretensión. En este sentido, hay que remarcar el contraste entre el contenido científico y el optimismo algo esquemático que abunda en las páginas de *Mundo Atómico* cada vez que se alude a los resultados inminentes que las actividades científica y técnica derramarán sobre la sociedad. También en otras publicaciones se puso de manifiesto esta representación marcadamente idealizada, cuya raíz puede rastrearse en palabras del propio Perón:

“Con respecto al pueblo, la ciencia y la técnica tienen el deber ineludible de ser los elementos propulsores de su mejoramiento y de su bienestar. En este sentido, es guía luminosa la consigna de Perón: ‘el progreso científico podrá darnos máquinas más eficaces y seguras; alimentos más sanos, nutritivos y económicos; casas más higiénicas, cómodas y asequibles. Podrá encontrar los medios de conservar la salud, de preservarnos de las enfer-

medades y curarnos mejor; podrá poner a nuestro alcance, generalizándolos, medios más eficaces para distracción del alma y preparación de nuestras energías físicas y morales” (*Universidad*, 1952: 387).

En esta misma dirección, un corolario fue el acceso de los hijos de la clase trabajadora al mundo de la ciencia y de la técnica:

“La revolución justicialista, al arrebatar el monopolio del patrimonio científico de las manos rapaces de un reducido grupo social, inyecta nueva vida y nueva sangre a la actividad científica aspirando — mediante el acceso de los hijos de obreros a la enseñanza superior— a la renovación constante y fecunda de los cuadros de investigadores y técnicos” (*Universidad*, 1952: 390).

Finalmente, como ejemplo de cómo la propaganda también impregnó la propia práctica científica, puede citarse una resolución por la cual la Dirección Nacional de Servicios Técnicos del Estado dispone “consagrar a EVA PERON todos los planetitas que se descubran en los Observatorios de su dependencia, los que serán identificados con nombres que exalten su virtudes”. En la misma resolución se afirma que el citado organismo asignó “los nombres de ‘ABANDE-

325-27) aclara que a finales del gobierno peronista el régimen controlaba, a través de Aloé, 16 casas editoras y agencias de noticias, las que publicaban 29 periódicos y revistas en todo el país, además del control de 39 estaciones de radio y agencias de noticias y corresponsalías en el extranjero, como la Agencia Latina de Noticias. Ver, también, Quintans (1958: 538).

RADA' y 'MARTIR' a los dos últimos 'planetitas' descubiertos en el Observatorio Astronómico de la Ciudad Eva Perón' y se resuelve comunicar la medida a la Unión Astronómica Internacional (Mendé y Pérez, 1952).

Con el SPQ, el discurso oficial referido al área de ciencia y técnica se integrará en 1953 al marco general de la política del gobierno con una forma programática definida. En el capítulo dedicado a la cultura, se dedica un párrafo a la "Cultura Científica". Allí se lee: "El estado auspiciará la divulgación popular de nociones y conocimientos científicos como parte integrante del conjunto indivisible de la cultura" (Presidencia de la Nación, 1953: 102). Un poco más adelante, en el capítulo titulado "Investigaciones Científicas y Técnicas", se sostiene:

"El objetivo fundamental de la Nación en materia de investigaciones científicas y técnicas será crear todas las condiciones necesarias a fin de que la ciencia y la técnica argentinas se desarrollen plenamente como instrumentos de la felicidad del Pueblo y de la grandeza de la Nación, contribuyendo asimismo al progreso universal".

También se aclara que las investigaciones técnicas hasta

1946, a semejanza de las demás manifestaciones de la cultura, "eran realizadas por la actividad privada inorgánicamente y, en pequeña escala, por las universidades, con criterio individualista, sin ninguna coordinación entre sí, y por el Estado también en pequeña escala", el cual se guiaba por "nuestro sentido exclusivamente agropecuario de la economía". A esto se debe oponer "el enorme progreso de nuestra tecnología industrial" ganado en los últimos años (Presidencia de la Nación, 1953: 111).

Refiriéndose a la comunidad científica opositora, en esta misma sección del SPQ se alude a cierto sector que "preferiría seguir al servicio del imperialismo, deslumbrándose, incluso, últimamente, con el anzuelo de la "ayuda técnica". Y se agrega que "ahora que ha pasado un poco ya la resistencia de tantos seudoinvestigadores técnicos y científicos, firmantes de tantos manifiestos políticos en nombre de la ciencia" será posible "todo lo que ha querido Perón en esta materia". Allí se citan, como antecedentes de "las creaciones científicas del general Perón", el Consejo Nacional de Posguerra y las "tareas de investigación extraordinarias

en el orden social, económico y política" realizadas por este organismo (Presidencia de la Nación, 1953: 111).

Epílogo

A los pocos meses de la publicación del SPQ, a mediados de 1953, encabezados por el fisiólogo Eduardo Braun Menéndez, el grupo de científicos cercanos a Houssay se embarcó en la creación del "Instituto Católico de Ciencias" (Hurtado de Mendoza y Busala, 2002a: 104-05). Por su parte, el físico José Balseiro y los matemáticos González Domínguez y Luis Santaló, al mismo tiempo que participaban de este proyecto, habían comenzado a organizar en la CNEA una escuela de verano sobre diversos temas de física nuclear. Mientras que el Instituto Católico de Ciencias llegó abruptamente a su fin como consecuencia de la ruptura de Perón con la Iglesia Católica, la iniciativa de Balseiro, Santaló y Domínguez derivó en la creación, a comienzos de 1955, del Instituto de Física de Bariloche, a partir de un convenio entre la Universidad Nacional de Cuyo y la CNEA (García y Reising 2003)²⁶.

Un poco más tarde, Balseiro atribuyó la iniciativa a sus

²⁶ Luego de la muerte de Balseiro en marzo de 1962, pasó a llamarse Instituto Balseiro.

dossier

intentos frustrados de mejorar las condiciones en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Al respecto, Balseiro escribe:

“Decidí que nada útil podría hacerse [...] Así surgió el Instituto de Física de Bariloche, exilio voluntario de un núcleo de científicos que desean trabajar y formar discípulos sin interferencias de criterios y organizaciones extrañas a la vida académica” (Balseiro, 1956).

El 22 de julio de 1954, Perón anunció una reorganización ministerial²⁷, la cual suprimió el Ministerio de Asuntos Técnicos y creó en su lugar la Secretaría de Asuntos Técnicos dependiente del Poder Ejecutivo. Esta nueva secretaría también quedó a cargo de Raúl Mendé. Junto con este cambio desapareció también el CNICyT, el cual fue reemplazado por la Comisión Permanente de Investigaciones Científicas y Técnicas, que funcionó dentro de la mencionada Secretaría, de la cual continuó dependiendo la DNICyT (DNICyT, 1956: 13).

En octubre del mismo año, en un evento internacional sobre “Responsible Freedom in the Americas”, que tuvo lugar en la Universidad de Columbia, Houssay insistía:

“Nuestro problema es conservar la influencia del gobierno dentro de sus justos límites; la enseñanza y la investigación deben estar en manos de científicos y académicos, no en la de los políticos o de los representantes de los intereses de turno. Esto se ha transformado en un agudo problema en América Latina con el surgimiento de elementos autoritarios, personalistas y dogmáticos en los gobiernos” (Bracker, 1954)²⁸.

El 29 de julio de 1955, como fue el caso de muchos países en desarrollo, el programa nuclear argentino recibió un importante estímulo a través de un acuerdo de cooperación bilateral con los Estados Unidos por el cual la Argentina se incorporaba al programa “Átomos para la Paz” concebido por la administración norteamericana del presidente Eisenhower. El objetivo principal era que los Estados Unidos se comprometían a sumi-

nistrar uranio enriquecido para los futuros reactores de investigación argentinos²⁹.

A fines de agosto, Mendé renunció a su cargo de Secretario de Asuntos Técnicos. En su lugar fue nombrado Pedro Enrique Yesari. Mendé fue el octavo miembro de un gabinete de veinte hombres en abandonar su cargo desde el intento de golpe del 16 de junio que resultó en la expulsión del ministro de Marina contralmirante Aníbal Olivieri. En su carta de renuncia, Mendé sostiene que se vio obligado a elegir entre el gobierno y la misión de trabajar en la escuela de doctrina del partido peronista, de la cual Mendé era el presidente. También sostuvo que su decisión estuvo influenciada por el discurso del 5 de julio, en el que Perón ofreció una tregua a sus opositores (*The New York Times*, 1955).

Posterior al golpe de septiembre de 1955, la Secretaría de Asuntos Técnicos fue intervenida. Al frente de la DNICyT quedaría durante este período Félix González Bonorino. En 1956, esta gestión elevó al presidente provisional de la dictadura el proyecto de creación de un Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (que implicaba la supresión de la DNICyT y el paso de sus bienes y personal administrativo al nuevo organismo) con carácter de

²⁷ Ley N° 14.303.

²⁸ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

²⁹ *Agreement for Cooperation between the Government of the United States of America and the Government of the Argentina concerning the civil uses of atomic energy*, Washington, 1955. Por la misma fecha, firmaron acuerdos similares Turquía, Israel, China, Líbano, Colombia, Venezuela, Portugal, Brasil, Chile y Paquistán, entre otros.

Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala

ente autárquico dependiente del Presidente de la Nación (DNICyT, 1956: 14). A fines de ese mismo año el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, gobernada entonces por el interventor coronel Emilio A. Bonnacarrere, creó la Comisión Nacional de Investigaciones para asesorar al Poder Ejecutivo en la “coordinación de las tareas conducen-

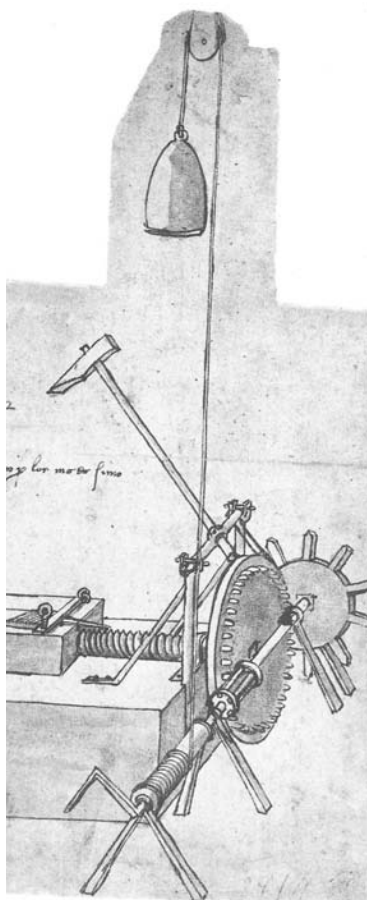
tes al más racional aprovechamiento y aplicación de los conocimientos científicos” (*Ciencia e Investigación*, 1957: 229).

También a fines de 1956 se creó el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria a partir de las estaciones experimentales de la Secretaría de Agricultura y de los terrenos disponibles para la CNIA. Un

año más tarde también fue creado el Instituto Nacional de Tecnología Industrial tomando como punto de partida el Instituto Tecnológico, que entonces funcionaba bajo la dependencia de la Dirección Nacional de Industria del Ministerio de Comercio e Industria (Valeiras, 1992: 145, 149).

Referencias Bibliográficas

- BALSEIRO J. (1956). Carta a Guido Beck, San Carlos de Bariloche, 5 de abril. Archivo del Instituto Balseiro, Centro Atómico Bariloche.
- BARSKY O. y J. GELMAN (2001). *Historia del agro argentino*, Buenos Aires, Grijalbo.
- BECK G. (1951). “XVIII Reunión de la Asociación Física Argentina”, *Ciencia e Investigación*, Vol. 7, pp.512-13.
- BELINI C. (2003). *La industria durante el primer peronismo: un análisis de las políticas públicas y su impacto*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BRACKER M. (1954). “Freedom to Teach Seen in Dire Peril”, *The New York Times*, 27 de octubre, p.15.
- CABRAL R. (1988). “Ameaças atômicas norte-americanas contra a América Latina: o caso da Argentina, 1947”, *Ciência e Cultura*, Vol. 40, N° 7, pp.656-58.
- CAPDEVILA R. y S. COMERCI (1984). *El Instituto Antártico Argentino en su 25° Aniversario*, Buenos Aires, Dirección Nacional del Antártico.
- CNICyT (19529). “Plan Económico 1951”, Archivo General de la Nación, Fondo documental Secretaría Técnica 1° y 2° presidencia del Teniente General Juan Domingo Perón (1946-1955), Legajo 667.
- Ciencia e Investigación* (1957). “Creación de una Comisión Nacional de Investigación Científica en la Provincia de Buenos Aires”, *Ciencia e Investigación*, Vol. 13, N° 5, pp.227-30.
- CORTESI A. (1943). “Argentina Widens ‘Communist’ Hunt”, *The New York Times*, 3 de diciembre, p.15.
- CORTESI A. (1945). “Peron Still Defied By Four Colleges”, *The New York Times*, 7 de octubre, p.22.



dossier

- CUETO M. (1994). "The Rockefeller Foundation's Medical Policy and Scientific Research in Latin America", en M. Cueto (ed.), *Missionaries of Science. The Rockefeller Foundation in Latin America*, Bloomington, Indiana University Press, pp.126-48.
- DNICyT (1955). *Primer Repertorio de Organismos Técnicos Especializados Gubernamentales*, Buenos Aires.
- DNICyT (1956). *Los consejos nacionales de investigación científica en el extranjero*, Buenos Aires, Servicio Gráfico de la Presidencia de la Nación.
- EVANS H., W. B. Cannon, J. F. Fulton y C. J. Wiggers (1945). "The Houssay Journal Fund", *Science*, Vol. 102, p.161.
- FALICOV L. M. (1970). "Physics and Politics in Latin America. A Personal Experience", *Bulletin of Atomic Scientist*, Vol. 26, pp.8-10, 41-5.
- Firmantes del manifiesto (1945). "Por qué no nos reincorporamos", Buenos Aires, Talleres Gráficos de Emilio Bustos.
- GARCÍA, M. y A. REISING (2002). "La consolidación del Centro Atómico Bariloche: una aproximación desde el desarrollo de la física experimental", *Saber y Tiempo*, Vol. 4, N° 14, pp.33-54.
- GAVIOLA E. (1951). "XVIII Reunión de la Asociación Física Argentina", *Ciencia e Investigación*, Vol. 7, p.512.
- GAVIOLA E. (s/f). "La Asociación Física Argentina. Su historia hasta 1965". Archivo Gaviola, Centro Atómico Bariloche.
- GEORGII W. (1951). "Radiación cósmica", *Mundo Atómico*, Año 2, N° 3, pp.51-54
- HALPERÍN DONGHI T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- HOUSSAY B. (1949). Carta a Austin Smith, Buenos Aires, 19 de septiembre. Archivo Museo Bernardo Houssay 08-6/364.
- HOUSSAY B. (1951). Carta a Morris Fishbein, Buenos Aires, 19 de mayo. Archivo Museo Bernardo Houssay 08-6/387.
- HURTADO DE MENDOZA D. y A. BUSALA (2002a). "Comunidad científica y universidades libres en los comienzos del peronismo", *Pensamiento Universitario*, Año 10, N° 10, pp.99-108.
- HURTADO DE MENDOZA D. Y A. BUSALA (2002b). "La divulgación como estrategia de la comunidad científica argentina: la revista *Ciencia e Investigación* (1945-48)", *Redes*, Vol. 9, N° 18, pp.32-62.
- HURTADO DE MENDOZA D., "Autonomy, even regional hegemony: Argentina and the 'hard way' toward the first research reactor (1945-1958)". Aceptado para su publicación en la revista *Science in Context*.
- LEE WARREN, V. (1947). "Peron Paper Ridicules Nobel Prize Winner; Says Houssay Got Award for Political Aims", *The New York Times*, 3 de noviembre, p.25.
- MACDONALD C. A. (1980). "The Politic of Intervention: The United States and Argentina, 1941-1946", *Journal of Latin American Studies*, Vol. 12, N° 2, pp.365-96.
- MARISCOTTI M. (1985). *El secreto atómico de Huemul. Crónica del origen de la energía atómica en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta.
- MATHER, K. Y H. GRUNDFEST (1944). "The Argentine Citizen Declaration", *Science*, Vol. 99, p.176.
- MEDING H. (1999). *La ruta de los nazis en tiempos de Perón*, Buenos Aires, Emecé.
- MENDÉ R. Y N. PÉREZ (1952). "Resolución 'M' N° 509 del 31 de octubre de 1952 (copia)", Archivo General de la Nación, Fondo documental Secretaría Técnica 1° y 2° presidencia del Teniente General Juan Domingo Perón (1946-1955), Legajo 448.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1947). *Proyecto de Plan Quinquenal Analítico de la Universidad Nacional de Tucumán 1947. Tomo III: Plan Analítico de la Estructura y Labor de la Facultad de Ciencias Exactas, Puras y Aplicadas en el Quinquenio 1947-1951*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Mundo Atómico* (1955). "Argentina científica", Año 1, N° 1, pp.9-10.
- ORTIZ E. (1996). "Army and Science in Argentina: 1850-1950", en *National Military Establishments and the Advancement of Science and Technology*, Paul F. y J. M. Sánchez-Ron (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp.153-184.
- PASSOS VIDEIRA A. (2001). "Um vienense nos trópicos. A vida e a obra de Guido Beck entre 1943 e 1988", en A. A. Passos Videira y A. G. Bibiloni (eds.). *Encontro de Histórica da Ciência*, Rio de Janeiro, CBPF, pp.146-81.

Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala

- PERINETTI H. (1951). “El bocio endémico. Utilización de isótopos en los estudios realizados en Mendoza”, *Mundo Atómico*, Año 2, N° 6, pp.51-54, 84.
- PLOTKIN M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel.
- Presidencia de la Nación (1946). *Plan de gobierno 1947-1951*, tomo 1, Buenos Aires, Secretaria Técnica.
- Presidencia de la Nación (1953). *2° Plan Quinquenal*, Buenos Aires, Subsecretaría de Informaciones.
- QUINTANS J. (1958). “Comisión N° 7. Aloé - Díaz”, *Documentación, autores y cómplices de las irregularidades cometidas durante la segunda tiranía*, Tomo I, Buenos Aires, Vicepresidencia de la Nación, Comisión Nacional de Investigaciones, 1958, pp.527-44.
- Registro Científico Nacional (Reseña General)*, Buenos Aires, 1955. Folleto.
- SALEMME, A. (1951). “La Universidad y la Revolución”, *Mundo Atómico*, Año 2, N° 6, pp.71-71.
- SAVIO M. (1933). *Movilización Industrial*, Buenos Aires, Ejército Argentino, Escuela Superior Técnica.
- Science* (1944). “The Institute of Biology and Experimental Medicine at Buenos Aires”, *Science*, Vol. 99, pp.360-61.
- The New York Times* (1947). “Houssay Ousted From Post”, *The New York Times*, 23 de julio, p.23.
- The New York Times* (1954a). “Peron Assigns Role to a Super-Cabinet”, *The New York Times*, 23 de julio, p.23.
- The New York Times* (1955). “New Peron Shift In Supercabinet”, *The New York Times*, 30 de agosto, p.8.
- Universidad* (1952). “Declaración del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas sobre la misión de la ciencia y la técnica en la Argentina Justicialista (Resolución adoptada en la sesión del 8 de abril de 1952)”, *Universidad*, N° 25, pp.387-90.
- VALEIRAS J. (1992). “Principales instituciones especializadas en investigación y extensión”, en E. Oteiza (comp.), *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historia y perspectivas*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp.129-67.
- VERONELLI F., (1951) “Función del Instituto Nacional de Investigaciones de las Ciencias Naturales”, *Mundo Atómico*, Año 2, N° 6, pp.18-27.
- VESSURI, H. (1995). “El crecimiento de una comunidad científica en Argentina”, *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Serie 3, Vol. 5, Número Especial, pp.173-222.
- VESSURI H. (2003). “‘El hombre del maíz de la Argentina’: Salomón Horovitz y la tecnología de la investigación en la fitotecnia sudamericana”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 14, N° 1, Consultado el 10/9/2004 en: http://www.ivic.ve/estudio_de_la_ciencia/Horovitz.htm#foot4
- VIÑOLE O. (1947). “Bernardo Houssay, el Stavinsky de la ciencia argentina”, *La Época*, 1 de noviembre, p.16.
- Washington Post* (1946). “Peron To Dismiss Researchers From Universities On Feb. 28”, *Washington Post*, 31 de diciembre, pp.1-2.
- J. F. (1975). *Evolución de las ciencias en la República Argentina, 1923-1972. Tomo II: Física*, Buenos Aires, Sociedad Científica Argentina.



A propósito del IV Encuentro Nacional y I Internacional “La Universidad como objeto de investigación”

Los *estudios sobre educación superior* han adquirido un grado importante de institucionalidad y especialización, la existencia de un periódico específico para la difusión de la producción, el volumen de la producción presente en revistas sobre educación tanto nacionales como extranjeras y la organización de los congresos sobre universidad son algunos rasgos que caracterizan al campo.

Los congresos, encuentros y jornadas constituyen uno de los espacios más relevantes en los cuales profesionales, académicos y otros agentes del campo hacen públicas sus producciones, hacen circular discursos y textos considerados legítimos, así mismo son espacios que permiten la conformación y consolidación del campo. Los encuentros sobre universidad han logrado cierto grado de regularidad temporal. Los dos primeros encuentros se realizaron en la Universidad de Buenos Aires, el primero en septiembre de 1995 y el segundo en noviembre de 1997. Luego de cinco años se retomaron en la Universidad Nacional de La Plata en octubre de 2002 y recuperando el objetivo inicial de realización cada dos años, se convocó en octubre de 2004 al IV Encuen-

tro Nacional y I Internacional en la Universidad de Tucumán.

Los diferentes encuentros sobre universidad pretenden contribuir tanto al desarrollo de un campo de estudios sobre la universidad como a la conformación de un espacio para la autorreflexión sobre las instituciones y el sistema universitario en su conjunto.

En este marco los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- La promoción de la investigación sobre la universidad desde la propia universidad, producir conocimiento desde la base del sistema reforzando la autonomía de las comunidades académicas.

- Producir nuevos conocimientos desde múltiples miradas y, al mismo tiempo, producir síntesis superadoras a partir de establecer un diálogo entre diferentes perspectivas y también promover una mirada más interdisciplinaria sobre el objeto *universidad*.

- Promover la formación de redes de investigadores e instituciones de la construcción de espacios para la interacción entre investigadores de distintas regiones del país.

Los encuentros convocan a especialistas, profesores e investigadores de distintas disciplinas, instituciones y regio-



nes. Los participantes de los congresos intervienen y construyen diferentes espacios para el intercambio y consagración de sus actividades y productos.

El IV Encuentro Nacional y I Internacional

Este último encuentro adquiere una particularidad en cuanto a su magnitud, se presentaron un total de 346 ponencias y más de 700 ponentes, a ello se suman los participantes de las diferentes actividades organizadas: foros, conferencias centrales, paneles, comisiones de trabajo, presentación de posters y presentación de libros. Es de destacar la presencia de los docentes-investigadores de las diferentes universidades nacionales, además el encuentro ha convocado a docentes-investigadores de otras agencias que producen conocimiento sobre universidad. Si bien, investigadores de otros países ya se habían hecho presente en los encuentros anteriores, es de destacar la importante convocatoria de investigadores de países como Chile, Brasil, Uruguay, Bolivia y México.

crónicas

La conferencia inaugural estuvo a cargo de Eduardo Remedi (DIE–CINVESTAV–México), la conferencia se tituló “Sujetos, culturas y procesos en instituciones universitarias”. Durante el encuentro se realizaron tres paneles centrales conformados por distintos especialistas. En el primer panel se debatió sobre *Gobierno del Sistema y la Institución: recientes cambios y reformas en América Latina* donde especialistas de diferentes países de América Latina presentaron la situación y prospectiva de los sistemas de educación superior de sus respectivos países. El segundo convocaba a discutir sobre *Economía, Universidad y Lógica Institucional* y el tercero sobre *Transformaciones en el Mundo del Trabajo, Propuestas Curriculares y Estrategias de Formación*. Estos dos últimos invitaron a pensar una misma problemática a partir de la confluencia de diferentes miradas disciplinares.

Otro espacio de intercambio académico fueron los once foros autoconvocados por especialistas, los mismos constituyeron espacios para el tratamiento de un tema específico. El objetivo de dichas sesiones era que se discutieran ideas, compartieran experiencias, diseñaran estrategias superadoras de problemas comunes, conformaran y consolidaran redes de colaboración e intercambio académico y se defi-

nieran lineamientos de políticas en la materia.

Acerca del trabajo en comisiones...

Los ejes temáticos en torno a los cuales se organizó el encuentro tienen en cuenta las múltiples miradas sobre la universidad que el mismo encuentro pretende promover. Dada la cantidad de ponencias presentadas en este último encuentro algunos ejes temáticos debieron ser subdivididos agrupando las ponencias alrededor de ejes más específicos.

Los distintos ejes tuvieron una convocatoria diferente, al igual que en los encuentros anteriores, entre los ejes *Investigación del cambio institucional y curricular* y *La institución y los actores* se concentran la mitad de las ponencias presentadas (el 55%). Tanto en uno como en otro eje se presentaron 96 ponencias. Una explicación posible puede estar asociada a la importante tradición de reflexión sobre la universidad desde las ciencias de la educación pero, al mismo tiempo, es importante la presencia de profesores-investigadores de diferentes disciplinas – arquitectura, química, derecho, etc- que construyen a la universidad como objeto de reflexión desde un practica docente o de investigación.

En cuanto a los ejes de *Gobierno y Poder en la Univer-*

sidad (23 ponencias), *Universidad y Trabajo* (22 ponencias) y el eje de *Historia de la Universidad*: instituciones, disciplinas, **comunidades científicas y sujetos** (36 ponencias) han mantenido su presencia consolidando los grupos de trabajo. Un rasgo llamativo, es la poca presencia de ponencias en el eje *Investigación sobre el impacto de los procesos de evaluación institucional* (18 ponencias), temática que ha sido objeto de mucha producción durante la última década. Por otro lado, se manifiesta un crecimiento importante en el eje *Investigación, Ciencia y Transferencia*. Por último *Economía y Financiamiento* sólo concentró 4 ponencias siguiendo con la tradición de ser un área de vacancia en la investigación sobre la universidad.

Algunas consideraciones finales...

Los encuentros no sólo han logrado continuidad temporal sino que este último encuentro ha duplicado tanto las ponencias como los participantes de los tres encuentros anteriores. Es de destacar la confluencia de los docentes-investigadores de las distintas universidades tanto nacionales como internacionales y la confluencia de las diversas miradas disciplinares que se reúnen para comprender el fenómeno de la educación superior. Estos son requisitos

para comenzar a preguntarnos por la posibilidad de conformar actores académicos capaces de movilizar cambios en las instituciones universitarias. Sin embargo, el fuerte crecimiento de la cantidad de ponencias debería ir acompañado, en alguna medida, de un mejoramiento de las condiciones de producción académica. Si se desea mejorar la calidad de las discusiones e intercambios sobre la universidad con-

vendría que se consoliden y mejoren los espacios de intercambio académico existentes y se creen nuevas instancias de comunicación, debate y consagración de productos.

Por último, lo importante de los encuentros es que se trata de un evento asentado en la base del sistema, de sus instituciones y sus actores, en un intento de autorreflexividad desde la complicada confluencia de diferentes miradas disci-

plinarias que rompe con la hegemonía de los expertos, abriendo paso a la incorporación de jóvenes investigadores.

Daniela Atairo*

*Mag. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO; Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Becaria de la CONICET.

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.

Los días 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2007 la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, fue sede del *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria.*

La finalidad de este encuentro, al igual que en los anteriores, fue promover la investigación sobre la universidad desde la propia universidad, producir nuevos conocimientos e impulsar la formación de redes de investigadores y de instituciones¹.

En esta oportunidad contó con la presencia de más de setecientos participantes de

treinta y tres universidades nacionales de gestión pública y privada, así como de institutos y universidades latinoamericanos de Brasil, México, Chile y Uruguay.

La organización del encuentro adoptó una serie de modalidades de trabajo que dieron lugar a diferentes formas de participación: conferencias y paneles con especialistas invitados, comisiones de trabajo con ponencias y *posters* distribuidos en ocho ejes temáticos, actividades paralelas y el espacio editorial para la presentación de libros referidos a la educación superior.

A fin de examinar la situación actual, discutir y orientar el futuro de las instituciones, fue definido como eje temático de la conferencia inaugural y

de los paneles centrales: *Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria.*

La conferencia inaugural estuvo a cargo del Profesor Noé Jitrik de la Universidad de Buenos Aires. La exposición de Jitrik, titulada *Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las Universidades*, fue una invitación a reflexionar sobre el valor de la narrativa como modo de expresión de lo que sucede en la universidad desde un punto de vista "científico".

Los paneles centrales fueron dos:

Primer panel: *Gobierno, gobernabilidad y transformación de la universidad*, en el cual participaron como expositores: Hugo Aboites Aguilar, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México; Adrián Acosta Silva,

Universidad de Guadalajara, México; y, Antonio Camou, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Segundo Panel: *Formas de gobierno, gestión y cambio curricular y disciplinar*, tuvo como expositores a Adriana Chiroleu, Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Eduardo Ibarra Colado, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México; Leonardo Vaccarezza, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; y, Edith Litwin, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

La presentación de trabajos se organizó en dos categorías: por un lado, las *ponencias*, abocadas a la exposición de investigaciones en curso o finalizadas en torno a las temáticas incluidas en algunas de las áreas específicas del encuentro; por el otro, los *posters*, referidos al relato de experiencias.

Mesa 1: Política, gobierno, gestión y poder.

Reunió investigaciones que indagan acerca de las relaciones de la universidad con el Estado y otras instituciones; el estudio histórico o comparado de las formas de gobierno universitario y de los modelos de administración política-académica; las problemáticas del gobierno universitario y de la gestión

político-académica en contextos institucionales particulares.

Mesa 2: Economía y financiamiento.

Se expusieron en esta mesa investigaciones relacionadas con los efectos económicos de la educación, las políticas económicas y sociales, la asignación sectorial de recursos, la inversión en educación y su relación con los costos de la educación universitaria; la educación superior y la estructura de ingresos en el mercado laboral, las formas de financiamiento, el presupuesto universitario y los criterios de asignación de recursos.

Mesa 3: Investigación del cambio organizacional y curricular.

Incluyó investigaciones centradas en las dinámicas institucionales en los diferentes niveles de la organización universitaria; indagaciones vinculadas con las características y efectos derivados de cambios en la organización académica y los procesos de innovación curricular desde una perspectiva institucional.

Mesa 4: Investigación y transferencia del conocimiento.

Agrupó temáticas tales como las políticas estatales e institucionales de ciencia y tecnología y su impacto en

las universidades; la producción de conocimientos y la transferencia al medio social y productivo; las características del proceso interactivo entre la institución y otros actores; el impacto de la transferencia social de conocimiento hacia las estructuras y los actores externos y hacia la propia institución.

Mesa 5: Universidad y trabajo.

Abordó la relación entre la Universidad y el trabajo desde una perspectiva amplia dado que las interacciones entre estos campos temáticos se han intensificado en las dos últimas décadas.

Mesa 6: Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos.

Abarcó investigaciones que incluían tanto el abordaje macro histórico como los avances derivados de la micro historia que amplían el campo de referencia de la historia en la universidad.

Mesa 7: Políticas de evaluación, acreditación y prácticas institucionales.

Reunió investigaciones relacionadas con el estudio de teorías y modelos de evaluación así como políticas y prácticas de evaluación y acreditación universitaria, y su inserción en los procesos institucionales.

Mesa 8: La institución y los actores.

Incorporó los estudios referidos a los principales actores del sistema universitario: estudiantes, profesores, personal administrativo, y participantes del gobierno y la gestión en la universidad.

El total de ponencias presentadas ascendió a 423 distribuidas del siguiente modo: mesa 1, cuarenta y tres; mesa 2, siete; mesa 3, cuarenta y nueve; mesa 4, cuarenta y uno; mesa 5, cuarenta y cuatro; mesa 6, cuarenta y dos; mesa 7, veintisiete; mesa 8, ciento veinticinco; y sección posters, cuarenta y cinco.

La presentación de la producción académica sobre la universidad se realizó bajo la denominación “Feria” del Libro universitario. Desayuno con autores. En esa jornada fueron presentados un conjunto de textos, la mayoría producto de investigaciones empíricas, sobre distintas problemáticas de la universidad.

Retomando la experiencia del IV Encuentro, se propusieron los foros preliminares como espacios que, como parte de una estructura abierta, posibilitan la incorporación de temáticas de interés para investigadores y gestores del sistema universitario que colaboran en la profundización y ampliación de su tratamiento a través

de una dinámica participativa.

En esta oportunidad se organizaron en torno al gobierno, la gestión y el cambio universitario. Las temáticas y los disertantes de los foros fueron:

Aportes para el debate de la Ley de Educación Superior en Argentina: tensiones y desafíos. Juan Carlos Pugliese (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires); Mónica Marquina (Universidad Nacional General Sarmiento); Claudio Díaz (Universidad Nacional de Rosario); Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba).

Política de investigación científica en las universidades nacionales. Cristóbal Lozeco (Universidad Nacional del Litoral); Diego Hurtado (Universidad Nacional General San Martín); Mariana Versino (Universidad Nacional de La Plata); Carlos Abeledo (Universidad de Buenos Aires).

Nuevas formas de expansión y gobierno de la educación superior. Juan Carlos del Bello (Universidad Nacional de Quilmes); Carlos Pérez Rasetti (Universidad Nacional de Patagonia Austral - Secretaría de Políticas Universitarias) y Javier Araujo (Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires - Secretaría de Políticas Universitarias).

Sistemas de información y gestión de la educación superior universitaria. Emilce Moler (Coordinadora de Investigaciones e Información Estadística. SPU) y Luján Gurmendi (Directora SIU. SPU).

En simultáneo con el programa previsto se realizó la reunión de la Red Argentina de Postgrados en Educación (RAPES) y el panel “La construcción de conocimiento en redes. Resultados de un proyecto interuniversitario de las universidades de Misiones, Buenos Aires y Mar del Plata” a cargo del grupo dirigido por Graciela Riquelme y Elisa Lucarelli y Cecilia Hidalgo (Universidad de Buenos Aires) como participantes invitados.

Marcela Mastrocola*

*Departamento de Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA.

¹ Krottsch, Pedro (compilador) *Las miradas de la Universidad. III Encuentro Nacional. La universidad como objeto de investigación.* Ediciones Al Margen, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, La Plata, 2002.



Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*.

Edit. Sudamericana, Bs. As. 1era edición.

“Things change but names remain the same”

H. Perkin. “The historical perspective” en *Perspectives on Higher Education*

Harold Perkin plantea en el artículo de mención que la perspectiva histórica nos permite ver cualquier institución como una “palimpsest”¹ de esa misma institución en sus formas anteriores. Es decir, cómo una institución encapsula y condensa los legados de lo que esa misma institución fue anteriormente. Continuidades y rupturas mediante, cómo las creencias, aspiraciones, expectativas y valores del pasado están imbricadas en las concepciones de lo que una universidad es y de lo que debería ser.

Podríamos leer el libro *Historia de las universidades argentinas* de Pablo Buchbinder, siguiendo estas nociones planteadas por Perkin y rastrear en estas páginas aquellas disputas, debates y cuestiones que fueron configurando nuestro presente universitario.

Tal como lo relata su autor en el prefacio, ésta es una

“obra de síntesis” sobre la historia de las universidades argentinas. Un recorrido histórico que abarca desde la fundación de la Universidad de Córdoba de principios de siglo XVII, hasta los procesos de reformas que atravesaron en la década del '90 a las universidades argentinas en sintonía con los cambios acaecidos en la región. Y aquí vale la pena aclarar que esta historia tiene como sus principales protagonistas a las universidades públicas argentinas, no así a todo el desarrollo privado y de educación superior no universitaria.

Aún así, recorrer ese camino en sólo 255 páginas supone un ejercicio analítico que nos invita a transitar por la senda de aquellos procesos generales que hacen a la historia de esta institución, oponer una mirada diacrónica que permite contextualizar y dar un marco de referencia a otros posibles abordajes sobre las historias de la educación superior en nuestro país.

Desenredar las particularidades de las múltiples historias que encierra esta narración quedará a gusto del lector, y para emprender

reseñas

ese otro camino, tiene a su disposición un ensayo bibliográfico final que brinda información sobre los “clásicos” de cada problemática abordada por el autor y hace a su vez de citas bibliográficas, ya que por el formato propuesto no contiene en el cuerpo del libro las referencias correspondientes.

Buchbinder plantea a los lectores establecer un vínculo entre esta(s) historia(s) y las transformaciones más generales de la cultura y la sociedad argentina, con el propósito de proporcionar un marco interpretativo útil desde donde iniciar una búsqueda para abordar la *cuestión universitaria* a través del tiempo.

En este sentido avanza en la delimitación de ciertas problemáticas que configuraron históricamente características y tensiones propias de la universidad argentina, recuperando las funciones que ha cumplido la universidad argentina a lo largo del tiempo: la formación y socialización de las elites políticas y culturales, la promoción social de las clases medias y los sectores populares. Funciones que ponen en permanente tensión la producción de conocimiento con las demandas sociales por la formación profesional.

En los primeros cuatro capítulos el autor nos introduce en el origen de las tres primeras universidades del país y nos

instala en las discusiones y manifestaciones que hacen a la *cuestión universitaria* de la época. Problemáticas tales como la autonomía universitaria, la orientación profesional de los estudios y la relación con la formación de las elites dirigentes serán temas recurrentes de las discusiones de la época. Expresiones que por cierto se encuentran contenidas en los debates universitarios que perduran hasta nuestros días.

El relato sobre los orígenes disímiles de la Universidad de Córdoba, de Buenos Aires y de La Plata, permite ver el rol y la orientación que fueron cobrando las casas de estudios superiores en el país, y las dificultades que conlleva traspasar los límites de la tradición y los conflictivos puntos de relación con el medio social.

El capítulo quinto resume brevemente las distintas dimensiones del movimiento de reforma de 1918 incorporando una revisión crítica de ciertas miradas sobre el tema. Entre las reivindicaciones académicas y aquellos que inscribían el reformismo en un programa de reformas políticas y sociales, su expansión al resto de América Latina, sus antecedentes y las distintas coyunturas que lo enmarcaron, Buchbinder deja planteadas las bases desde donde adentrarse en el tema del reformismo y la relevancia que cobraría de allí

en más en el desarrollo institucional de las universidades argentinas.

Esta impronta es analizada en el capítulo siguiente, donde el autor señala aquellos elementos que se incorporan a la vida de las instituciones universitarias en el periodo que abarca desde 1918 a 1943, prestando especial atención a los cambios en la estructura de gobierno de las universidades, donde los estudiantes corporativizados se convierten en actores claves de la política institucional, pero también se abre la puerta a la presencia de las corporaciones profesionales y los partidos políticos.

Una de las críticas centrales que sostenían el movimiento reformista en sus múltiples vertientes era la orientación marcadamente profesional de las casas de altos estudios, a lo cual se le oponía la necesidad de una formación más vinculada con el desarrollo científico y una tarea de *extensión* del conocimiento útil producido en la universidad hacia el resto de la sociedad. Buchbinder plantea en este punto una interpretación que difiere de algunas lecturas canónicas sobre la herencia reformista, en relación al rol que las corporaciones profesionales comienzan a tener desde ese momento. Si bien por un lado, la reforma democratiza el acceso a la institución univer-

reseñas

sitaria, propicia a su vez un desplazamiento de una hegemonía de las elites políticas tradicionales a la de las corporaciones profesionales, quienes pugnan por controlar los mecanismos que definen la reproducción de la profesión, fortaleciendo así el rol profesionalista de la institución y constituyéndose en muchos casos en un obstáculo para algunas transformaciones.

La crisis del modelo reformista, que va de la mano del proceso de peronización y des-peronización que transitaron las universidades argentinas - con distintos matices - entre 1943 y 1966, es el tema central de los dos siguientes capítulos. La irrupción de la política durante el peronismo en el orden universitario dejaría profundas huellas en la articulación entre sistema político y universidades. Las transformaciones en la comunidad académica, desplazarían el sistema de legitimidades entre los actores universitarios, configurando un escenario académico de carácter fragmentado entorno a cuestiones de política nacional. Resulta interesante también las claves que aporta Buchbinder al dejar sentadas las posiciones que van tomando a los largo del periodo los distintos grupos, para entender ciertas lógicas que derivan en, por ejemplo, la promulgación de medidas de

corte más liberal bajo regímenes militares o las propias limitaciones que albergaba el arco reformista y los proyectos modernizadores.

El cierre externo que enfrentó la experiencia de la denominada *universidad de oro*, los procesos de masificación de la educación superior y radicalización política, así como el punto final que significó la dictadura de 1976, están abarcados en el anteúltimo capítulo del libro. Cabe destacar el esfuerzo de Buchbinder por incorporar al análisis los cambios propios de la vida académica en un contexto en el que el conocimiento ganaba legitimidad en tanto era puesto al servicio de la liberación nacional y la transición a una universidad vaciada de actores, políticas y de vida institucional.

El capítulo final, realiza un recorrido por el período de transición democrática y la gradual implantación de una nueva agenda en materia de educación superior que ponía en cuestión la capacidad institucional de las universidades para hacer frente a los nuevos tiempos. Por último, Buchbinder ubica la situación actual de la universidad argentina como síntoma de una realidad institucional más compleja y desde ahí nos plantea un interrogante: ¿Es posible revertir ese proceso de degradación insti-

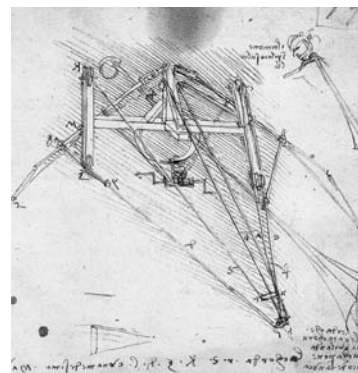
tucional desde el interior de las propias universidades? Tímidamente esboza una respuesta, recuperando dentro de esta larga historia una dimensión de la cultura institucional; y es precisamente allí donde frente a la mercantilización de los saberes y valores están aquellos que oponen prácticas guiadas por la austeridad, el esfuerzo y el rigor académico. Desde donde se entretejen -podríamos agregar- múltiples solidaridades que también atraviesan estas historias.

Lucía Trotta*

*Lic. en Sociología, Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación/FLACSO y Becaria de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

¹ Palimpsesto: 1) m. Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior que fue borrada. 2) Tablilla antigua en que se podía borrar lo escrito para volver a escribir.

En el año 2008 se cumplieron cincuenta años de la crea-



Cincuentenario de la Universidad Privada Argentina. Reconstruyendo su propia mirada. Del Bello, Juan Carlos (2007) *La Universidad Privada Argentina*; 1ª ed.,

Buenos Aires, Libros del Zorzal, 478 págs.

ción de la primera universidad de gestión privada en el país. Este libro, resultado de un proyecto propuesto por el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), está inspirado en ese acontecimiento y tiene como objetivo conformar un estudio integral sobre este subsector.

La obra presenta un total de nueve capítulos que constituyen su cuerpo central. Los dos primeros se diseñaron con una perspectiva histórica donde se relata los orígenes de la universidad argentina y los debates característicos de la época, lo cual permite entender el surgimiento tardío de las instituciones de gestión privada en Argentina con respecto al resto de Latinoamérica (por ejemplo: Chile en 1888, Perú en 1917 y Colombia en 1930). Luego, entre los capítulos tres y seis, se presenta el análisis de datos estadísticos a los fines de desarrollar una mirada descriptiva que permita comparar la universidad privada con la estatal. El análisis también diferencia los subsectores respecto del modelo organizacional, los mecanismos de financiamiento, la capacidad competitiva, la participación relativa en el sistema universitario nacional y la organización académica. En el séptimo capítulo se trabaja comparativamente el tema de las actividades de docencia, investiga-

ción y extensión. El apartado siguiente se centra en las políticas de evaluación y acreditación implementadas en los últimos años y su incidencia en las casas de estudio de gestión privada. Finalmente, el último capítulo resume sintéticamente todos los puntos antes mencionados y los analiza en estrecha relación con los proyectos y expectativas que tienen dichas instituciones.

Como puede observarse aquí, la lista de temas es bastante nutrida y resulta difícil hacer una reseña exhaustiva de cada uno de ellos. Sin embargo es posible recoger algunas cuestiones centrales que atraviesan los distintos capítulos. En primer lugar, la distinción entre la educación superior pública y privada constituye el eje central del libro. Por ejemplo, con respecto al modelo organizativo, el autor caracteriza a la universidad privada como una organización “de arriba hacia abajo” y a la universidad estatal como una organización “de abajo hacia arriba”, en función de los procesos de toma de decisiones. De este modo, mientras que en las universidades públicas los órganos colegiados tienen funciones ejecutivas además de consultivas, en las instituciones privadas sólo tienen una función consultiva y de asesoría. Además, se sostiene que el modelo de gestión privada con

una administración de tipo empresarial, que se impone en las principales universidades estatales de los países más desarrollados, resulta más eficiente, eficaz y exitoso que el modelo democrático representativo de las universidades estatales argentinas por su excesiva partidización política. También respecto del gobierno, una de las críticas que reciben las universidades privadas es la baja participación de los docentes, alumnos y egresados en el gobierno de las instituciones. En este sentido, el autor considera que, si la LES establece que las universidades tienen autonomía para determinar su propio proyecto institucional, entonces esta crítica es fruto del “prejuicio de los expertos a favor de un modelo de organización: el tradicional de la universidad estatal argentina.”(pág. 394)

Por otro lado, lo que permanece en el centro de sus preocupaciones es la relación entre el Estado y la universidad privada. El autor plantea que las causas del desarrollo tardío de las universidades privadas es el producto de una fuerte confrontación entre la Iglesia y el Estado por el dominio de la educación superior. Como resultado de esta disputa y a través de las alianzas establecidas entre quienes dirigían las universidades públicas y los distintos gobier-

reseñas

nos, el Estado le otorgó a dichas instituciones el monopolio del otorgamiento de títulos con habilitación profesional. Esto generó que las primeras universidades privadas se desarrollasen en un contexto regulatorio restrictivo a diferencia de lo que sucedió en varios países de la región. Además, Del Bello comenta la fuerte resistencia desatada por parte de los sectores liberales y reformistas universitarios frente a la propuesta del desarrollo de universidades no estatales. En este sentido, se concibe al Estado como un elemento que ha obstaculizado el desarrollo natural de estas instituciones a través de distintas regulaciones: reglamentando las habilitaciones de instituciones y títulos, a través de controles y evaluaciones a sus egresados, y con toda una serie de restricciones para la recaudación de ingresos.

Un capítulo aparte merece la cuestión del financiamiento de las instituciones privadas. Dado que no reciben subsidios del Estado y se sustentan con los aranceles que pagan sus alumnos, estas instituciones tienen dificultades para destinar recursos a las actividades de investigación. Sin embargo, en 1995, con la LES han aparecido políticas públicas de Investigación y Desarrollo más abiertas que permiten condiciones más favorables para las universidades privadas. Respecto de esta cuestión, Del Bello concluye que “En la nueva economía y sociedad

del conocimiento la relación entre el Estado y el sector universitario privado debe ser replanteada (...) Por lo tanto, cabe revisar la legislación vigente para eliminar la prohibición del financiamiento estatal a la universidad privada.” (págs. 427-428) Con ello propone un cambio en la relación entre el Estado y la universidad privada, a partir de la superación de los tradicionales conflictos en pos de un trabajo conjunto y colaborativo.

El objetivo de su trabajo, según el mismo Del Bello queda resumido en la siguiente frase: “Los planteos reduccionistas y prejuiciosos contra la universidad privada, sustentado en supuestas finalidades mercantiles y de baja calidad, ya no pueden ser sostenidos con seriedad y rigor científico. Este estudio constituye una refutación a estas visiones y enfoques superficiales.” (pág. 429). Queda expresado así el objetivo del autor que busca cuestionar el imaginario social sobre las instituciones privadas.

Este libro merece ser leído por quienes estén interesados en estudiar y comprender la relación entre el Estado y las universidades privadas, y la vinculación entre éstas y las públicas. Sin dejar de reconocer que este trabajo representa la interpretación de una de las aristas de la cuestión pues se construye desde el punto de vista de las instituciones privadas de educación superior. Lo que requiere un lector cauteloso, predispuesto a complejizar

su mirada en pos de una comprensión más enriquecedora y profunda en torno a esta diada público-privado.

Paola Santucci*

*Prof. en Sociología, estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO.



reseñas

Eduardo Rinesi y Germán Soprano (2007) (comp.)

Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades, de Immanuel Kant, Buenos Aires, Prometeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, 283 págs.

Borges escribió que un “clásico” no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos, “es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”¹.

La compilación de artículos reunida por Eduardo Rinesi y Germán Soprano en torno a la lectura y actualidad de *El Conflicto de las Facultades* de Immanuel Kant muestra las razones para considerar este tardío texto del gran filósofo alemán como un “clásico” para pensar la actualidad de los problemas de la universidad en un nuevo contexto de crisis y transformación de esta institución. Este fecundo debate sobre la cuestión universitaria a partir del texto kantiano reúne el aporte de doce investigadores y docentes de diferentes áreas de las ciencias humanas, filosofía, historia, antropología social, ciencias políticas y de la educación, de las Universidades Nacionales de General Sarmiento, Rosario, Patagonia Austral y San Luis, pertenecientes a la Red Interuniversitaria para el Estudio de las Políticas de Educación Superior en América Latina (RIEPESAL). El ordenamiento temático del

libro ofrece al lector un abordaje gradual y complejo de los problemas y dilemas de la institución universitaria, retomando el conflicto de las facultades en torno a tres ejes: el debate filosófico moderno y contemporáneo, la política universitaria en el contexto de la crisis actual y la producción de saberes y prácticas.

Eduardo Rinesi abre la serie de contribuciones sobre el conflicto de las facultades en el debate filosófico presentando los postulados kantianos sobre la cuestión universitaria en coherencia con su filosofía de la historia y del conocimiento, subrayando que estos postulados deben ser entendidos en relación a tópicos extraídos por Kant del racionalismo del siglo XVII y del pensamiento iluminista del siglo XVIII, orientado a la búsqueda de autonomía y libertad. A continuación, los artículos de Esteban Vernik, Milton Riquelme e Ignacio Aranciaga nos acercan a la comprensión de los dilemas presentes en la conflictiva y paradójica relación entre la autonomía universitaria y el Estado; compartiendo la mirada kantiana junto a las ideas que sobre esos temas expresa-

ron filósofos contemporáneos como Karl Jaspers, Hans-Georg Gadamer, Georg Simmel, Slavoj Žižek y Jürgen Habermas. Por su parte, Vernik da cuenta de cómo el énfasis kantiano por la autonomía se vio reflejado en la creación del modelo científico de la universidad humboldtiana. La universidad nacional-estatal adoptó de este modo una relación paradójica con el Estado, a quien por un lado le demanda el reconocimiento de su autonomía -pues según Kant “sólo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales”- mientras que, a su vez, la universidad es reconocida como obra del Estado moderno, que contribuye a generar las condiciones necesarias para asegurar esa autonomía, siempre relativa y limitada. La contribución de Riquelme retoma la distinción kantiana entre “uso público” y “uso privado” de la razón en relación al conflicto de las Facultades Superiores e Inferior. Este autor señala que mientras para Kant las Facultades Superiores de teología, medicina y derecho son dependientes del Estado, ocupándose del bienestar espiritual, corpóreo y civil del pueblo y manifestando de, ese

reseñas

modo, un “uso público” de la razón; la Facultad Inferior de filosofía debe guardar una total autonomía y libertad en la creación de un saber racional y crítico, que sin embargo será de utilidad para el Estado, articulando de este modo un uso “público” y “privado” de la razón. Continuando el diálogo con Kant, Aranciaga lo retoma centrándose en el análisis de la relación entre filosofía y política. Este autor proyecta esa indagación en relación a la Reforma Universitaria de 1918, definida como el “mito fundacional” de la universidad moderna argentina. Osvaldo Iazzetta cierra las contribuciones filosóficas regresando a la obra de Kant a través del análisis de la universidad como espacio “público”, crítico y autónomo situada, a su vez, dentro del amplio espacio estatal. Iazzetta relaciona esta concepción de la universidad frente a las actuales tensiones, construyendo el puente que une el debate filosófico de la primera parte del libro con los problemas de la actualidad de la institución universitaria planteados con mayor profundidad en la siguiente parte.

Adriana Chiroleu analiza los nuevos actores que configuran la crisis de la autonomía en la universidad actual, crecientemente acechada por un Estado “evaluador”, la lógica del mercado y por los organis-

mos internacionales, en el marco de los procesos de globalización, privatización y transnacionalización del servicio educativo como mercancía. En sintonía con el aporte de Chiroleu, Mónica Marquina nos ofrece un interesante análisis del lugar de la autonomía en la universidad crecientemente globalizada, enfatizando el impacto de, por un lado, las políticas de eficiencia, control de calidad y desfinanciamiento desarrolladas por los gobiernos y por otro, de las tendencias asociadas al mercado. Esta autora se pregunta sobre el impacto de estas transformaciones al interior de la profesión académica, haciendo hincapié en las especificidades de América Latina y de nuestro país a partir de la acción de las agencias estatales. Cerrando esta sección, nos encontramos con el aporte de Carlos Mazzola y Ramón Sanz Ferramola, quienes realizan un análisis, pero también una defensa, de la noción de autonomía en sentido amplio. Estos autores toman en cuenta las perspectivas filosófica, desde el punto de vista kantiano, sociológica retomando a Bourdieu e histórica, enfatizando las tensiones que enfrenta la universidad con otros poderes, ligados, fundamentalmente, a la economía.

La tercera y última sección de este libro realiza un intere-

sante aporte para pensar las implicancias de los postulados kantianos para el estudio de la ciencia, las prácticas y saberes generados en la universidad en sentido amplio. Germán Soprano realiza una contribución sustantiva al estudio de las consecuencias que en la propia ciencia produjeron los postulados del filósofo alemán, a partir del análisis de la génesis de la antropología social en la primera mitad del siglo XX. En un recorrido por la historia de los estudios etnográficos, Soprano ilustra cómo el programa teórico y metodológico de la antropología social encarnó una “vocación kantiana”, en tanto dio cuenta en su propia lógica y contexto de la vida social de poblaciones radicalmente diferentes de las metrópolis occidentales, al tiempo que generó conocimientos sobre las condiciones de producción de las categorías y saberes de las ciencias sociales desarrolladas por la modernidad occidental. Por su parte, Graciela Krichesky analiza la formación docente en el ámbito universitario nacional frente al problema de su desarticulación con su práctica, en el actual contexto de crisis del sistema de enseñanza media. La autora realiza un recorrido por la formación curricular tomando en cuenta tanto el contenido como la forma de los saberes, criticando sus

reseñas

excesivos rasgos académicos y abstractos. Finalmente, Roberto Domenecq analiza el sentido y proyecto de la universidad frente a las nuevas transformaciones. Este autor enfatiza el problema de la incertidumbre y evanescencia de las utopías en la universidad y recalca que debe enfrentar el desafío de procesar las transformaciones y pensar una alternativa que apueste a ciertos ideales universales, pero que a su vez sepa dar cuenta de la circunstancia, tiempo y localización particulares en la que el proyecto debe concretarse.

La producción de este grupo de docentes e investigadores es un valioso y original aporte al debate sobre la actual crisis de la universidad, en tanto recoge una pluralidad de enfoques desde diversas disciplinas de las humanidades desarrollando, siguiendo al filósofo francés Alain Renaut, “una filosofía política aplicada a la universidad”² entendida como una reflexión sobre la universidad a la luz de los ideales políticos de la modernidad, de la historia de sus transformaciones y actuales desafíos.

Por último, es oportuno destacar la importancia de este texto en su conjunto, no sólo porque retoma y resignifica el ideal kantiano de la universidad a la luz de nuestro tiempo, sino porque también realiza su

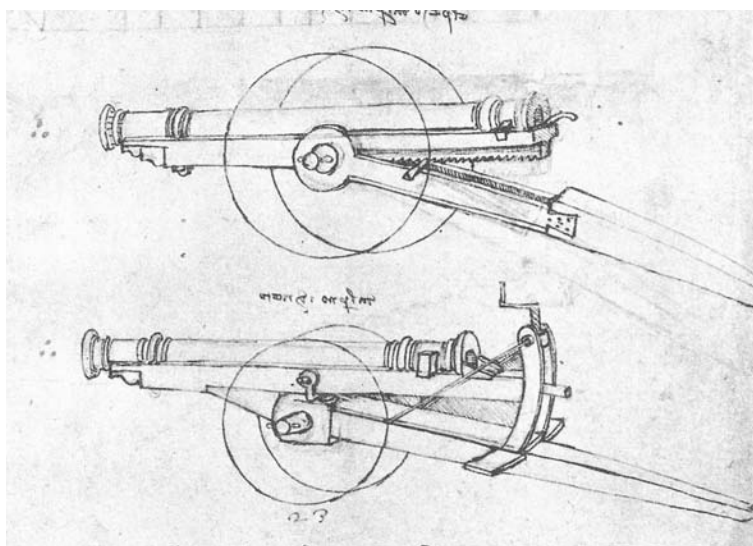
imperativo, configurando en sí mismo un necesario y amplio espacio de reflexión crítica y autónoma, recogiendo el gesto de “fervor” y “misteriosa lealtad” de quienes defienden la importancia de reflexionar sobre la autonomía universitaria en nuestro tiempo.

Clara Ruvutuso*

* Estudiante de la Licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de La Plata y es miembro del Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias de la Universidad Nacional de San Martín.

¹ Borges, Jorge Luis. “Sobre los clásicos” en: *Otras Inquisiciones*, 1952. Ahora en: Borges, Jorge Luis. *Obras Completas Tomo II*, Buenos Aires, Emecé, 1994.

² Renaut, Alain. *¿Qué hacer con las universidades?*, Buenos Aires, UNSAM EDITA, 2008.



Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben remitirse a pensamientouniversitario@yahoo.com.ar observando estas recomendaciones:

1

Los artículos originales y ensayos deberán tener una extensión no mayor a 40.000 caracteres con espacio incluyendo notas, referencias bibliográficas, gráficos y cuadros.

2

Las reseñas de congresos, jornadas y/o eventos y de cartas al editor deberán tener una extensión no mayor a 9.000 caracteres con espacio.

3

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

4

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

5

Las citas al pie de página se numerarán correlativamente y observarán el siguiente orden: a) apellido e inicial del autor; b) fecha de publicación; c) título de la obra en bastardilla; d) volumen, tomo, etc.; e) editor; f) lugar y; g) número de página.

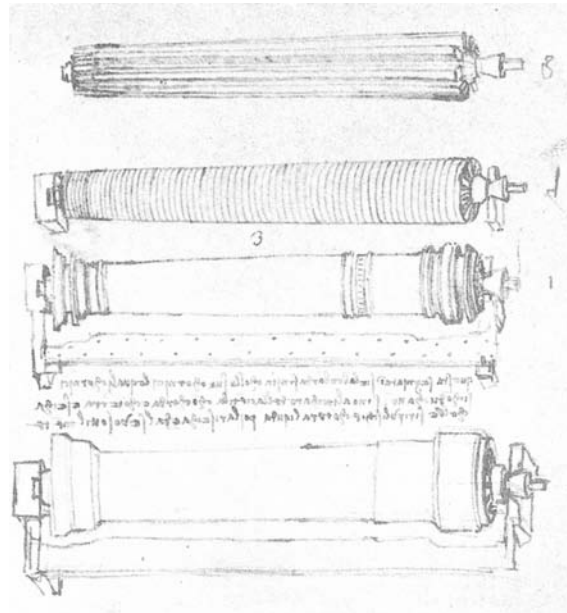
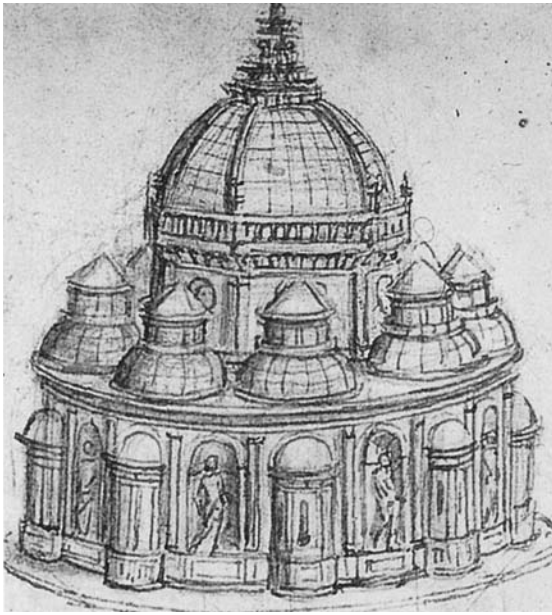
Cuando se trate de un artículo se lo mencionará entre comillas, en bastardilla el libro, revista o publicación donde haya aparecido

6

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

7

Los trabajos son sometidos a evaluación de la dirección y del comité de redacción y de árbitros anónimos. La revista no se compromete a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.



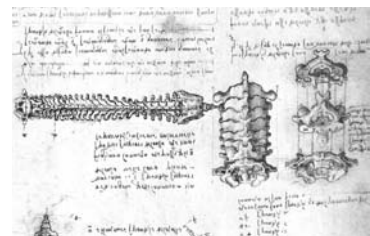
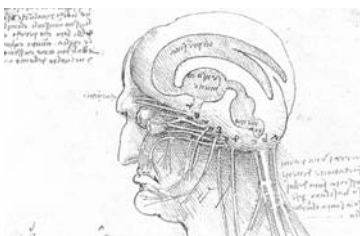
La presente edición de Pensamiento Universitario está ilustrada con dibujos de Leonardo Da Vinci. Nos pareció pertinente que una revista dedicada a los estudios sobre educación superior se viera realizada por su presencia.

La presencia de un hombre que hizo de la curiosidad y la reflexión un modo de vida. Incursionó en los más variados saberes: arquitectura, ingeniería, física, anatomía, dibujo, pintura, escultura. Para realizar sus proyectos y trabajos - murales, puentes, máquinas de carácter militar, esculturas, retratos, máquinas voladoras - estudió química, anatomía, geología, matemática, mecánica y óptica, entre otras materias.

Son quince, aproximadamente, las obras pictóricas reconocidas como de Leonardo, entre las que

se destacan La virgen de las rocas, Retrato de dama, La última cena, La virgen, el niño Jesús y santa Ana, San Juan Bautista y la Gioconda.

Los dibujos y escritos sobre proyectos y estudios de carácter científico y/o artístico quedaron asentados en sus cuadernos, ordenados y sistematizados por uno de sus discípulos, estuvieron perdidos durante muchos años y fueron luego saqueados y fragmentados. Actualmente los manuscritos salvados están en el Vaticano, Italia, Francia y España. Leonardo Da Vinci (1452-1519) nació en Anchiano, una aldea en el valle del Arno y vivió en Florencia, Milán, Venecia, Roma y Francia donde murió.



SUMARIO

Presentación. *Pedro Krotsch*
Pág. 5

ARTICULOS

**De la internacionalización académica a la comercialización
de los servicios educativos**
Sylvie Didou Aupetit
Pág. 9

Las lecciones de Bologna
Raquel San Martín
Pág. 23

**Autonomía universitaria, reformas
y transformación social**
Leonardo Silvio Vaccarezza
Pág. 31

El Programa de Incentivos y la “sociedad” universitaria
Marcelo Daniel Prati
Pág. 45

ENSAYOS

**Para el estudio de los campos universitarios:
Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en Homo Academicus**
Denis Baranger
Pág. 63

DOSSIER

La organización de la ciencia durante el peronismo (1946-1955)
Diego Hurtado de Mendoza y Analía Busala
Pág. 77

Crónicas
IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”
Daniela Atairo
Pág. 93

Reseña V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”.
Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria.
Marcela Mastrocola
Pág. 95

Reseñas
Pág. 99