

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Estela Mara Bensimon

Análisis feminista de Administración de Calidad Total

L.Adler Lomnitz/N.Alcántara Valverde

La evaluación de la ciencia en México

Leticia Fernández Berdaguer et al.

Demandas de calificaciones en profesiones universitarias

Jacques Derrida

Las pupilas de la universidad

Dossier: La Reforma

Escriben M.Caldelari, F.D.Rodríguez, P.Bonaldi, D.Barrancos

SUMARIO

■ Presentación. *Pedro Krotsch* 1

ARTICULOS

- 3 Un análisis feminista de Administración de Calidad Total. *Estela Mara Bensimon*
17 La evaluación de la ciencia en México. *Larissa Adler Lomnitz y Narda Alcántara Valverde*
29 La demanda de calificaciones para profesiones universitarias. *Leticia Fernández Berdaguer et al.*

ENSAYO

■ Las pupilas de la universidad. *Jacques Derrida* 39

DOSSIER: LA REFORMA

- 59 La reforma en el aula. *María Caldelari*
62 *Inicial*. Vanguardia y Reforma Universitaria. *Fernando Diego Rodríguez*
67 Proyecto de ley de Julio V. González. *Pablo Bonaldi*
70 Diatribas de un contrarreformista. *Dora Barrancos*

RESEÑAS

- Relaciones entre Estado y educación superior. *Sonia Marcela Araujo* 74
Buena información y un debate pendiente. *Ana María Ezcurra* 76
Tres claves conceptuales interdependientes. *María Elina Estébanez* 79
¿Un reaccionario progresista? *Alfonso Buch* 81

NOVEDADES

Datos 84
Eventos 93
Informaciones 94

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

Director

Pedro Krotsch

Comité de Redacción

Manuel Argumedo

María Caldelari

Marcela Mollis

Consejo Asesor

Alcira Argumedo

Sonia Alvarez de Trogliero

Jorge Balán

Enrique Barés

Daniel Cano

Cayetano De Lella

Gloria Edelstein

Roberto Follari

Graciela Frigerio

Gregorio Klimovsky

Emilio F.Mignone

Norma Paviglianitti

Augusto Pérez Lindo

Juan Carlos Portantiero

Adriana Puiggrós

Fernando Storni, S.J.

Emilio Tenti Fanfani

Gregorio Weinberg

Colaboradores en el exterior

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)

Daniel Levy (SUNY, EU)

Víctor Manuel Gómez Campo (Colombia)

Luiz Antônio Cunha (UFRJ, Brasil)

Carmen García Guadilla (CENDES, Venezuela)

Relaciones Institucionales

Lucas F.Krotsch

Nélida Ugrin

Arte

Viviana Mozzi

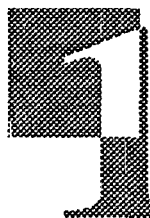
Edición

Oswaldo Pedroso

Esta edición cuenta con el auspicio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO © es una publicación independiente de periodicidad cuatrimestral. Recibe su correspondencia en Casilla de Correo Sucursal 12 (B), C.P.1412, Buenos Aires, Argentina. Teléfono 805-8429, Fax.541-8037001. Precio del ejemplar \$10. Suscripción anual en el exterior \$100. La revista no se hace cargo de las opiniones contenidas en los artículos, que corren por cuenta exclusiva de sus autores. Distribución: Trapacez 458, 1º, oficina 2, C.P.1092, Buenos Aires, Argentina. Impreso en Gráfica Integral, Albarracín 1955, C.P.1424, Buenos Aires, Argentina.

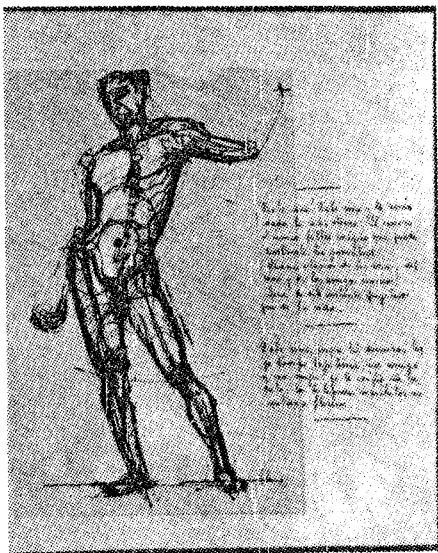
presentación



1995 ha de ser sin duda un año en el que la problemática universitaria se verá comprometida en los conflictos derivados de la coyuntura política y de la difícil situación económica por la que atraviesa el país. Elecciones nacionales de por medio, no es imposible pensar en reacomodamientos o cambios en el nivel de gobierno que modifiquen la continuidad del tipo de relación entre el Estado y las universidades que se estableció durante los últimos años. Sin duda, el período se caracterizó por un intenso protagonismo del Ministerio de Cultura y Educación a través de la Secretaría encargada de la educación superior. Se han propuesto y tomado una serie de medidas, todas ellas pasibles de ser discutidas, pero que han implicado colocar nuevas cuestiones en la agenda universitaria. Al mismo tiempo prevalece un estilo de formación de políticas centrado en los procesos y en los mecanismos. Lo mismo puede decirse del proyecto de Ley oficial enviada al Congreso. Esta hilvana un complejo entramado de organismos, espacios y mecanismos de coordinación que en otras realidades nacionales han sido el producto histórico de sus prácticas sociales. Cabe preguntarse, entonces, si el sistema de comportamientos, de orientaciones (en realidad, la cultura de los actores del sistema, incluido el propio Estado), podrá llenar de manera pertinente desde el punto de vista educativo la

estructura regulatoria y normativa propuesta. Obviamente en tanto ella sea aprobada en sus trazos originales. Asimismo, ninguno de los actores y niveles de coordinación que dan vida al complejo sistema de educación superior, tiene la fuerza para imponer un proyecto con posibilidades de comprometer a la comunidad universitaria en una nueva gesta histórica como la que tuvimos a principio de siglo con la Reforma. Desde las universidades y sus distintos ámbitos de coordinación ha faltado una voz unificada que se arriesgara a construir un futuro a la altura de los tiempos que corren. Esto, en un marco en el que las iniciativas a nivel de las unidades académicas han sido múltiples y variadas, en el campo de la evaluación, la coordinación interinstitucional, la vinculación con el medio, la modificación de los patrones de gobierno, la recuperación de ámbitos disciplinarios marginados, etc.

La proliferación de encuentros destinados a discutir la problemática universitaria desde distintos ángulos del saber permite avizorar hoy la construcción de una comunidad que comienza a encarar la discusión e investigación de sus propios problemas. El año 1995 continuará sin duda con esta tendencia, al tiempo que comienzan a generarse desde las distintas unidades institucionales proyectos tendientes a abordar una reflexión más profunda acerca de la universidad. Lentamente este ámbito empieza a constituirse como un campo de saber propio, que



fortalecerá, en el mediano y largo plazo, la capacidad autorreflexiva y autorreguladora de las instituciones. El gran problema actual es consolidar la capacidad endógena de producir cambios institucionales, mejorar los sistemas de toma de decisiones y fortalecer los mecanismos de coordinación interinstitucional. En suma, incrementar la autonomía y autorregulación de las instituciones y su sensibilidad en relación con los procesos de cambio que vive la sociedad.

La imprevisibilidad es hoy un dato de la economía y del conjunto de las prácticas sociales. El proceso de globalización económica y cultural, la difuminación del oficio y del puesto de trabajo, la profundización y aceleración de las transformaciones en el mundo laboral por efecto de la aceleración de los cambios tecnológicos, la desterritorialización de los referentes culturales, entre otros temas, cuestionan a las antiguas profesiones y su cristalización en las estructuras curriculares tradicionales.

Las orientaciones que prevalecieron hasta los 80 respecto de cómo adaptar la educación a los cambios sociales giran hoy en el vacío. En materia de educación resuenan los ecos del pasado y las nuevas propuestas no parecen más que transferencias de innovaciones que fueron tales en otros lugares y espacios nacionales y culturales. Por primera vez en la historia del trabajo humano surgen nuevos modos de hacer que parecen no poder encarnar en normas ni rutinas. El trabajo ya no produce rituales. La revolución tecnológica es de tal profundidad que no admite la consolidación de costumbres, valores o modos de hacer a los cuales referirse. El problema del ajuste de la educación -y de la universidad en particular- a la sociedad, que expresó el planeamiento

en la década del 60, cobra dimensiones desconocidas en el marco de imprevisibilidad del mundo contemporáneo. Esta cuestión es especialmente dramática para aquellas universidades que por la presión de la historia social se han moldeado en torno a un perfil fundamentalmente profesionalista como son las nuestras y las latinoamericanas en general. Con clarividencia de estadista, Julio V. González había ya alertado en la década del 30 acerca del peligro que corría la universidad argentina. Sus rasgos se alejaban cada vez más de aquella misión más universal, a la que también se había referido Estrada, que es la de crear ciencia y cultura. En este sentido cabe preguntarse hacia dónde orientarán a las universidades de nuestros países los prevalecientes criterios de eficiencia y eficacia.

Múltiples son las demandas y los problemas que debe afrontar la universidad argentina. La mayoría proviene también de un pasado que no ha incorporado las transformaciones que tuvieron lugar en el planeta durante las últimas décadas. La universidad enclaustrada de las décadas perdidas de los 60 y 70 no sólo nos aisló del mundo, sino que al mismo tiempo fracturó la conciencia histórica de los actores. Esta es una marca fuerte que únicamente podrá ser superada a través de un enorme proceso de actualización histórica, que además de constituir una tarea política y económica es ante todo un reto y un desafío cultural.

El lugar ecuménico y central de la universidad pública tradicional se ha ido desvaneciendo lentamente a partir del 56, al tiempo que se multiplicaban las universidades, públicas y privadas. Hoy, el creciente y errático, cuando no perverso, mecanismo de creación de nuevas universidades, acelera la com-

petencia por recursos docentes y presupuestarios escasos. Esta es una realidad que parece soslayarse, pero que a la vez afecta de manera estructural el lugar y el poder social de la universidad pública. Sin embargo, pese a todo, creemos que el compromiso con la universidad y su futuro podrá sostenerse desde una voluntad capaz de someter a un escepticismo no siempre desprovisto de fundamento.

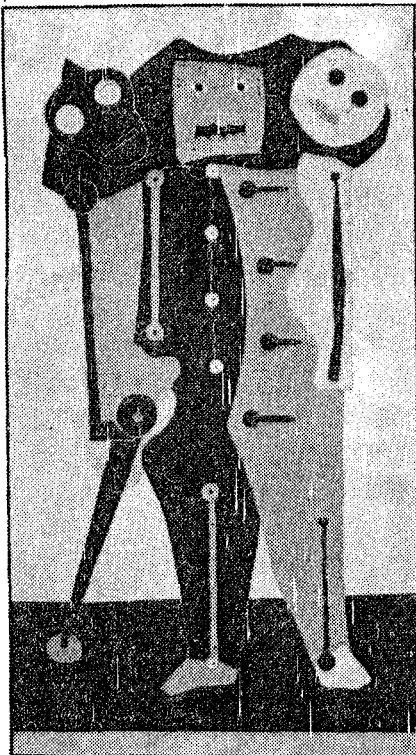
En este número PENSAMIENTO UNIVERSITARIO continúa el trazado que se propuso desde su aparición. Nos interesó incorporar nuevos temas como manera de contribuir al desarrollo de una perspectiva más amplia acerca del funcionamiento de la universidad. Nos preocupó y sigue preocupando recuperar los grandes debates del pasado. En esta edición se mantiene esta múltiple mirada: los problemas de la administración y gestión en los Estados Unidos, analizados desde una perspectiva feminista, la evaluación descripta y analizada desde una perspectiva antropológica y un adelanto de investigación sobre la universidad y los procesos de transformación productiva en la Argentina, integrados en la sección artículos. El ensayo recupera esta vez el abordaje filosófico de la problemática universitaria. También creemos necesario prolongar a lo largo de varios números la tarea de volver a pensar nuestro pasado universitario. Así, recuperar los textos de la Reforma para el debate contemporáneo parece una tarea que se hace cada vez más necesaria.

Por último es importante reiterar la enorme solidaridad de las instituciones que se han comprometido ya de manera reiterada con la revista. Esta colaboración es la que nos permite sostenernos al tiempo que sostener nuestro carácter independiente. □

Pedro Krottsch

Un análisis feminista de Administración de Calidad Total en la universidad*

Estela Mara Bensimon**



La Administración de la Calidad Total (TQM)¹ es el concepto de moda entre los administradores de universidades en los Estados Unidos; los

programas de conferencias de grupos y asociaciones de educación superior están repletos de talleres, discusiones y seminarios acerca de cómo adaptar la filosofía de Calidad Total a los patro-

* Artículo presentado en la junta anual de la American Educational Research Association, Atlanta, Georgia, en abril de 1993, y revisado en febrero de 1994. Agradezco a mi amigo Ted Marchese, Vicepresidente de AAHE, quien puso a mi disposición su extensa colección de literatura sobre Calidad Total y con quien he tenido largas, vívidas y provechosas conversaciones acerca del rol de la Calidad Total en la academia. Tradujeron Andrés Bolaños y Héctor Bensimon.

** Center for the Study of Higher Education, the Pennsylvania State University.

¹ Por falta de un acrónimo en la literatura latinoamericana para el término Adminis-

nes administrativos de organizaciones académicas. Las juntas de gobierno de educación superior en los diferentes estados de la Unión Americana están urgiendo a las universidades públicas a hacer adaptaciones de herramientas o métodos administrativos de TQM. IBM ha patrocinado proyectos extraordinariamente costosos en varias universidades para implementar TQM. Algunas otras corporaciones que usan TQM, como DuPont, ITT e IBM han adoptado a universidades prestigiosas de los Estados Unidos y sus directivos están preparando administradores académicos en la incorporación de procesos de Calidad Total, como control estadístico y *benchmarking*² en el planeamiento académico y administrativo. La incursión de la filosofía de Calidad Total en educación superior, de acuerdo con una encuesta del *US News and World Report*, ha sido extensa: 61 por ciento de los rectores en los Estados Unidos declararon que sus instituciones han adoptado o están considerando adoptar programas de Calidad Total (Marchese, 1992). Adicionalmente, el reporte "Campus Trends,

1993" del American Council on Education estableció que 11 por ciento de las instituciones con programas de doctorado en los

EL TONO DE RELACIONES HUMANAS DE CALIDAD TOTAL CREA UNA IMAGEN DE ORIENTACIÓN ADMINISTRATIVA CIMENTADA EN ACERCAMIENTO, COLABORACIÓN Y REFUERZO DE PODER DE LOS SUBORDINADOS, HACIÉNDOLO PARECER UN ALEJAMIENTO RADICAL A LAS PRÁCTICAS Y ESTRUCTURAS DE ADMINISTRACIÓN JERÁRQUICA.

Estados Unidos están participando ampliamente en programas de Calidad Total, mientras que 61 por ciento lo hace en una forma más limitada (El-Khawwas, 1993).

Para sus partidarios, Calidad Total representa una "revolución del pensamiento" (Seymour, 1992), que promete la "transformación de la educación universitaria" (Chaffee & Sherr, 1992). En una época de continua reducción de ayuda para educación superior y de aumento de presiones externas por dar cuenta pública de sus acciones, la promesa modernista de TQM de "mejora continua de la calidad" es comprensiblemente atractiva para administradores que buscan estrategias racionales de reducción presupuestal. Los pocos artículos y monografías que han sido escritos sobre las aplicaciones de la filosofía de Calidad Total en la educación superior han sido extraordinariamente laudatorios. En éstos se les ha dicho a administradores universitarios que TQM tiene todos los

elementos esenciales para una buena administración en "un solo paquete" y que es obligatorio implementarlo en educación superior porque "se ve correcto" (Chaffee & Sherr, 1992, p.8).

Esencialmente, la filosofía de Calidad Total parece estar centrada en principios de trabajo en equipo, estructuras horizontales (no jerárquicas) y refuerzo de los subordinados. Los simpatizantes de Calidad Total enfatizan aspectos de relaciones humanas; dan importancia a las necesidades del consumidor, a la evaluación de procesos en lugar de la gente, a la reducción de tensiones de los subordinados y a la disminución de símbolos de autoridad y jerarquía, al usar términos como *coach* en lugar de "director", y premiar los logros de grupo en lugar de logros individuales. El tono de relaciones humanas de Calidad Total crea una imagen de orientación administrativa cimentada en acercamiento, colaboración y refuerzo de poder de los subordinados, haciéndolo parecer un alejamiento radical a las prácticas y estructuras de administración jerárquica. De hecho, el lenguaje humanista de TQM ha llevado a compararlo con atributos femeninos, haciendo creer a algunos que ésta es una forma natural de la orientación feminista de administrar.

La literatura disponible de TQM está llena de ejemplos de incrementos en eficiencia y mejoras en los servicios básicos, fundamentalmente en áreas no académicas. Sin duda alguna, la eficiencia organizacional es altamente deseable y las numerosas opiniones favorables de Calidad Total han di-

tración de la Calidad Integral o Total, en el presente artículo se usará TQM (Total Quality Management, por sus siglas en inglés).

² *Benchmarking* es un proceso que consiste en establecer comparaciones de industrias u organizaciones similares con base en ciertos criterios específicos, los cuales generalmente toman la forma de indicadores numéricos.

luido las dudas acerca de su efectividad. Estoy dispuesta a conceder que la filosofía de Calidad Total puede ayudar a los administradores a mejorar sus operaciones, como proceso de ayuda financiera o provisión constante de tiza en las aulas. Sin embargo, mi preocupación es que la lógica detrás de la filosofía de Calidad Total, la cual es aceptada por sus simpatizantes en forma poco crítica, puede motivar una mentalidad administrativa estrecha, conservadora y regida exclusivamente por normas. En otras palabras, una mentalidad administrativa inclinada hacia la similitud y no hacia la diferencia.

Aun cuando existe un torrente de publicaciones sobre Calidad Total, la mayoría de estos trabajos representan fórmulas o recetas prácticas. En su mayoría, los orígenes teóricos de Calidad Total no son examinados. Por ejemplo, parece no haber discusión sobre las raíces de la filosofía de Calidad Total en la Teoría de Sistemas, la cual representa una teoría organizacional que proviene de una filosofía -estructuralista-funcionalista- originada en los principios de la sociología de regulación (Burrell & Morgan, 1979).

Por lo tanto, el impulso por este análisis feminista está fundamentado en un deseo de fomentar un diálogo más crítico acerca de las implicaciones de Calidad Total en el ambiente académico. De esta manera, el presente artículo surge de una preocupación por hacer ver cómo esta visión de calidad, entendida como "reducción de la variación", es antitética a una universidad multicultural y posmodernista.

Esta preocupación es tratada en una crítica que incluye tres partes. En la primera parte analizo el concepto de Calidad desde una posición feminista posestructuralista, considerando este concepto como una alternativa típica de lectura "realista" (Lather, 1991; Van Maanen, 1988) establecida por los entusiastas de Calidad Total. Una lectura "realista" define los principios de Calidad Total como parte de una descripción exacta, completa e independiente de cómo la administración puede mejorar la producción y el servicio a los usuarios. Una lectura feminista posestructuralista deconstruye la filosofía de Calidad Total al cuestionar los orígenes de sus principios básicos. En la segunda y tercera parte me traslado de un análisis centrado en el lenguaje de TQM a ejemplos institucionales, para ilustrar cómo el lenguaje de TQM estructura el pensamiento administrativo y ciertos conceptos del conocimiento.

Específicamente, en la segunda parte del artículo propongo que la lógica de la visión de calidad de TQM favorece una concepción racional instrumental (Kenter, 1977; Pallas & Neumann, 1993) basada en un pensamiento patriarcal y que por lo tanto estructura el pensamiento administrativo en una manera que refuerza las relaciones de poder existentes. Para

fundamentar este argumento, revisaré "información textual" derivada de documentos de planificación, documentos oficiales y discursos de una universidad profundamente identificada con la Administración de Calidad Total. En la tercera parte consideraré el clima de enseñanza-aprendizaje más probablemente creado o reforzado al establecer un proceso de toma de decisiones basado en TQM. Para este fin, sostengo la idea que la visión de calidad de TQM privilegia concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en detrimento de sistemas pedagógicos y epistemológicos de liberación (e.g., feminista, crítica, étnica y cultural). En particular, considera la posibilidad de cómo el pensamiento de TQM puede

originar argumentos conservadores en contra del multiculturalismo.

I. UNA DECONSTRUCCIÓN FEMINISTA POSESTRUCTURALISTA DE TQM

La idea de un análisis que está específicamente basado sobre la teoría feminista posestructuralista puede parecer difícil de asimilar inicialmente, considerando que el sexo de la persona no está explícito en la retórica de TQM. Al incorporar aspectos de diferencias de sexo en TQM, tra-

LA IDEA DE UN ANÁLISIS QUE ESTÁ ESPECÍFICAMENTE BASADO SOBRE LA TEORÍA FEMINISTA POSESTRUCTURALISTA PUEDE PARECER DIFÍCIL DE ASIMILAR INICIALMENTE, CONSIDERANDO QUE EL SEXO DE LA PERSONA NO ESTÁ EXPLÍCITO EN LA RETÓRICA DE TQM.

bajo bajo el supuesto de que el sexo del individuo y las opresiones en relación a éste tienen el poder de estructurar el pensamiento, aun cuando escritos, teorías y discursos sean presentados como "asexuados" (Calas & Smircich, 1993; Sedgwick, 1991). He escogido feminismo posestructuralista porque es una teoría que "puede analizar los resultados del patriarcado en todas sus manifestaciones -ideológicas, institucionales, organizacionales, subjetivas- considerando no sólo su continuidad, sino también el cambio a través del tiempo" (Scott, 1988, p.3). Por otra parte, Calas y Smircich (1993) sugieren que la teoría feminista posestructuralista hace posible usar consideraciones de diferencias de sexo como una estrategia para cuestionar categorías totales como calidad o administración. Por último, el feminismo posestructuralista, al ser una teoría de pluralismo y diferencias, se presenta en directa oposición a la teoría de calidad de TQM, que establece la disminución de la variación como condición esencial y universal.

Feminismo Posestructuralista

Los principios del feminismo posestructuralista sobre los que me baso están primordialmente inspirados en los trabajos de Chris Weedon (1987) y Jane Flax (1990). Primero, para examinar el concepto focal de TQM -"Calidad como reducción de la variación"- comienzo con la premisa de que el significado de signos no es intrínseco o preestablecido, sino relacional. En otras palabras, el significado es establecido contextualmente en las instituciones y por las prácticas sociales corrientes; por lo tanto, el significado asignado a "Ca-

lidad" o "Variación" puede servir a diferentes intereses y propósitos. Más aun, éstos pueden ser contradictorios. Para administradores de universidad, TQM puede representar una forma de ordenar el caos; pero para un profesor universitario, el lenguaje de racionalidad científica puede hacer parecer a TQM como un artefacto para tomar decisiones presupuestales dolorosas en un aura de objetividad.

Segundo, los significados cambian de acuerdo con la posición del discurso desde el cual son interpretados. Los significados a los que yo me adhiero sobre "Calidad" y "Variación" son establecidos por mis intereses particulares en una forma que pone en entredicho la idea romántica de una comunidad académica integrada, coherente y armoniosa. Estos intereses incluyen la redefinición de la academia como una "comunidad de diferencias" (Tierney, 1993; McLaughlin & Tierney, 1993) lograda a través de un cambio de las formas de dominación de la academia (e.g., los valores patriarcales que forman los procesos y prácticas institucionales), al tiempo que avanza los fines de movimientos educativos de liberación.

Tercero, el significado puede ser transformado para traer en consideración diferentes supuestos. En este caso, las premisas que guían mi interpretación de "Calidad" y "Variación" son establecidas por discursos feministas sobre diferencia. Comienzo el análisis con la premisa de que el significado de "calidad como eliminación de la variación" no es evidente, neutral o preestablecido (como una lectura "realista" lo haría aparecer). Presento inter-

pretaciones que contradicen la ilusión de sentido común (e inocente) evocadas por la simplicidad que marca el discurso de TQM.

Calidad vista como falta de variación

La perspectiva analítica que caracteriza a TQM está dirigida directamente a la reducción de la variación (Dill, 1993). La autenticidad, autoridad y exactitud de los indicadores de calidad son establecidos científicamente por la "sofisticada y creativa aplicación del control de procesos estadísticos desarrollados por Shewhart (1931), con un énfasis en la reducción de la variación" (Dill, 1993, p.11). Implícito en este concepto está la noción de que similitud, conformidad y regularidad representan calidad. La lógica dualista -similitud vs. variación- implícita en la fórmula de TQM: Calidad = Ausencia de Variación, es el tema que plaga la literatura. Por ejemplo, en **En O: Causando Calidad en Educación Superior**, a los administradores universitarios se les dice que "calidad significa conformidad" y "no-calidad es ausencia de conformidad" (Crosby, citado en Seymour, p.26). En el sector industrial la reducción de variación depende de que productos manufacturados como automóviles o equipos electrónicos estén en conformidad con los parámetros de calidad, que han sido establecidos por procesos de *benchmarking* y controlados con una combinación de métodos cuantitativos para descubrir variaciones de acuerdo con las normas de producción. Cuando el concepto de "reducción de la va-

riación" y los procesos para establecer y medir el logro de "calidad" son aplicados a organizaciones en las cuales el "producto" son seres humanos en lugar de objetos, la simplicidad del modelo se hace peligrosamente reductiva. Por ejemplo, las traducciones literales de TQM a la educación superior tienen el efecto de hacer parecer los procesos, decisiones, juicios y conocimiento como lineales, desligados, e inanimados. Cuando las políticas de admisión de estudiantes son vistas a través de la perspectiva de TQM, las universidades toman las características de fábricas, estableciendo relaciones con proveedores (los bachilleratos) para mejorar sus insumos materiales (estudiantes) para la manufactura de mejores productos (estudiantes graduados que han sido socializados a los valores, normas y conductas de la cultura dominante) (Cornesky y otros, 1990). Más aun, la preocupación por eliminar la variación crea una visión de calidad basada en conformidad. Los/las estudiantes que responden bien a las prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación son etiquetados como aquellos/as que tienen "un alto índice de conformidad" (i.e., calidad); los/las que no responden a estas prácticas representan a aquellos/as que tienen "bajos índices de conformidad" (i.e., variación) (Cornesky y otros, 1990, p.47).

El juzgar la calidad con base en conformidad es problemático por varias razones. Un peligro muy obvio, inherente a tal forma de pensar, es que lo que aparece como "defecto" y requiere "correcciones de acuerdo con las especificaciones" son estudiantes y no métodos de enseñanza pasi-

vos o son profesores y no políticas y prácticas institucionales que producen y premian el modelo "bancario" de instrucción (Freire, 1984). Por lo tanto, el aceptar que los criterios para determinar la calidad y variación tienen su origen en alguna parte lleva a dos preguntas: "¿La visión de calidad de quién?" y "¿Variación de quién o qué?". TQM deja deliberadamente a un lado la mención del origen de las definiciones que rigen lo que constituye Calidad y lo que constituye Variación, dando la impresión de que vinieran de la nada.

Pero Calidad y Variación no son conceptos objetivos. Quien quiera darle significado a Calidad y Variación debe hacerlo desde una posición de subjetividad. Las definiciones de calidad siempre reflejan intereses, valores y creencias particulares acerca de lo que es bueno. Como una institución patriarcal,³ la academia tradicionalmente define Calidad y Variación en una forma que excluye, oprime o margina las experiencias, conocimientos y tradiciones intelectuales de las mujeres, gente de color, gente del Tercer Mundo y hombres y mujeres homosexuales (Gates, 1992; Giroux, 1993; Harding, 1991; hooks, 1989; Mohanty, 1989; Tierney, 1993).

¿Es igualdad esencial como variación no esencial?

El énfasis de la teoría posestructuralista es en el análisis de textos con "relación a significados históricos y contextuales específicos" (Scott, 1988, p.35). Estos textos no están limitados a

libros u otros documentos; teorías, regulaciones o prácticas culturales pueden ser deconstruidos como textos. El análisis posestructuralista implica la deconstrucción de jerarquías binarias ya sea explícitas o implícitas, donde el valor positivo, superior, así como el *status* esencial de una entidad toma sentido gracias al valor negativo, inferior y de *status* no esencial de la otra entidad (Scott, 1988). Así, en TQM el significado de Calidad está constituido por la "negación" o "reducción" de la variación (valor negativo), el cual implícitamente convierte la "falta de variación" o la "similitud" (valor positivo) como una condición deseable y superior.

Al sostener, desde una perspectiva feminista posestructuralista, que el significado es establecido por relaciones, en lugar de estar permanentemente establecido en palabras, estoy proponiendo que en el discurso de TQM, los conceptos de Calidad y Variación sean establecidos en la relación entre similitud y diferencia. Históricamente, esta relación ha sido expresada en metáforas de diferencias de sexos que ubican al hombre como un todo esencial, poderoso, superior, mientras que la mujer representa una entidad fracturada, no esencial, débil, subordinada y a quien su identidad, como sexualmente diferente, fue establecida con referencia al hombre (Harding, 1991; Sedgwick, 1991; Pateman, 1992).

El análisis filosófico e histórico de la teoría feminista de oposiciones binarias sigue la relación

³ En acuerdo con Gerda Lerner (1986), estoy usando el término patriarcal para describir un sistema institucionalizado de dominación masculina en el que las posiciones de poder y autoridad son mantenidas por los hombres.

asimétrica y sexualizada entre similitud y diferencia en el discurso patriarcal del pensamiento liberal occidental. En tal concepto el hombre es considerado como la norma (similitud/esencial), mientras que la mujer es considerada como no-hombre (diferencia/no esencial) y por lo tanto incompleta e imperfecta (Pate-man, 1989; Bordo, 1989; Lerner, 1986; Harding, 1991). Elizabeth Minnich sugiere que la contribución germinal de Simone de Beauvoir al feminismo político fue la explicación de cómo la identidad de la mujer fue constituida como una variación del Otro/a,

“De hecho la relación de los dos sexos no es completamente como dos polos eléctricos, porque el hombre representa ambos, el positivo y el neutral, como lo indica el uso común del concepto hombre para designar a los seres humanos en general, mientras que la mujer representa solamente lo negativo, definido por criterios limitados, sin reciprocidad [...] Ella es definida y diferenciada con referencia al hombre y no él con referencia a ella; ella es la incidental, la no esencial como oposición de lo esencial. El es el Sujeto, él es Absoluto -ella es el/la Otro/a (Citado en Minnich, 1993, p.54)-.”

Calidad, como falta de variación, reinstituye discursos patriarcales esencialistas⁴ que conceptualizan el Conocimiento, la Verdad, la Historia, la Ciencia, la Literatura, etc., basados sobre el contraste entre la superioridad

de la cultura europea occidental y las Otras culturas inferiores. La calidad está basada en definiciones modeladas en el género masculino (por ejemplo, cualquier referencia hecha a rectores, doctores o profesores, “el” es más probable que sea usado que “ella”); la raza normativa es la anglosajona, la cultura normativa es la europea occidental, la orientación sexual normativa es la heterosexual y el *status* ocupacional normativo es el profesional. En contraste, las diferencias como no-hombre, no-anglosajón, no-europeo, no-heterosexual y no-profesional son raramente vistos como deseables porque cada uno de ellos no fortalece la calidad. Por ejemplo, no mucha gente vería la existencia de más estudiantes o profesores homosexuales como un componente necesario de calidad en el *campus* universitario.

El entendimiento de Calidad como la negación de cualquier diferencia está en el corazón mismo de los debates sobre multiculturalismo, poscolonialismo, estudios étnicos, estudios de la mujer o estudios de hombres y mujeres homosexuales. Los defensores del canon tradicional europeo occidental sostienen que éste representa el conocimiento intelectual esencial mientras que el canon multicultural representa un conocimiento no esencial motivado por preocupaciones sociales por mejorar las relaciones y entendimiento entre las razas, entre hombres y mujeres y entre heterosexuales y homosexuales.

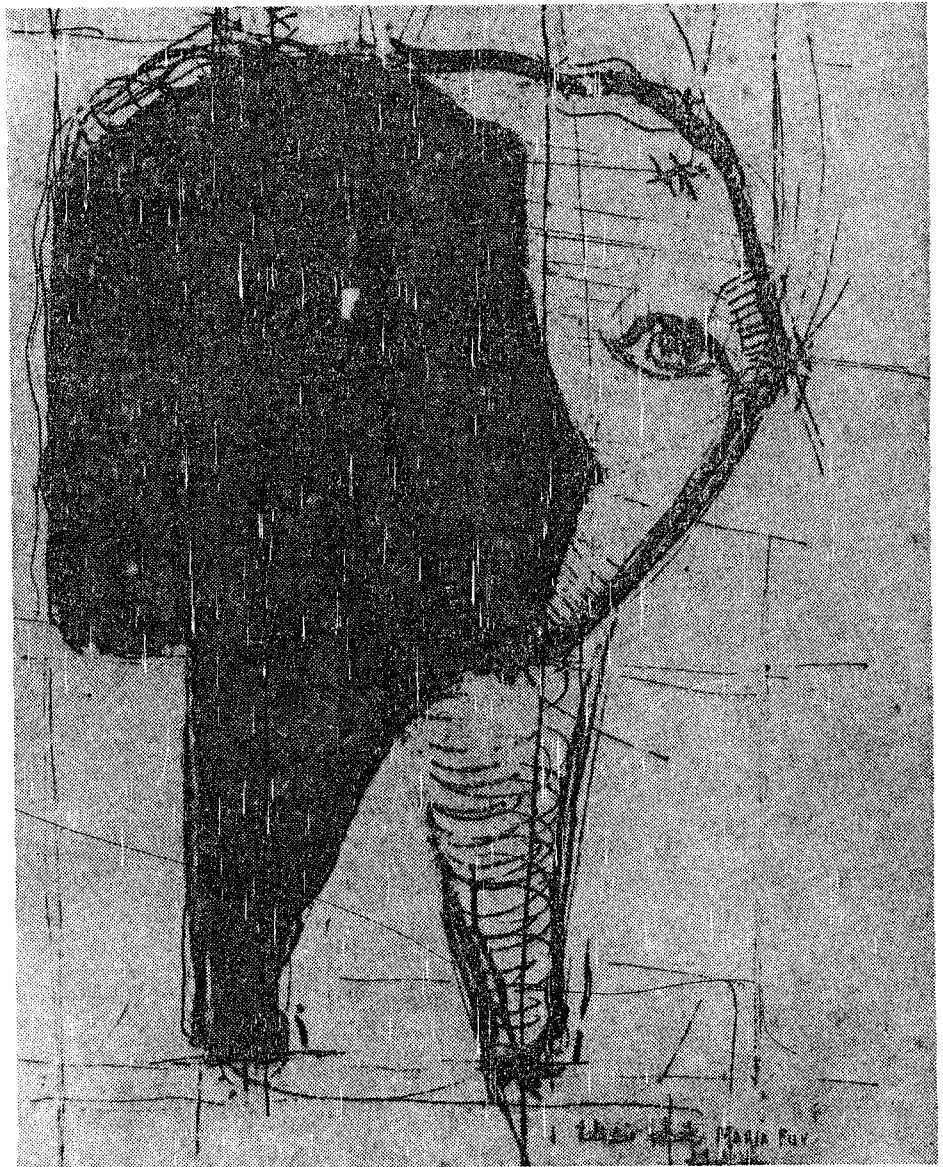
El peligro de TQM descansa en la conceptualización del término de Calidad como similitud a la norma. Entonces, el éxito de las mujeres y profesores de color depende de qué tan efectivos sean en asimilarse a las estructuras colegiadas y aspectos intelectuales que reflejan la perspectiva del hombre Anglosajón (Collins, 1993). Esto significa que para tener éxito en la academia, mujeres de color (y otros grupos subordinados y con baja representación) son puestos en la posición de enseñar y hacer investigación con marcos teóricos que requieren la aceptación de su invisibilidad como sujetos y actores del conocimiento (Collins, 1993; Higginbotham, 1993). Aquellos que se niegan a colaborar con las normas que desvalorizan y marginan el conocimiento (derivado de las experiencias de *groups* nuevos en la academia) y se niegan a permanecer silenciosos ante las desigualdades, sexismo o privilegio patriarcal, corren el riesgo de no ser tomados con seriedad. La extensamente publicada renuncia de la escritora feminista Carolyn Heilbrun, del Departamento de Inglés de la Universidad de Columbia, después de 32 años de trabajo en esta universidad, provee un ejemplo de lo que sucede cuando la “diferencia” es buscada. Durante años Heilbrun resistió la socialización, lo que significó el no ser considerada una parte del equipo, fallar en mostrar la reverencia propia a las tradiciones y negarse a ser invisible. Sus colegas la vieron con “falta de compañerismo”, “fuera de control, en aspectos de la mujer” y “frustrada” (Matthews, 1992).

Mi propósito no es el catalogar a TQM como una conspiración sexista, racista, y heterosexista.

⁴ Esencialismo de acuerdo con Diana Fuss “es típicamente definido en oposición a diferencia; la doctrina de la esencia es vista como precisamente aquella que busca negar o anular la entidad radical de lo diferente” (p.xii, 1989).

Más bien, deseo mostrar que el feminismo posestructuralista provee cristales interpretativos que nos fuerzan a ver al concepto de "Calidad como reducción de la variación" históricamente y en el contexto de la política de diferencias, motivando debates en la universidad sobre multiculturalismo, estudios culturales, estudios de homosexualidad, pedagogías antirracistas, etc. La calidad no es objetiva, neutral o meritocrática; su significado deriva de aquello que sea catalogado como diferente. Más aun, no cualquier diferencia en general, pero aquellas diferencias asociadas con inferioridad, subdesarrollo, culturas primitivas, colonización, etc. En otras palabras, porque el sistema simbólico ha sido históricamente dominado por los hombres en el poder, el concepto de calidad ha sido modelado por los intereses, experiencias y valores de este grupo y clase específica (Lerner, 1986). Las consecuencias de la definición de calidad basada en similitud es que lo diferente (y negativo) es siempre definido y juzgado en contraste con concepciones tácitas pero siempre presentes del hombre anglosajón heterosexual como genérico del ser humano, haciendo casi imposible el definir "calidad" en formas que hacen ver a las diferencias como auténticas, buenas y deseables.

Entiendo que este escrito de TQM puede sonar increíble. Obviamente, no tenemos el hábito de pensar acerca de estrategias administrativas como TQM en términos de sexo, raza, u orientación sexual. Sé que algunos simpatizantes de TQM mantendrán que he distorsionado el concepto de "reducción de la variación", porque la intención es



prestar atención en mejorar (e.g., al reducir variación) los procesos académicos usados para transformar insumos en productos de calidad. Otros podrán decir que he elegido concentrarme en un aspecto de TQM al que nadie presta atención. Sin embargo, ahora que las aplicaciones de TQM en la educación superior se expanden rápidamente en áreas tales como procesos administrativos, prácticas de negocios y hasta en el terreno académico, es imperativo el mantener discusiones acerca de las implicaciones de la teoría de administración basa-

das sobre la lógica de similitud.

Claramente, TQM no ha sido usada como un instrumento para la dominación o subyugación. Los simpatizantes de TQM preocupados por la pérdida de confianza en la educación superior y la reducción de apoyo financiero de las legislaturas de gobierno, han visto a TQM como una forma de retomar la confianza pública. El lenguaje de TQM presenta al sector de educación superior como más racional a los ojos de ejecutivos de corporaciones, que forman parte de las juntas de gobierno de las universidades. TQM

también hace ver a las universidades más inclinadas hacia los legisladores que desean indicadores cuantitativos de productividad. Aun cuando el escoger la ruta de TQM puede ser políticamente inteligente en un ambiente de limitaciones de recursos, es también importante considerar el impacto de TQM en la cultura académica. En el resto de este artículo discutiré las consecuencias que TQM puede tener en las esferas administrativa y académica.

II. LA INCURSIÓN DE TQM EN EL PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO

La carrera administrativa ha sido descrita como un proceso de filtración que lleva a la selección de individuos socialmente similares (Cohen & March, 1974). Al establecer juicios sobre qué vale como conocimiento intelectual, los líderes académicos

son guiados más probablemente por conceptos de calidad basados sobre normas universales de competencia. Así, una socióloga cuyo trabajo ha sido publicado en revistas académicas dominantes tendrá una mayor probabilidad de conseguir incentivos académicos que aquella socióloga cuyo trabajo ha sido publicado principalmente en revistas feministas o interdisciplinarias. Asimismo, a pesar del creciente interés por

metodologías cualitativas, muchos profesores e investigadores aún catalogan estos métodos como mero periodismo. Estudios basados sobre métodos cuantitativos son todavía reconocidos como más científicos y, por lo tanto, más confiables.

El conocimiento que ha sido descrito como universal está siendo críticamente analizado con respecto a su "mayor" representatividad de la realidad, como es visto desde la perspectiva (e intereses) de grupos dominantes. La lucha de diferentes grupos sociales -mujeres, miembros de grupos étnicos, homosexuales- por ser reconocidos como académicos, sin tener que llevar a cabo un proceso de socialización deshumanizante (hooks, 1989), ha enfatizado el interés por saber

cómo y por qué algunos conocimientos son descritos como indicativos de calidad universal, cuando aquellos conocimientos asociados con grupos subordinados pueden ser vistos como

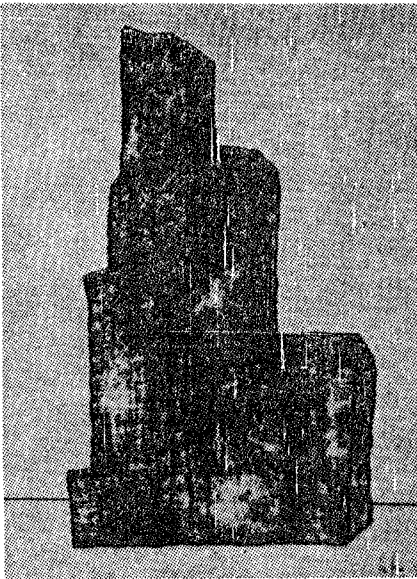
culturalmente enriquecedores, pero no esenciales para el conocimiento intelectual. Estos retos planteados a las construcciones tradicionales de conocimiento y calidad, aunados a la creciente diversidad del profesorado, la confianza en la transformación del currículo, la ascendencia de los movimientos intelectuales progresivos y el aumento de metodologías de investigación innovadoras, sugieren que la aca-

demia tiene una mayor necesidad por una teoría de administración basada sobre la "diferencia", en lugar de una teoría basada sobre "similitud". Esto es, los líderes en las universidades necesitan teorías que incrementen su interés en disonancias, inconsistencias, realidades contradictorias y conflictos. TQM busca lo opuesto: refuerza la tendencia natural de reconocer y valorar conformidad a los *standards* de conocimiento, calidad y legitimidad. TQM debiera ser rechazado con base en que, teórica y filosóficamente, es poco representativa de la administración académica.

La filosofía de TQM es alarmantemente atractiva para la mentalidad administrativa conservadora. Esta filosofía de administración puede atentar en contra de los esfuerzos desarrollados en las universidades por dismantelar las prácticas y estructuras que sostienen arreglos exclusivamente patriarcales. TQM representa un aliado natural de aquellos que creen que es más importante el defender valores tradicionales que el reconstruir la academia para hacerla más responsable por la búsqueda de la diversidad. Para ilustrar la relación complementaria entre TQM y concepciones tradicionales en la academia, considere el siguiente texto de un discurso hecho en el comienzo del año académico por el rector de una universidad vinculada con la aplicación de TQM. Al referirse al principio de orientación al cliente, el rector añade,

"Las universidades hacen más que satisfacer clientes. También los/las educan en relación a valores y estándares; valores y estándares que forman

AUN CUANDO EL ESCOGER LA RUTA DE TQM PUEDE SER POLÍTICAMENTE INTELIGENTE EN UN AMBIENTE DE LIMITACIONES DE RECURSOS, ES TAMBIÉN IMPORTANTE CONSIDERAR EL IMPACTO DE TQM EN LA CULTURA ACADÉMICA.



la concepción pública de lo que entendemos por calidad [...] Si fallamos en preservar y transmitir estos valores que han servido a nuestras instituciones y a la nación, no sólo fallamos nosotros mismos, sino también la esperanza en el futuro” (énfasis añadido por el autor).

El llamado del rector por la preservación de valores reitera el mensaje implícito de TQM que la incursión de variación/diferencia pone en riesgo la calidad institucional. La referencia a valores tradicionales, aunque no especificada, evoca imágenes románticas de la universidad como depósito de una cultura compartida. De hecho, el énfasis en la preservación es reminiscente del argumento de William Bennett (Ex Secretario de Educación, en EU): “el reto de nuestras universidades [...] es el conservar y transmitir la tradición al exponer a nuestros estudiantes a los libros clásicos que son representativos de la tradición occidental” (citado en Rhoades, p.521).

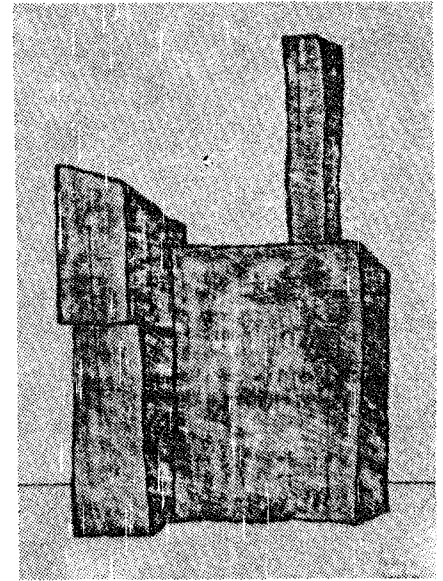
Más aun, la propensión de TQM por definir la calidad en términos de dicotomías jerárquicas puede ser discernida en el

texto del anterior discurso del rector. Al elaborar en el significado de los valores tradicionales, el rector especifica

“Estos son los valores que establecen el delicado balance entre los intereses de la comunidad y los derechos individuales [...] cuando se escoge a la razón sobre respuestas emocionales” (énfasis añadido).

La connotación de diferencia de sexos en la dicotomía de oposición y asimétrica del concepto de razón *versus* emoción es obvia, una vez más ilustrando el punto hecho con anterioridad que TQM promueve una lógica positivista. Esta lógica puede producir una mentalidad administrativa que se inclina a desacreditar la lucha por el reconocimiento desarrollado por feministas, gente de color y homosexuales, como expresiones emocionales de políticas de identidad. El ubicar la razón como superior a la emoción también puede ser leído como una defensa por los arreglos patriarcales en la academia, en tanto que la razón ha simbolizado tradicionalmente la racionalidad masculina, mientras que la emoción ha simbolizado la irracionalidad femenina.

De esta manera, y congruente con la lógica racional de TQM en el discurso del rector, la realidad es dividida: en una parte se encuentra la Calidad, la cual es hecha posible por **valores comunitarios** que son establecidos por la **razón**; en la otra parte se encuentra la Falta de Calidad, causada por demandas **emocionales** de **individuos** que claman por un reconocimiento de sus **diferencias**. Esta forma de mirar al mundo hace aparecer a aquello que se



desvía de la norma como irracional, inferior, subjetivo y poco científico.

El discurso del rector no es un caso aislado; la intrusión de TQM también es evidente en la forma en que los administradores usan la información para entender y operar en la administración. Por ejemplo, esta misma universidad se encuentra en el proceso de un recorte presupuestal general que, congruente con la filosofía de calidad, es llevado a cabo a través de indicadores cuantitativos de calidad (número de publicaciones de profesores, número de veces que el profesor aparece citado en bibliografías, cantidad de fondos generados para investigación, número de estudiantes graduados, etc.) que permiten comparaciones de departamentos y programas en cada una de las facultades de la universidad (e.g., Facultad de Educación), así como entre cada facultad (e.g., Facultad de Educación *versus* Facultad de Ingeniería). No es necesario agregar que la descripción numérica de unidades académicas y programas han puesto a la administración central en conocimiento de algunas variaciones inter-

nas y externas.⁵ De esta manera, en un intento por reducir costos, una propuesta administrativa de esta universidad sugiere que podrían ser ahorrados más de dos millones de dólares en costos de instrucción al eliminar "cursos innecesarios", que son aquellos cursos que exceden un mínimo de créditos prestablecido. La propuesta no especifica que aunque la designación de "cursos innecesarios" fue ostensiblemente basada sobre un análisis "objetivo" y "razonado" de la información estadística, ésta favorece una perspectiva utilitaria/funcionalista de la naturaleza del conocimiento y el currículo. Irónicamente, estas determinaciones centralistas acerca del currículo implican una reducción de la autonomía de las unidades académicas, violando uno de los más reverenciados principios de TQM -la descentralización del proceso de toma de decisiones y el fortalecimiento de las unidades subordinadas-.

En suma, el valor superior asignado a la razón es congruente con la fe de TQM en la capacidad de las técnicas de análisis estadístico para capturar la verdadera y objetiva representación de la realidad. La creencia en la razón y dependencia en el análisis estadístico como técnica de control -ya sea control de valores, calidad o conocimiento- puede producir una mentalidad administrativa que es ciega a la complejidad de la vida institucional. En la sección siguiente, extendiendo este argumento al especular en cómo TQM

puede oscurecer los movimientos universitarios que buscan transformar el conocimiento.

III. LA INCURSIÓN DE TQM EN EL CURRÍCULO

Algo que preocupa más que la influencia de TQM en la mentalidad administrativa son las consecuencias de las iniciativas por incorporar TQM más directamente en la administración de la calidad académica. La noción de la adaptación de TQM en la esfera académica motiva un grupo de preguntas: ¿Qué sucede si los administradores universitarios incorporan TQM en la administración de la calidad académica? ¿Cómo podemos reducir variación en la enseñanza y aprendizaje? ¿Qué se requiere para producir estudiantes de calidad? y ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de TQM en los movimientos educativos que teorizan acerca de diferencias? Estas son preguntas obvias que sorprendentemente no parecen ser tomadas en consideración en las discusiones sobre la incorporación de TQM en la educación superior.

Para considerar estas preguntas, haré una discusión de TQM con base en el libro de David Dill, *Calidad por diseño: hacia un marco de calidad académica* (1993). Con el propósito de encontrar aplicaciones útiles de TQM en la educación superior, Dill (1993) compara las formas en que la calidad ha sido tradicio-

nalmente manejada en educación superior con los principios de TQM. De esta manera, Dill (1993) observa que en organizaciones académicas, la reducción de la variación ha sido alcanzada gracias a "mecanismos normativos que incluyen valores comunes, tradiciones y redes de socialización y comunicación" (p.18), que han llevado a la implementación de "currículos desarrollados consensualmente" y "técnicas de instrucción comunes" (p.34).

La idea de calidad en la academia que es normativamente controlada, apoya su premisa fundamental en el modelo organizacional que considera a las universidades como comunidades de colegas o clanes. Los valores similares de esta comunidad de profesores funcionan como controles normativos, que median cómo la calidad es definida, medida y certificada. Sin embargo, la perspectiva de las organizaciones académicas como culturas colegiadas integradas es parcial y alterada. Autoras y autores feministas discuten que el *status* de los hechos sociales basados en conceptos como "valores comunes", "controles normativos" y "consenso" reflejan los intereses especiales, privilegios y relaciones sociales de poder de la comunidad de profesores que los producen en forma invisible (Weedon, 1987). Mujeres y personas de color no han formado parte de los diálogos y procesos que han producido los "valores comunes" de la academia. Por esta razón, los juicios sobre calidad que son descritos como establecidos consensualmente pueden ser engañosos y deben ser examinados críticamente.

Una crítica feminista de la noción de calidad controlada

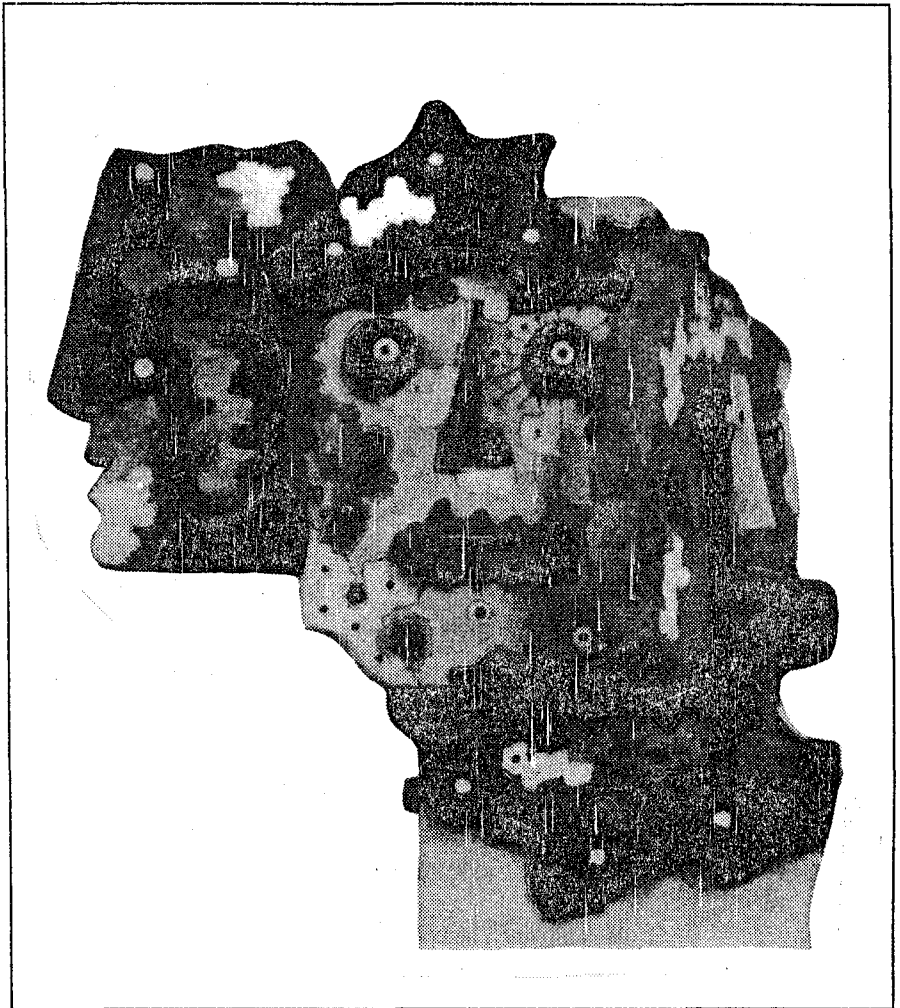
⁵ TQM parece ser más sensible a reducciones en variación que ahorran dinero a la operación de las instituciones y menos dispuesta a reducir desigualdades que requieren gastos adicionales. Por ejemplo, no he escuchado que TQM sea usado para reducir las variaciones existentes en los salarios de hombres y mujeres o reducir variaciones en la distribución financiera en el área de deportes entre hombres o mujeres.

normativamente puede tomar dos formas. La primera es que el significado de lo normativo fue forjado en un contexto institucional que era (y en muchas formas continúa siendo) ideológicamente patriarcal y culturalmente etnocéntrico. La segunda crítica argumentaría que el conocimiento representa la experiencia humana y universal (Harding, 1991; Minnich, 1993). Por lo tanto, el significado de lo normativo varía: para aquellos que el conocimiento es afirmado, "lo normativo" aparece como natural, pero para aquellos con un conocimiento "diferente", este mismo conocimiento es marcado como negativo. Así, "lo normativo" pasa a ser una práctica represiva.

Claramente, la controversia en muchas universidades de los Estados Unidos entre eurocentristas y multiculturalistas sobre las definiciones de conocimiento, pone en entredicho el mito del "currículo desarrollado consensualmente". En efecto, el trabajo de feministas y críticos culturales expone los intereses particulares escondidos bajo el término "currículo desarrollado consensualmente".

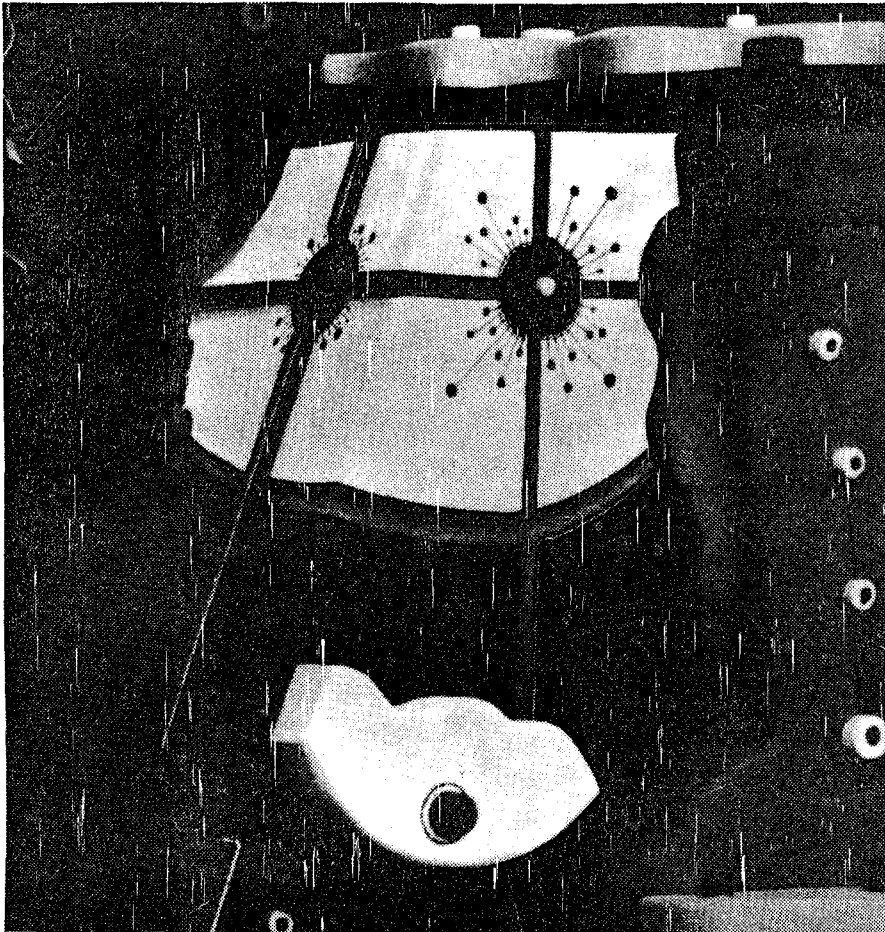
Lo que más me preocupa acerca de TQM es que su preocupación por eliminar la variación suena muy similar a los llamados de los antimulticulturalistas por *standards* comunes y una cultura común, incluyendo una idea común de calidad (Fish, 1992). La conexión aparente entre la filosofía de TQM (i.e., la idea de calidad uniforme) y la filosofía educativa del antimulticulturalismo no auguran estudios culturales, feministas y étnicos.

A pesar de la retórica de "diversidad" y la creciente diversidad racial y étnica de la población



estudiantil en los Estados Unidos, las universidades aún tienen un largo camino por recorrer para alcanzar integración en la composición del profesorado. Más aun, la diversidad del estudiantado no ha tenido un impacto importante en el currículo como uno podría creer al escuchar las historias exageradas de los medios de comunicación sobre la corrección política. Los programas de educación general o requisitos comunes están aún diseñados de acuerdo con concepciones monoculturales de conocimiento basados en *standards* europeos occidentales acerca de aquello que es esencial para saber acerca de música, literatura, historia y ciencia para ser considerado una persona culta. La

aversión de TQM hacia diferencias fortalece la postura conservadora en contra de multiculturalismo e impone *standards* de calidad que premian la uniformidad humana e intelectual. La idealización de la conformidad y asimilación han sido siempre perjudiciales y deshumanizantes con aquellos miembros del profesorado que son "diferentes" o quienes hacen investigación y pedagogía en una "voz diferente" (hooks, 1989; Collins, 1993). Los indicadores estadísticos de calidad académica que están siendo usados por las universidades que han adoptado TQM (e.g., número de publicaciones en revistas arbitradas, porcentaje de estudiantes con puntajes por encima de cierto nivel, etc.) refuer-



zan una cultura de similitud. Las medidas tradicionales de "excelencia" favorecen a individuos que son social, intelectual e ideológicamente similares. Estas medidas también retribuyen trabajos de investigación que están en conformidad con las normas de investigación científica (i.e., cuantitativa y predictiva), mientras devalúan la investigación naturalista (cualitativa e interpretativa) por no ser investigación objetiva, rigorista y generalizable. Aquellos profesores que en su investigación y cátedra desafían *standards* normativos pueden ser vistos como poco deseables por su trabajo escasamente ortodoxo; aunque puedan ser populares, no contribuyen sustancialmente a las medidas de calidad académica. Por ejemplo, si aparecen en revistas académicas interdisci-

plinarias, feministas o de estudios culturales, o si han publicado en alguna editorial "oscura" sin fines de lucro. Así, aunque TQM pueda parecer un sistema de procesos y productos objetivos para manejar el ambiente académico, sus principios filosóficos refuerzan formas de organización y liderazgo que son más compatibles con una ideología de calidad que es conservadora y exclusionista, favoreciendo formas prestablecidas de poder y autoridad.

IV. PENSAMIENTOS FINALES ACERCA DE TQM DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL FEMINISMO POSESTRUCTURALISTA

El concepto raíz de TQM es que para lograr calidad, la variación debe ser reducida o eliminada. El propósito de esta crítica feminista ha sido el exponer la retórica de TQM y deconstruir relaciones de oposición, sexuales y jerárquicas entre calidad y variación. Claro está, que las estrategias deconstructivas podrían ser usadas en un número ilimitado de formas y significados derivados de TQM que podrían ser complementarios, en oposición, o sin ninguna relación con mi argumento. He escogido enfocar el análisis exclusivamente en significados de diferencia de sexos implícitos en el dualismo calidad/variación porque, como Eve Sedgwick afirma, "las dicotomías en cualquier texto [...] son lugares probables para buscar alegorías implícitas de las relaciones entre hombres y mujeres" (1992, p.147). Reconozco que la relación de oposición que es emblemática de dualismo-cultura, opuesta a naturaleza, público, opuesto a privado, mente, en oposición a cuerpo- no es evidente en la relación de calidad y variación. Esto es, generalmente no tendemos a pensar en calidad como opuesto a variación. Sin embargo, mi interpretación de la definición de calidad como "reducción de variación" es que la versión particular de TQM es constituida por la relación de "similitud como opuesta a variación". Por lo tanto, mi crítica está basada en la deconstrucción de los significados sexistas que forman parte de esta relación.

El feminismo posestructuralista me permite ver a TQM desde el punto de vista de "diferencias" en oposición a la más típica interpretación funcionalista basada en similitudes. Yo adscribo significados sociales y políticos al con-

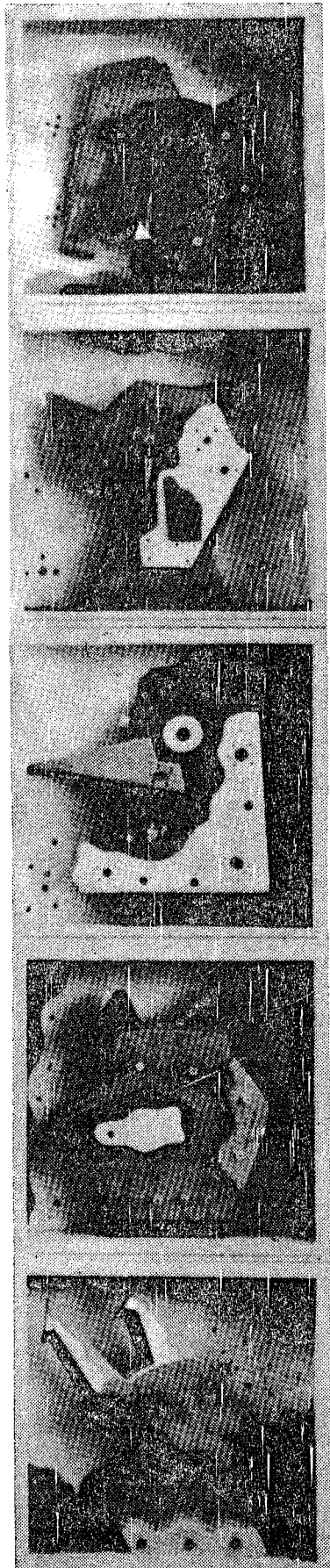
cepto de "calidad como reducción de la variación" que algunos podrán encontrar sorprendente o infundado. Anticipando que algunos lectores puedan tener reacciones como "este análisis no tiene nada que ver con TQM" o "ésta es una interpretación extremista de un concepto al que nadie pone gran atención" o "hay mucho más en TQM que los conceptos calidad/variación", o "esto no es racional, no es lógico", presento a Chris Weedon como una respuesta que pudiera explicar el "porqué" elegí una crítica feminista de TQM en lugar de un más novedoso análisis no-funcionalista de la organización (e.g., constructivismo social). Ella declara:

"El uso de la razón, la lógica y la ciencia como garantía de la naturalidad de las estructuras sociales patriarcales no han permanecido sin tener efectos en las formas tomadas por la resistencia feminista de las creencias patriarcales. El reconocimiento que la razón nunca está libre de valores y que la verdad es una construcción social usada para mantener intereses patriarcales ha llevado a una gran parte del discurso feminista a rechazar las estrategias racionalistas para criticar significados patriarcales" (énfasis añadido). (Weedon, 1987, p.99).

Así, este análisis feminista debe ser visto como sólo eso: un movimiento consciente por explicitar los preceptos patriarcales en TQM. □

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BORDO, S.R., 1989. "The Body and the Reproduction of Femininity: A Feminist Appropriation of Foucault" en Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (eds.), *Gender/Body/Knowledge: Feminist Reconstructions of Being and Knowing*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- BURRELL, G. & MORGAN G., 1979. *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- CALAS, M.B. & SMIRCICH L., 1993. "Re-writing Gender into Organizational Theorizing: Directions from Feminist Perspectives" en Judith S. Glazer, Estela M. Bensimon & Barbara K. Townsend (eds.), *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- CHAFFEE, E.E. & SHERR L.A., 1992. "Quality: Transforming Postsecondary Education". ASHE-ERIC *Higher Education Report* N°3. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- COHEN, M.D. & MARCH, J.G., 1974. *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency*. New York: McGraw-Hill.
- COLLINS, P.H., 1993. "Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought". En Judith S. Glazer, Estela M. Bensimon & Barbara K. Townsend (eds.), *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- CORNESKY, R. ET AL., 1990. *W. Edwards Deming: Improving Colleges and Universities*. Madison, Wisconsin: Magna Publications.
- DILL, D.D., 1993. "Quality by Design: Toward a Framework for Academic Quality Management". En John Smart (ed.) *Handbook for Higher Education Research*.
- EL-KHAWAS, E., 1993. *Campus Trends*. Washington D.C.: American Council on Education.
- FISH, S., 1992. "The Common Touch, or, One Size Fits All". En Darryl J. Gless & Barbara Herrnstein Smith (eds.) *The Politics of Liberal Education*. Durham: Duke University Press.
- FLAX, J., 1990. "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory". En Linda J. Nicholson (ed.) *Feminism/Postmodernism*. New York: Routledge.
- FREIRE, P., 1984. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- FUSS, D., 1989. *Essentially Speaking: Feminism, Nature & Difference*. New York: Routledge.
- Gates, H.L. Jr., 1992. "The Master's Pieces: On Canon Formation and the African-American Tradition". En Darryl J. Gless & Barbara Herrnstein Smith (eds.) *The Politics of Liberal Education*. Durham: Duke University Press.
- GIEUX, H.A., 1993. *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang.
- HARDING, S., 1991. *Whose Science? Whose Knowledge*. Ithaca: Cornell University Press.
- HIGGINBOTHAM, E., 1993. "Designing an Inclusive Curriculum: Bringing All Women into the Core". En Judith S. Glazer, Estela M. Bensimon & Barbara K. Townsend (eds.), *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*. Needham Heights: Ginn Press.
- HOOKS, BELL, 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- KANTER, R., 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- LATHER, P., 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*. New York: Routledge.
- LENER, G., 1986. *Women and History*. New York: Oxford University Press.
- MARCHESE, T., 1992. "TQM at Penn: A Report on First Experiences". *Bulletin*, Vol.45, N°3.
- MARCHESE, T., 1991. "TQM Reaches the Academy". *Bulletin*, Vol.44, N°3, 3-9.
- MATTHEWS, A., november 8, 1992. "Rage in a Tenured Position". *The New York Times Magazine*, p.47-83.
- MCLAUGHLIN, D. & TIERNEY, W.G., 1993. *Naming Silenced Lives: Personal Narratives and the Process of Educational Change*. New York: Routledge.
- MINNICH, E.K., 1993. "Conceptual Approaches: Thinking Through". En Judith S. Glazer, Estela M. Bensimon & Barbara K. Townsend (eds.), *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*. Needham Heights: Ginn Press.
- MOHANTY, CH.T., 1989. "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990's". *Cultural Critique*, 14: 179-208.
- PALLAS, A.M. & NEUMANN, A., 1993. "Blinded by the Light: The Applicability of Total Quality Management to Educational Organizations". Paper presented at the Annual



Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.

PATEMAN, C., 1989. *The Disorder of Women: Democracy, Feminism and Political Theory*. Stanford: Stanford University Press.

RHOADES, G., 1990. "Calling on the Past: The Quest for the Collegiate Ideal". *Journal of Higher Education*, 61 (5):512-534.

SCOTT, J.W., 1988. "Deconstruction Equality-Versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism". *Feminists Studies*, 14 (1):33-50.

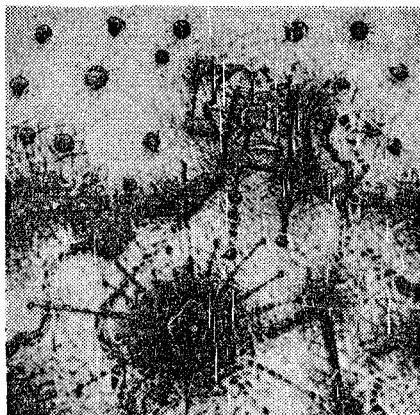
SEDGWICK, E.K., 1992. "Pedagogy in the Context of an Antihomophobic Project". En Darryl J.Gless & Barbara Herrnstein Smith (eds.) *The Politics of Liberal Education*. Durham: Duke University Press.

SEYMOUR, D.T., 1992. *On Q: Causing Quality in Higher Education*. New York: American Council on Education and MacMillan Publishing Company.

TIERNEY, W.G., 1993. *Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-First Century*. Westport: Bergin & Garvey.

VAN MAANEN, J., 1988. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.

WEEDON, CH., 1987. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.



La evaluación de la ciencia en México

Problemas y perspectivas*

Larissa Adler Lomnitz**
y Narda Alcántara Valverde**

El desarrollo de la ciencia en México, como en otros países de América latina, ha dependido en buena medida de la voluntad de los gobiernos de turno y de los avatares históricos y políticos que cada uno de estos países ha tenido que enfrentar desde su ancestral pla-

taforma de dependencia económica. En México, en particular, la carrera de investigador no fue reconocida sino hasta hace unos treinta años como consecuencia de una política de modernización del país. Aunque la comunidad científica mexicana no excluye ni a los científicos "puros" ni a hu-

* Este trabajo terminó de ser redactado, en México, el 28/11/94.

** Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Universidad Nacional Autónoma de México.

manistas ni a científicos sociales, han sido los investigadores dedicados a la ciencia aplicada los más favorecidos por el sistema, porque sus proyectos tienen mayores probabilidades de impulsar el desarrollo tecnológico del país. Este criterio de que al **buena ciencia** es aquella que es **más útil** no pasaría de ser un simple prejuicio que afectaría únicamente al ego de un cierto número de científicos. No obstante, al implantarse sistemas de evaluación de

la producción científica a mediados de los años 80, dicho criterio se impuso como verdad absoluta para calificar a los **buenos científicos** y eliminar a los **malos**. Así, el prejuicio de Plotino en favor de **lo uno como verdad**, es, a la fecha, el criterio de evaluación más arraigado en los sistemas de evaluación nacionales (Pablo González Casanova:6).

Enfrentar las consecuencias de un sistema evaluativo de orientación altamente tecnocrática es ineludible, tanto para los investigadores en general como para los mismos evaluadores del sistema. Ante la crisis económica imperante y la contracción de recursos, la evaluación de la producción científica ha sentado sus reales entre las

comunidades científicas de todo el mundo, lo que en los países de la periferia resulta una tarea por demás difícil. El reto no está en la

liquidación de los mecanismos evaluativos, sino en la implantación de procedimientos y criterios que hagan efectivo el respeto a las libertades académicas y a las especificidades de cada disciplina de las ciencias y las humanidades y que organice y apoye la formación cada vez más amplia de investigadores de

alto nivel.

En las siguientes líneas trataremos de exponer los principales problemas a que se enfrentan los investigadores mexicanos -y muy en especial los de las áreas de sociales y humanidades- al ser calificados por los sistemas nacionales de evaluación, que distan todavía de ser los adecuados para la realidad social y económica de la comunidad científica mexicana.

EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA MEXICANA

A semejanza de las universidades francesas, las universidades latinoamericanas han sido, desde

sus inicios, centros de formación de profesionales liberales más que de investigadores. En sus facultades se transmite conocimiento de generación en generación y no es sino hasta muy recientemente -y en muy pequeña escala- que se prepara a algunos estudiantes para la producción de conocimiento. Este fenómeno está marcado por el desarrollo histórico dependiente de las sociedades de América latina.

En el caso particular de México, los españoles trajeron la corriente científica escolástica que imperó en la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII. Mientras que en el resto de Europa se citaba a Galileo, Copérnico y Descartes, en España y sus colonias se leían textos de Aristóteles y Santo Tomás. No fue sino hasta finales del siglo XVIII, con el advenimiento de una tardía Ilustración, que los estudiosos del México colonial se sacudieron el yugo de la escolástica. Es importante mencionar que, en esta época, la orden de los jesuitas se entregó con ahínco a formar una nueva generación de españoles y criollos (hijos de españoles, nacidos en México) que se dedicaron a la investigación, enseñanza, publicación y traducción de textos. La sociedad mexicana se preparaba para la independencia.

Las guerras de independencia pusieron fin a la Ilustración y sus ambiciones científicas. Durante décadas la actividad científica se detuvo casi por completo. La universidad cerró en 1833. Las luchas entre conservadores y liberales por tomar el liderazgo desgarraron a la nación. Pero en las últimas décadas del siglo XIX

se inicia el proceso de industrialización del país. La corriente positivista, con su lema de "orden y progreso", se convirtió en el punto de vista científico dominante y las ciencias naturales florecieron en todos los niveles de la educación. No obstante esta situación cambió drásticamente al estallar la Revolución Mexicana en 1910. Este movimiento armado no solamente retrasó el proceso de la producción científica del país, sino que la ciencia y los científicos pasaron a ser considerados por muchos como elementos nocivos, ya que el dictador Porfirio Díaz se había rodeado de asesores de alto calibre académico, conocidos por todos como el grupo de los "científicos".

Concluido el período armado de la revolución llegó la etapa de la unificación y de la reconstrucción nacionales, en la que se vio la necesidad de acelerar el proceso de modernización del país. Una manera de ayudar a ese proceso era el apoyo a la investigación científica. Entre 1929 y 1973, siguiendo también el modelo francés, se fundaron doce institutos de investigación dentro de la Universidad Nacional. Estos institutos eran centros de producción de conocimiento científico, mientras que las facultades continuaron con su labor de formar profesionistas (Lomnitz & Fortes: 24).

Puede decirse que fue en la década de los 60 cuando se dio comienzo en México a la carrera de investigador; pero fue realmente en el lapso que va de 1974 a 1982 cuando la investigación científica dio un salto cualitativo y cuantitativo al recibir gran impulso por parte del Estado. Asimismo la carrera de investigador tomó otro cariz. Antes de

los 70 el perfil del investigador universitario había sido el de un profesor que dedicaba parte de su tiempo a la investigación. Por lo general el investigador se documentaba a través de publicaciones extranjeras, pero publicaba en los boletines internos de los institutos (Lomnitz, Rees & Cameo:17).

A partir de los 70 quedó establecido la entidad profesor-investigador de tiempo completo, pero no había todavía un sistema de control permanente del trabajo de investigación. La comunidad científica mexicana era, a la sazón, muy pequeña y se respiraba en ella un aire de "familia". Las evaluaciones no eran ni obligatorias ni frecuentes, a menos que el investigador mismo solicitara su promoción de categoría a nivel o su definitividad en el sistema. En este caso la evaluación era trianual. Las comisiones evaluadoras estaban formadas por miembros de la propia comunidad científica universitaria y rendían su dictamen sobre la base de la trayectoria del evaluado, quien era, además, conocido por todos.

Era importante para los académicos asegurar su definitividad en la universidad, pero por lo demás podían permanecer en el nivel inicial sin solicitar jamás evaluación de su trabajo, porque los estatutos de la universidad no se lo exigían. Por otro lado, los sueldos no eran magníficos. Con todo, fue ésta una época de oro para la familia científica universitaria que se dedicaba a la investigación por el gusto de hacer ciencia en un ambiente de total confianza y camaradería. No obstante, muchos investigadores quedaban rezagados y sus inves-

tigaciones no desembocaban en resultados concretos. Al no tener que ser sometidos al filtro de la evaluación podían permanecer indefinidamente en un puesto, en un nivel, en una misma categoría, con un mismo proyecto de investigación durante toda su carrera. Así, corrían el riesgo de convertirse en "madera muerta" y en un gasto innecesario para la universidad. Y no fue sino durante los años 70 cuando esta situación comenzó a ser puesta al descubierto.

MECANISMOS LOCALES DE EVALUACIÓN: ¿ADAPTACIÓN O CREACIÓN?

A medida que la sociedad mexicana fue dando más importancia a la investigación y que los investigadores mismos empezaron a exigir mejores sueldos y condiciones de trabajo, se hizo inminente la implantación de un sistema para evaluar el avance de la producción científica. Por un lado, los jóvenes que se habían formado como investigadores en los 60 y, en especial, aquellos que habían obtenido posgrados en el extranjero comenzaron, en los 70, a ejercer presión para que la carrera de investigador adquiriera la importancia y el reconocimiento necesarios. Para ello era indispensable contar con la infraestructura adecuada. Por el otro, la urgente necesidad de continuar con la "modernización" del país bajo la creencia de que la investigación científica aceleraría el proceso de industrialización, hicieron que el gobierno del entonces presidente Luis Echeverría, emprendiera acciones decisivas en favor de la producción científica. Fue así como en 1971 se creó el

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), organismo que estaría dedicado a proporcionar becas para estudios de posgrado y a financiar proyectos de investigación. Por primera vez había en México una institución cuyo objetivo era apoyar la investigación científica y el desarrollo tecnológico y que, a la vez, reconocía la importancia de programas de acción para la formación de científicos. Cientos de estudiantes mexicanos que fueron enviados por el CONACyT a realizar estudios a universidades extranjeras, al regresar se integraron a los centros de investigación

mexicanos, representando la punta de lanza que empezaría a elevar el nivel de los investigadores de todo el país.

A raíz de la devaluación del peso en 1980, la inflación y todos los demás efectos de la crisis económica, el poder

adquisitivo de los mexicanos comenzó a decrecer notablemente. Los sueldos ya no permitían a los universitarios mantener el nivel de vida que hasta entonces habían tenido. En consecuencia, la carrera de investigador comenzó a perder prestigio y el número de investigadores sufrió una merma considerable en los diez años siguientes. Entre 1978 y 1988, el crecimiento real del número de investigadores del área de ciencias básicas y naturales fue únicamente de diez personas (Coordi-

nación de Ciencias, UNAM). Muchos de los investigadores más brillantes se fueron a universidades del extranjero. Otros se quedaron en el país, pero trabajando para la iniciativa privada o para el gobierno, como asesores y consultores de alto nivel. Los que estoicamente resistieron y permanecieron en los institutos de investigación de las universidades públicas, lo hicieron con un espíritu de autosacrificio. Pero muchos de ellos se dedicaron a buscar otros trabajos que les permitieran completar su magro sueldo, concediéndole "medio tiempo" a su labor de investigación.

La verdad era que la comunidad científica mexicana, que tan lenta y arduamente se había ido conformando, estaba en peligro de extinción.

En un intento por salvarla, se creó, en 1984, el Sistema Nacional de In-

vestigadores (SNI) cuyo objetivo expreso era dar incentivos a los investigadores en ciernes, para que abrazaran la carrera, y estimular a los que ya estaban en ella, para que le dedicaran su tiempo completo, en vez de mantener un "multichambismo" externo. Ya que la carrera de investigador era no solamente poco reconocida y apreciada socialmente, sino además mal pagada, el Sistema tenía el doble propósito de dar un reconocimiento a los investigadores que ingresarían al sistema nom-

brándolos "investigadores nacionales" y, a la vez, darles un estímulo económico que entonces llegaba a ser de alrededor de un 30 por ciento del sueldo que recibían de la universidad. Desde luego que al aceptar los beneficios del SNI los investigadores se sometían, de facto, a los mecanismos de evaluación del Sistema. Desde un principio se crearon comisiones dictaminadoras para cada área que examinaban la currícula de los postulantes y evaluaban si el investigador reunía los requisitos para ingresar en el Sistema y a qué nivel. Estas comisiones están compuestas por pares, elegidos por votación, en parte por miembros de la Academia de la Ciencia y en parte por el CONACyT.

Se establecieron cuatro niveles de pertenencia al Sistema: el de "Candidato", para jóvenes menores de 34 años que tuvieran la maestría y estuvieran trabajando en algún equipo de investigación, y tres niveles para investigadores. Uno de los requisitos más importantes era que el investigador se dedicara a su trabajo tiempo completo, con derecho a ocupar ocho horas semanales a la docencia o a la consultoría. El otro requisito consistía en guardar un ritmo de producción regular acorde con las actividades de la investigación que realizaba. Cabe hacer la aclaración de que el nombramiento de Investigador Nacional o el de Candidato no es permanente y debe ser renovado cada tres años, amén de los informes anuales que el investigador debe rendir al Sistema dando cuenta de sus publicaciones, su participación en congresos, las invitaciones recibidas, etc. Si el investigador desea seguir perteneciendo al Sistema debe mante-

ner una productividad permanente y razonable -de acuerdo con ciertos criterios- y debe estar consciente de la necesidad de no "quedarse dormido" y de comprobar efectivamente sus actividades, manteniendo su currículum al día y respaldándolo con copias de todos aquellos documentos que certifiquen dichas actividades: copias de artículos, cartas de invitación, programas de congresos, cartas de aceptación.

Al principio, la creación del SNI produjo cierta alegría entre los investigadores -sobre todo entre los activos-, dados el reconocimiento y la ayuda económica que les confería; pero poco a poco la pertenencia al Sistema se convirtió en una necesidad y el privilegio en un arma de doble filo. Por un lado, el investigador se volvió dependiente de un sistema burocrático de control, que le hace invertir una cierta parte de su tiempo en la preparación de informes y resultados. Por el otro, dado que el monto de ingresos del SNI creció hasta llegar a representar un 50 por ciento de los ingresos totales del investigador, éste no puede darse el lujo de "renunciar" temporalmente ni a los beneficios ni a las presiones del Sistema, con el agravante de que dejar de pertenecer al SNI -por la razón que fuere- significa una lacra imborrable en la carrera de cualquier investigador. Hoy por hoy, cualquier solicitud de apoyo para un proyecto de investigación, o para acceder a una promoción universitaria, toma como factor determinante del resultado la pertenencia y el nivel ocupado en el SNI.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Siguiendo el ejemplo del SNI, la Universidad Nacional instauró en 1989 un sistema de "estímulos" económicos que cubriría al 30 por ciento de los profesores e investigadores de esa institución. El Estado se ha negado sistemáticamente a aumentar el sueldo de los universitarios bajo el argumento de que de hacerlo se produciría una demanda de todas las universidades públicas del país que rebasaría las posibilidades del gasto público destinado a la educación superior. En cambio, el gobierno actual dotó a la UNAM con una "bolsa" para establecer un sistema de estímulos que complementara los sueldos de investigadores y profesores de tiempo completo y de los llamados "técnicos académicos", que son como adjuntos de aquéllos. Al igual que el CONACYT y el SNI, el sistema de estímulos de la UNAM tiene por objeto dar mayores oportunidades de desarrollo profesional a gente joven, a técnicos académicos y a profesores de tiempo completo que no se dedican a la investigación. A diferencia del SNI, este sistema de estímulos no tiene base únicamente en productos resultantes de la investigación, sino también en el desempeño que se espera de cada técnico según su nivel y, desde luego, somete a evaluación a sus posibles candidatos.

Al principio eran los mismos Consejos Internos de cada centro o instituto de investigación los encargados de revisar el historial de sus colegas. Se pensaba que estos compañeros y pares eran las personas idóneas para enten-

der las características de los proyectos de investigación de su propio centro. No obstante, esta nueva manera de evaluar acarreó toda una gama de problemas y conflictos entre colegas. Se decidió, entonces, que una instancia superior, el Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC), estableciera los criterios de evaluación de los proyectos de investigación, tanto para las ciencias como para las humanidades. El CTIC está constituido por los directores de los institutos y centros de investigación de la UNAM.

El sistema de estímulos de la Universidad Nacional no sólo no ha solucionado el problema de los bajos salarios de los académicos, sino que ha ido complicando la situación en forma gradual. A diferencia del Sistema Nacional de Investigadores, su presupuesto es limitado y se han dado casos en los que colegas del mismo nivel reciben estímulos económicos desiguales bajo el argumento de que "la bolsa no alcanza". En consecuencia se ha producido un clima de desconfianza en el seno de las comunidades de investigadores universitarios que ha dado lugar a envidias y resentimientos en contra de los evaluadores, ellos mismos pares y colegas de los evaluados. A pesar de las buenas intenciones con que se implantó el sistema de estímulos, y después de varios años de experiencia, se comenzó a ver que hay una relación directa entre la pertenencia al SNI y los beneficios de los estímulos de la UNAM que ha producido un "efecto Mathew", es decir, que aquellos investigadores que pertenecen al primer sistema, también se benefician del segundo: así, los que más tienen son los que más reci-

ner una productividad permanente y razonable -de acuerdo con ciertos criterios- y debe estar consciente de la necesidad de no "quedarse dormido" y de comprobar efectivamente sus actividades, manteniendo su currículum al día y respaldándolo con copias de todos aquellos documentos que certifiquen dichas actividades: copias de artículos, cartas de invitación, programas de congresos, cartas de aceptación.

Al principio, la creación del SNI produjo cierta alegría entre los investigadores -sobre todo entre los activos-, dados el reconocimiento y la ayuda económica que les confería; pero poco a poco la pertenencia al Sistema se convirtió en una necesidad y el privilegio en un arma de doble filo. Por un lado, el investigador se volvió dependiente de un sistema burocrático de control, que le hace invertir una cierta parte de su tiempo en la preparación de informes y resultados. Por el otro, dado que el monto de ingresos del SNI creció hasta llegar a representar un 50 por ciento de los ingresos totales del investigador, éste no puede darse el lujo de "renunciar" temporalmente ni a los beneficios ni a las presiones del Sistema, con el agravante de que dejar de pertenecer al SNI -por la razón que fuere- significa una lacra imborrable en la carrera de cualquier investigador. Hoy por hoy, cualquier solicitud de apoyo para un proyecto de investigación, o para acceder a una promoción universitaria, toma como factor determinante del resultado la pertenencia y el nivel ocupado en el SNI.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Siguiendo el ejemplo del SNI, la Universidad Nacional instauró en 1989 un sistema de "estímulos" económicos que cubriría al 30 por ciento de los profesores e investigadores de esa institución. El Estado se ha negado sistemáticamente a aumentar el sueldo de los universitarios bajo el argumento de que de hacerlo se produciría una demanda de todas las universidades públicas del país que rebasaría las posibilidades del gasto público destinado a la educación superior. En cambio, el gobierno actual dotó a la UNAM con una "bolsa" para establecer un sistema de estímulos que complementara los sueldos de investigadores y profesores de tiempo completo y de los llamados "técnicos académicos", que son como adjuntos de aquéllos. Al igual que el CONACYT y el SNI, el sistema de estímulos de la UNAM tiene por objeto dar mayores oportunidades de desarrollo profesional a gente joven, a técnicos académicos y a profesores de tiempo completo que no se dedican a la investigación. A diferencia del SNI, este sistema de estímulos no tiene base únicamente en productos resultantes de la investigación, sino también en el desempeño que se espera de cada técnico según su nivel y, desde luego, somete a evaluación a sus posibles candidatos.

Al principio eran los mismos Consejos Internos de cada centro o instituto de investigación los encargados de revisar el historial de sus colegas. Se pensaba que estos compañeros y pares eran las personas idóneas para enten-

der las características de los proyectos de investigación de su propio centro. No obstante, esta nueva manera de evaluar acarreó toda una gama de problemas y conflictos entre colegas. Se decidió, entonces, que una instancia superior, el Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC), estableciera los criterios de evaluación de los proyectos de investigación, tanto para las ciencias como para las humanidades. El CTIC está constituido por los directores de los institutos y centros de investigación de la UNAM.

El sistema de estímulos de la Universidad Nacional no sólo no ha solucionado el problema de los bajos salarios de los académicos, sino que ha ido complicando la situación en forma gradual. A diferencia del Sistema Nacional de Investigadores, su presupuesto es limitado y se han dado casos en los que colegas del mismo nivel reciben estímulos económicos desiguales bajo el argumento de que "la bolsa no alcanza". En consecuencia se ha producido un clima de desconfianza en el seno de las comunidades de investigadores universitarios que ha dado lugar a envidias y resentimientos en contra de los evaluadores, ellos mismos pares y colegas de los evaluados. A pesar de las buenas intenciones con que se implantó el sistema de estímulos, y después de varios años de experiencia, se comenzó a ver que hay una relación directa entre la pertenencia al SNI y los beneficios de los estímulos de la UNAM que ha producido un "efecto Matthew", es decir, que aquellos investigadores que pertenecen al primer sistema, también se benefician del segundo: así, los que más tienen son los que más reci-



ben (*"Mathew effect"*, término acuñado por Robert K. Merton para caracterizar la tendencia de concentración de recursos y talentos que distingue a la actividad científica. En Simón Shwartzman:35).

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN EN MÉXICO

Hoy día, el investigador que pertenece al SNI, recibe estímulos de la UNAM y además goza de financiamiento por parte del CONACYT, debe someterse a tres

sistemas de evaluación obligatorios. Esto no solamente reduce el tiempo que debería dedicar a sus proyectos de investigación sino que lo somete a presiones que finalmente pueden ir en detrimento de la calidad de su producción. Esto no sería tan grave si al menos tuviera la seguridad de que su trabajo va a ser evaluado de acuerdo con criterios pertinentes para su área de especialización. Pero aquí nos topamos precisamente con el primer problema de los sistemas de evaluación que funcionan en México: predominan los criterios cuantitativos sobre los cualitativos. Dice

un autor a este respecto:

"El afán por emplear criterios de evaluación cuantitativos y uniformes obedece a lineamientos de inspiración tecnocrática en boga en nuestro actual gobierno. Tal vez se piensa que dichos criterios simplifican y sistematizan la evaluación y elevan la calidad. [En realidad] en la actividad académica la uniformidad de los criterios de evaluación tiende a producir la uniformidad de lo evaluado y lo único que se puede uniformar es la mediocridad. No tiene ningún sentido cuantificar una cosa con una unidad de medida ideada para otra distinta y hay cosas que se deben valorar de manera cualitativa" (Luis G. Gorostiza:22).

Aun investigadores de ciertas áreas de las ciencias exactas encuentran inadecuados dichos criterios de evaluación:

"Hay quienes piensan que toda la investigación es como inyectar ratas, publicar lo más pronto posible cuántas se mueren, con algunas conclusiones sacadas usando el "método científico", y poco después buscar en el *Science Citation Index* cuántas citas generó la publicación. Tal vez esto sea el prototipo de la investigación para algunos científicos experimentales, pero no tiene ni la más remota semejanza con la investigación matemática" (Luis G. Gorostiza:23), ni con la computación, ni con las ingenierías, para no hablar ya de las humanidades.

Otra exigencia de los mecanismos de evaluación, que difícilmente puede ser cubierta por los investigadores de las diferentes áreas, es la de publicar constantemente y de preferencia en revistas extranjeras de prestigio.

Esto, que es cosa común para los físicos y los biólogos, resulta especialmente difícil para los investigadores de ciertas áreas. Simplemente las escalas de tiempo para publicar son más lentas en unas ciencias que en otras. Si hay investigadores que publican varias veces en un año esto quiere decir que se trata de conclusiones de investigaciones precedentes, pero un artículo no es una unidad de medida que refleja la cantidad real -ni mucho menos la "calidad"- del trabajo del investigador en ese lapso. Por otro lado, no toda la información resultante de una investigación es publicable ni vale la pena que sea difundida. No obstante, el marcado énfasis que se pone en las publicaciones hace que a menudo se publiquen artículos que realmente no valen la pena o que no reflejan la preocupación central del investigador sobre un proyecto actual. Y tal parece que esta situación no es privativa de los países de la periferia pues, como atinadamente señala un autor alemán, con los años los investigadores han aprendido a dar al Sistema lo que el Sistema quiere, en detrimento de la calidad de sus propios proyectos de investigación (Ulrich Teichler:35). Además, aunque siempre será lo más deseable que la ciencia trascienda las fronteras, no siempre tiene sentido publicar resultados en inglés, como lo exige el hecho de publicar un artículo en alguna revista de carácter internacional.

Aunque los científicos exactos y de las ciencias naturales cuentan con un sistema de publicación internacional bien establecido, no hay que olvidar que los investigadores de los países periféricos trabajan en condiciones precarias y que no tienen las

mismas oportunidades que los investigadores del primer mundo para publicar en revistas internacionales. No podemos ignorar, por otro lado, que los *referees* tienden a discriminar los artículos de los investigadores -sobre todo los jóvenes- de los países de la periferia.

Aparejado a la exigencia de publicar está el llamado "impacto" de las publicaciones, que es otro de los criterios empleados por los sistemas de evaluación para medir el desempeño (*performance*) de los investigadores. El "factor de impacto" pretende definir la "influencia" que un artículo tuvo o tiene sobre la comunidad científica misma, tomando como base el número de veces que dicho artículo es citado en otras publicaciones. Por ejemplo, de acuerdo con los *Scientometric Datafiles* los promedios de citas por artículo en matemáticas y en física son de 0,00 y 3,44, respectivamente (esto es, se cita aproximadamente la cuarta parte en matemáticas que en física) y se consideran como sobresalientes promedios de citas por artículo de 2,40 y 11,43, respectivamente. Sobre el particular dice un autor: "no entiendo bien lo que mide el factor de impacto, pero por curiosidad busqué los factores de tres de las revistas más importantes en mi especialidad (matemáticas) [...] Aparte de observar que son bastante menores que los de las revistas científicas (*sic*), no supe qué concluir sobre estas revistas porque la comparación de sus factores no corresponde a nada que me pareciera razonable [...] Resulta aberrante el uso de ciertos promedios como unidades de medida en las evaluaciones, cuando las cosas que se promedian

tienen poca relación entre sí o los datos son muy dispersos. Un ejemplo es usar el promedio de cuatro citas por artículo para las ciencias exactas y naturales [...] como unidad para juzgar el impacto de la investigación de una persona o un grupo. Esto resulta tan arbitrario como afirmar que la situación de los vietnamitas es preocupante porque sus estaturas son muy inferiores al promedio mundial" (Luis G. Gorostiza: 23).

De la misma manera en que las posibilidades de hacer ciencia competitiva desde la periferia son escasas, evaluar la ciencia de la periferia con criterios del primer mundo científico resulta poco pertinente. En México, los criterios (diferentes mecanismo de evaluación de la investigación científica) que se han aplicado hasta ahora han demostrado -sobre todo para ciertas áreas- ser inadecuados dadas las condiciones históricas, culturales y sociopolíticas del país. En general han provocado sentimientos de desesperación, culpabilidad y desconfianza y exponen a sus víctimas al desprestigio público, además de que han abierto una brecha irreparable entre la comunidad académica y el Estado. Como bien señala Ulrich Teichler:

"La evaluación refleja una gran desconfianza de la sociedad hacia el gremio de profesores de las instituciones de educación superior [...] la introducción de la evaluación obviamente ha sido percibida como una expresión de desconfianza hacia el espíritu de trabajo de la profesión académica y como una violación a sus libertades".

En opinión de este autor, la evaluación ha sido la carta que el

Estado se ha sacado de la manga, ante su imposibilidad de controlar la calidad de la educación superior:

“Si no se considera al gobierno capaz de proporcionar visiones a largo plazo y directrices a corto plazo, entonces parecería más prometedor pedir prestadas estas destrezas a otras culturas administrativas [...] el objetivo (de la evaluación) es, al menos, una sustitución parcial del poder del gremio académico por el poder administrativo” (Ulrich Teichler: 33-34).

Gorostiza es todavía más contundente:

“No me extraña que algunos burócratas y tecnócratas se imaginen a los investigadores como gallinas ponedoras y, en consecuencia, propongan esta clase de procedimientos, lo que me asombra es que algunos científicos los auspicien” (Luis G. Gorostiza: 25).

Pero, además, los mecanismos de evaluación han puesto, hasta ahora, un marcado énfasis en los “castigos” para los “mediocres”. Una evaluación eficaz supone que los evaluadores tengan el valor de brindar información honesta sobre la calidad de sus logros académicos. No obstante, las sanciones pueden ser tan devastadoras o bien la pobreza de algunas instituciones académicas tan dramática que la confianza en el valor de la información sobre la calidad de la investigación no cubre el mínimo necesario para que se dé un proceso de evaluación efectivo (Ulrich Teichler: 35). Esta situación se comprende mejor si consideramos que existen problemas de comunicación entre los que encargan la evaluación, los que la conducen y los

que son evaluados, así como sobre los motivos y el comportamiento de cada uno de estos grupos.

EL DILEMA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN MÉXICO

La tendencia predominante en México ha sido, hasta ahora, evaluar el trabajo científico de las diferentes áreas con criterios que corresponden a las llamadas ciencias “duras”. Esto se debe, en parte, al hecho circunstancial de que la mayoría de quienes han determinado los criterios de evaluación del sistema han sido investigadores de las ciencias naturales o exactas. De hecho, los tres primeros secretarios que el SNI ha tenido han sido físicos y los escaños principales de la Academia de la Ciencia también están ocupados por científicos “duros”. Esta situación

ha tornado especialmente difícil la labor de los evaluadores del Sistema en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Si bien era necesario implantar un sistema de evaluación capaz de emitir criterios con rigor científico, estos criterios no pueden pertenecer a una sola área de la

ciencia. El hecho de que las ciencias “duras” posean una alta reputación dentro del concierto de las ciencias en general, se debe más a razones históricas que a resultados de su “utilidad” para la humanidad. En la opinión de un autor, los físicos, por ejemplo, constituyen toda una “aristocracia” que no goza precisamente de la simpatía general:

“Physicists aren't exactly noted for their intellectual modesty. [...] It isn't a deliberate attitude or even personal. It's more like the unconscious superiority of the British aristocracy. Indeed, in their own minds, physicist are the aristocracy of science; [...]

they absorb the culture in a thousand subtle and non-subtle ways: they are the heirs of Newton, Maxwell, Einstein and Bohr. Physics is the hardest, purest, toughest science there is. And physicists have the hardest, purest, toughest minds around” (M. Mitchell Waldrop: 143).

LA TENDENCIA PREDOMINANTE EN MÉXICO HA SIDO, HASTA AHORA, EVALUAR EL TRABAJO CIENTÍFICO DE LAS DIFERENTES ÁREAS CON CRITERIOS QUE CORRESPONDEN A LAS LLAMADAS CIENCIAS “DURAS”. ESTO SE DEBE, EN PARTE, AL HECHO CIRCUNSTANCIAL DE QUE LA MAYORÍA DE QUIENES HAN DETERMINADO LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA HAN SIDO INVESTIGADORES DE LAS CIENCIAS NATURALES O EXACTAS.

Y no obstante, esto no quiere decir que sus criterios sean los más adecuados (*nor the purest neither the toughest*) para juzgar el avance de las demás ciencias.

El primer requisito “duro” que fue impuesto a los profesionales de las ciencias sociales y las humanidades para poder acceder al puesto de investigador, fue te-

Estado se ha sacado de la manga, ante su imposibilidad de controlar la calidad de la educación superior:

"Si no se considera al gobierno capaz de proporcionar visiones a largo plazo y directrices a corto plazo, entonces parecería más prometedor pedir prestadas estas destrezas a otras culturas administrativas [...] el objetivo (de la evaluación) es, al menos, una sustitución parcial del poder del gremio académico por el poder administrativo" (Ulrich Teichler: 33-34).

Gorostiza es todavía más contundente:

"No me extraña que algunos burócratas y tecnócratas se imaginen a los investigadores como gallinas ponedoras y, en consecuencia, propongan esta clase de procedimientos, lo que me asombra es que algunos científicos los auspicien" (Luis G. Gorostiza: 25).

Pero, además, los mecanismos de evaluación han puesto, hasta ahora, un marcado énfasis en los "castigos" para los "mediocres". Una evaluación eficaz supone que los evaluadores tengan el valor de brindar información honesta sobre la calidad de sus logros académicos. No obstante, las sanciones pueden ser tan devastadoras o bien la pobreza de algunas instituciones académicas tan dramática que la confianza en el valor de la información sobre la calidad de la investigación no cubre el mínimo necesario para que se dé un proceso de evaluación efectivo (Ulrich Teichler: 35). Esta situación se comprende mejor si consideramos que existen problemas de comunicación entre los que encargan la evaluación, los que la conducen y los

que son evaluados, así como sobre los motivos y el comportamiento de cada uno de estos grupos.

EL DILEMA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN MÉXICO

La tendencia predominante en México ha sido, hasta ahora, evaluar el trabajo científico de las diferentes áreas con criterios que corresponden a las llamadas ciencias "duras". Esto se debe, en parte, al hecho circunstancial de que la mayoría de quienes han determinado

los criterios de evaluación del sistema han sido investigadores de las ciencias naturales o exactas. De hecho, los tres primeros secretarios que el SNI ha tenido han sido físicos y los escaños principales de la Academia de la Ciencia también están ocupados por científicos "duros". Esta situación

ha tornado especialmente difícil la labor de los evaluadores del Sistema en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Si bien era necesario implantar un sistema de evaluación capaz de emitir criterios con rigor científico, estos criterios no pueden pertenecer a una sola área de la

ciencia. El hecho de que las ciencias "duras" posean una alta reputación dentro del concierto de las ciencias en general, se debe más a razones históricas que a resultados de su "utilidad" para la humanidad. En la opinión de un autor, los físicos, por ejemplo, constituyen toda una "aristocracia" que no goza precisamente de la simpatía general:

"Physicists aren't exactly noted for their intellectual modesty. [...] It isn't a deliberate attitude or even personal. It's more like the unconscious superiority of the British aristocracy. Indeed, in their own minds, physicist are the aristocracy of science; [...]

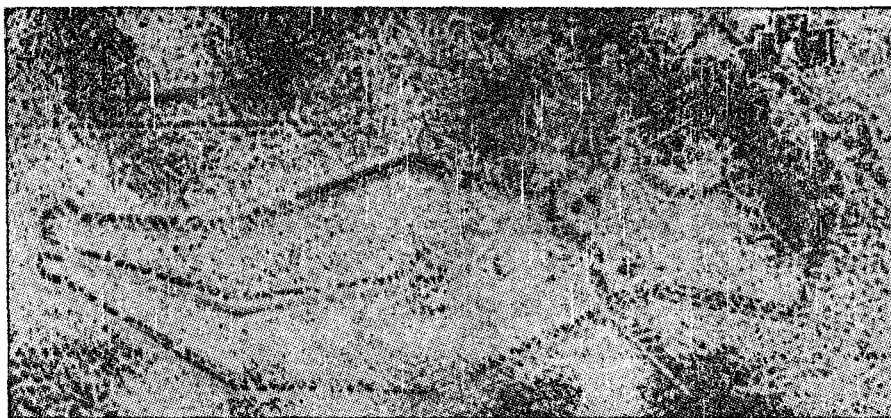
they absorb the culture in a thousand subtle and non-subtle ways: they are the heirs of Newton, Maxwell, Einstein and Bohr. Physics is the hardest, purest, toughest science there is. And physicists have the hardest, purest, toughest minds around" (M. Mitchell Waldrop: 143).

Y no obstante, esto no quiere decir que sus criterios sean los más adecuados (*nor the purest neither the toughest*) para juzgar el avance de las demás ciencias.

El primer requisito "duro" que fue impuesto a los profesionales de las ciencias sociales y las humanidades para poder acceder al puesto de investigador, fue te-

LA TENDENCIA PREDOMINANTE EN MÉXICO HA SIDO, HASTA AHORA, EVALUAR EL TRABAJO CIENTÍFICO DE LAS DIFERENTES ÁREAS CON CRITERIOS QUE CORRESPONDEN A LAS LLAMADAS CIENCIAS "DURAS". ESTO SE DEBE, EN PARTE, AL HECHO CIRCUNSTANCIAL DE QUE LA MAYORÍA DE QUIENES HAN DETERMINADO LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA HAN SIDO INVESTIGADORES DE LAS CIENCIAS NATURALES O EXACTAS.

ner el doctorado. En el caso específico de México, antes de la creación del SNI, lo más usual era que los egresados de las disciplinas sociales y las humanidades que elegían la investigación se dedicaran a ella con su grado de licenciatura o de maestría. El posgrado, para ellos, representaba simplemente una ampliación de conocimientos o una especialización más. Esta exigencia del doctorado obligatorio para ser investigador, si bien respondió, en parte, al empuje de los estudiantes que comenzaron a regresar con sus flamantes posgrados del extranjero, no es del todo realista respecto del avance de las ciencias sociales en México. Como bien lo señala Guillermo de la Peña, en México, cursar estudios posteriores a la licenciatura y obtener grados académicos constituye "una moda relativamente nueva en el área de las ciencias sociales [...]. Todavía hace quince años -continúa- existían poquísimas instituciones (mexicanas) que impartieran enseñanza de posgrado digna de tal nombre y las becas para el extranjero eran escasas [...]. Concomitantemente, las universidades y centros de enseñanza e investigación no exigían la maestría y menos el doctorado a sus profesores e investigadores [...]. En la década de los años 70 los egresados de la ENAH, la Ibero y la UNAM que tenían el doctorado no llegaban ni al diez por ciento. Incluso hoy, veinte años después, raro es el centro o departamento (de dichas áreas) que cuente con una mayoría de doctores, pese a que los programas de posgrado y las becas ya no escasean" (Guillermo de la Peña: 221-222). Y en el caso de la provincia, agrega el autor, los doctores representan menos del cin-



co por ciento de quienes se dedican a la investigación en general.

El requisito del doctorado obligatorio encaja perfectamente en la tradición de siglos que poseen las ciencias duras dentro del desarrollo de la civilización occidental. Pero no hay que olvidar que la mayoría de las disciplinas sociales no tienen más de cien años de haberse constituido. Si las comunidades de científicos "duros" no son precisamente homogéneas, si poseen la experiencia y el prestigio que les confiere su misma antigüedad, además de cuadros de profesionales organizados en diferentes niveles y especialidades, con un alto porcentaje de doctores, aun en los países de la periferia. Para los físicos, los biólogos y otros investigadores de áreas afines obtener un doctorado es parte de la tradición que rige en su carrera; pero para los humanistas y científicos sociales de la periferia acceder a ese nivel de posgrado es, en ocasiones, un lujo demasiado caro. En palabras del historiador Roberto Moreno de los Arcos: "los científicos nacen con un doctorado bajo el brazo; los humanistas morimos con él, si tenemos suerte".

Además, el requisito del doctorado obligatorio no solamente no ha probado ser indispensable

para humanistas y científicos sociales, sino que ha venido a poner en desventaja a muchos de ellos, ya que de golpe excluyó a la mayoría de los profesionales de más de cuarenta años que, sin tener doctorado, habían logrado ocupar posiciones respetables dentro de los institutos nacionales de investigación. A este respecto, dice De la Peña:

"Todos conocemos casos de ilustres intelectuales mexicanos que se matricularon en cursos de posgrado en una o más universidades extranjeras y que nunca obtuvieron ningún grado, por no considerarlo necesario. Don Daniel Cosío Villegas explícitamente aconsejaba ir a las universidades extranjeras a aprender, pero no a obtener títulos, pues ello -decía- era una pérdida de tiempo" (Guillermo de la Peña: 222).

Pero el conjunto de excluidos no termina ahí. De la Peña llama la atención hacia la difícil situación de las mujeres investigadoras casadas, quienes "a pesar de las reivindicaciones feministas" sufren un "retraso de diez años" en su carrera académica debido a la "maternidad, el trajín de la crianza, los pediatras, las fiestas infantiles y las demandas de la suegra y la familia extensa. (Y si una mujer) se divorcia, la cosa es



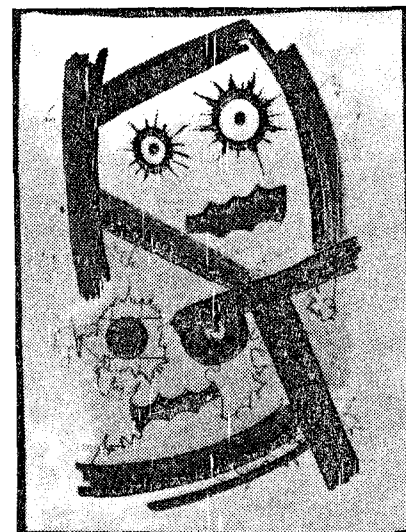
peor aun, pues normalmente su situación económica se deteriora y encima debe cargar con los chilpayates (nahuatlismo de "niños"). Es común, por tanto, que a una mujer casada le falte tiempo para terminar el doctorado antes de los cuarenta años, incluso si se trata de una persona empeñosa y brillante" (Guillermo de la Peña:222-223).

Independientemente de las dificultades burocráticas formales a que se enfrentan los investigadores de las ciencias sociales y las humanidades, no podemos dejar de mencionar el hecho de que los científicos duros no siempre son capaces de desimular su desconfianza y hasta su desprecio por el trabajo de otros científicos, y muy en especial, por el de los científicos sociales. Por ejemplo, no parecen comprender que un historiador requiera de años para armar un buen fichero o que un antropólogo necesite de largos períodos de trabajo de campo. Desconocen, o al menos así parece, la tradición en ciencias sociales y humanidades de escribir libros -en vez de artículos cortos de publicación inmediata, escritos en inglés en revistas internacionales- y el hecho de que el impac-

to de esas publicaciones se refleja en el número de libros vendidos o en su difusión periodística o, incluso, en la opinión pública que generan a nivel nacional, más que en los criterios que rigen según el *Science Citation Index*.

Resulta evidente que un libro, que puede oscilar entre las cien y las cuatrocientas páginas, toma más tiempo que cualquier artículo para ser evaluado. El editor, la longitud y actualidad de la bibliografía, la consistencia de los capítulos, todo ello cuenta, desde luego, pero "en última instancia la única forma de evaluarlo con justicia es mediante la apreciación de su contenido, lo cual significa leerlo [...] y aunque esto se dice fácil [...] vuelve la tarea del evaluador sumamente lenta. [Por otro lado] tampoco ayuda mucho recomendar al evaluador que tome en cuenta las reseñas y las citas que se han hecho a un libro, pues en México se escriben muy pocas reseñas serias y se carece de un índice nacional de citas" (Guillermo de la Peña:224). Aun en el caso de que algunos investigadores sociales envíen sus artículos a revistas extranjeras, esto significa que su producción debe -a menos que se trate de España- necesariamente aparecer en idioma extranjero. Esto agrega un problema más al investigador ya que en las disciplinas sociales un artículo debe estar **bien** escrito, puesto que el mensaje que contiene pasa en lenguaje natural y no se expresa mediante fórmulas y términos artificiales. "Esto significa que quien envía un trabajo al extranjero debe gastar en un traductor o en un corrector de estilo, a menos que tenga un muy alto dominio del idioma en cuestión" (Guillermo de la Peña:224).

La exigencia de publicar en idio-



ma extranjero al igual que el requisito del doctorado obligatorio, no dejan de ser dos formalidades innecesarias para los investigadores sociales y los humanistas. Concretamente, los investigadores sociales tratan con universos de población determinados que existen en momentos históricos dados y no tienen, de hecho, ninguna necesidad de traducir sus artículos para publicarlos en revistas extranjeras dirigidas a públicos ajenos a la realidad socio-cultural donde se hizo la investigación.

No parece exagerado concluir en que tal vez la mayoría de los escritos de ciencias sociales que se presentan a evaluación carecen de un arbitraje efectivo, lo que, desde luego, no los hace necesariamente malos. Por otro lado, el imperativo *publish or perish* que lleva a los investigadores a tratar de producir más y más de prisa va en detrimento de la calidad de la investigación social en su conjunto. Por más que se insista en la necesidad de buscar "la calidad en vez de la cantidad; la excelencia y no la abundancia", mientras los criterios de evaluación de la producción de los científicos sociales y huma-

nistas no sean los adecuados a las exigencias de las disciplinas mismas y a la realidad socio-económica de los países involucrados, seguirá imperando el criterio cuantitativo por sobre el cualitativo, porque los sistemas de evaluación simplemente no toleran los tiempos requeridos para que se den trabajos de calidad. Según el comentario de Marcelino Cereijido -miembro de la Comisión Dictaminadora del Area II del SNI-, dicho cuerpo colegiado hubiera expulsado al mismo Einstein por su excesiva lentitud en publicar (En: Guillermo de la Peña:225).

CONCLUSIONES

En vista de la crisis económica que impera en el mundo desde la década pasada y dado que las comunidades científicas en general se están enfrentando a un crecimiento que tiende a sobrepasar los recursos asignados para la investigación y la docencia, la evaluación de la investigación científica y de la educación superior se ha convertido en una prioridad de carácter nacional que hasta la fecha ha funcionado como un mal necesario en la mayoría de los casos y sobre todo en las comunidades científicas de los países periféricos.

Las probabilidades de que los sistemas de evaluación establecidos desaparezcan para volver a la "época dorada" de la investigación por amor a la ciencia, son escasas. El reto en el presente no consiste en tratar de eliminar mecanismos de evaluación, sino en la implantación de una "cultura de la evaluación" (Ulrich Teichler:43) en la que imperen criterios congruentes y adecuados para medir el rendimiento de

los investigadores de las diferentes áreas que componen la ciencia.

Para fomentar esta "cultura de la evaluación" hay que seleccionar las condiciones respectivas para la evaluación antes de diseñar el contenido y método de la evaluación. Es necesario, por ejemplo, tomar en cuenta las experiencias previas -tanto negativas como positivas-, la atmósfera de confianza o desconfianza que prevalezca entre la comunidad científica y el gobierno, la posibilidad de donantes externos y de actores en las instituciones y el juicio de los expertos, aunque no pertenezcan a la comunidad académica universitaria.

Mientras se pretenda seguir evaluando resultados cualitativos con criterios cuantitativos se producirán dictámenes injustos y se fomentará la desconfianza y el malestar dentro de las comunidades de científicos. Esto, a su vez, operará en detrimento de la calidad de la investigación científica. Sería mucho más convincente, en todo caso, invertir suficiente energía en el análisis de las condiciones previas y de los procesos en que se da la investigación para asegurar que los evaluados no sean sólo y principalmente calificados sino que también se les proporcione ideas para mejorar.

Los países de América latina como todos los que están en vías de desarrollo tienen más presiones para mejorar y usar sus recursos apropiadamente. Por desgracia, la pobreza que arrastran y los gobiernos autoritarios que tienen impiden que haya evaluación real y justa. Los costos que conlleva para esos países el acceso a la evaluación se conse-

guirán tomando en cuenta que sus necesidades de evaluación son diferentes a las de los países desarrollados. Estas condiciones deben tomar en cuenta:

- a. la economía del país
- b. la heterogeneidad en la calidad del sistema de educación
- c. los mecanismos reguladores de la garantía de calidad que no han sido construidos dentro del sistema mismo
- d. la disparidad regional
- e. la capacitación y remuneración del personal docente (U. Teichler:44).

No obstante, antes de considerar cualquier paso hacia la mejora de la educación superior, las universidades latinoamericanas necesitan un financiamiento básico para solventar los problemas de la pobreza crónica de sus estudiantes y profesores.

En el caso específico de México resulta evidente que los diversos sistemas de evaluación implantados tienen por objeto estimular una mayor productividad en la investigación y erradicar la mediocridad de la comunidad científica en general. Desgraciadamente, hasta ahora estos sistemas han funcionado mayormente como dadores de premios y castigos más que como agentes estimuladores de producción científica de calidad, en donde los menos favorecidos son los investigadores jóvenes y los privilegiados, los investigadores con más años, más prestigio y mayores entradas económicas.

A este respecto creemos necesario que se reconsideren las sanciones a aplicar y se establezcan canales para sugerir mejoras. Es decir, que se castigue menos y se estimule más. Pero esto no puede desligarse del establecimiento, con carácter urgente, de criterios

evaluatorios congruentes e idóneos para cada área y para cada disciplina. Esto no solamente iría en beneficio de los investigadores sino también de los evaluadores mismos, quienes necesitan criterios claros y precisos para cumplir mejor su tarea. No basta con establecer comités de pares: hay que dotarlos de los criterios adecuados para que hagan su trabajo con eficiencia e incurran menos en injusticias.

Sólo de esta manera se podrá recuperar la idea de comunidad científica, aquella en la que la confianza y el reconocimiento al esfuerzo imperen y en que el estímulo económico o de cualquier otra índole tenga por objeto más que premiar, hacer acceder al in-

vestigador con experiencia a una vida digna bien merecida, y al investigador en ciernes, al disfru-

te de su profesión y al gusto por el reto de producir conocimiento científico de calidad. □

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE LA PEÑA, G. "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales". En *Avance y Perspectiva*, 12. Julio-agosto de 1993:221-227.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. "Ciencia y educación en México (un proyecto posible)". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. 14. Setiembre-octubre de 1993:5-11.

GOROSTIZA, L.G. "Estado y evaluación de las matemáticas en México". En *Boletín de la Academia de Investigaciones Científicas*. 14. Setiembre-octubre de 1993:17-20.

LOMNITZ, L., REES, M. & CAMEO, L. "Publication and reference patterns in a Mexican Research Institute", *Social studies of Science*, 1987, 17:115-133.

LOMNITZ, L. & FORTES, J. *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI, 1991.

SHWARTZMAN, S. "El caso brasileño". En *La evaluación académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria*. I. Hebe Vessuri, ed. París: UNESCO, 1993:29-36.

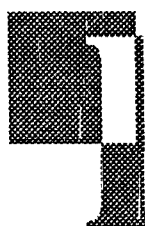
TEICHLER, U. "Beneficios y peligros de la evaluación". En *La evaluación académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria*. I. Hebe Vessuri, ed. París: UNESCO, 1993:28-46.

VESSURI, H. "La evaluación académica". En *La evaluación académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria*. I. Hebe Vessuri, ed. París: UNESCO, 1993:5-12.

WALDROP, M.M. *Complexity*. New York: Simon & Schuster, 1992.

La demanda de calificaciones para profesiones universitarias*

Leticia Fernández Berdaguer,
Silvia Llomovatte, Marta Panaia,
Roberto Benencia, Ana Ferrazzino,
Bruno de Alto, Claudia Jacinto,
Silvia Korinfeld, Nora Mendizábal



La investigación demanda de calificaciones para profesiones universitarias cumplió con un propósito ambicioso, básico y riguroso: abrir un campo de estudio poco frecuen-

tado en Argentina, con un diseño metodológico flexible, aplicable a campos de formación y a sectores productivos diversos.

Los resultados de cada uno de los estudios de base van más allá

* Este artículo sintetiza algunas de las conclusiones de la investigación realizada en el Proyecto Concertado entre la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, durante parte de 1993 y 1994. Las instancias institucionales que participaron fueron el Programa del Area de Investigación sobre Trabajo y Empleo (PAITE) y el Programa Nacional

del análisis de otras tantas profesiones, abarcando: a) los procesos de reconversión empresarial; b) los patrones de rediseño de los

mercados de trabajo; c) la discusión acerca de las políticas empresariales de recursos humanos, y d) los perfiles profesionales futuros. El objetivo de la investigación consistió en evaluar la demanda de calificaciones para las nuevas profesiones universitarias: diseño

industrial; ergonomía; nuevas formas de gestión y organización del trabajo; ciencias económicas, administrativas y de la gestión empresarial; informática y sistemas aplicados a la producción industrial; biotecnología; telecomunicaciones e ingenierías agronómicas, entrando el análisis en empresas en estado de reconversión. La estrategia teórico-metodológica adoptada fue la brindada por las metodologías cualitativas, que implica principalmente crear conocimiento a partir de los datos, utilizando estrategias como la observación y las entrevistas no estructuradas a

informantes calificados. Los sesgos de la información recogida fueron controlados a través de la triangulación de fuentes de datos, de informantes y de otras técnicas de investigación cualitativa.

En un marco teórico más amplio se partió del análisis del concepto de reestructuración productiva, de los tipos de empresas y sus modelos de vinculación y de las calificaciones como de-

manda en el contexto de la sociedad argentina actual.

El diseño industrial¹

La profunda transformación que experimentan distintos sectores del sistema productivo en el contexto de creciente globalización, tiene una incidencia significativa en las calificaciones requeridas a los diseñadores. En efecto, tanto los cambios en el perfil industrial como los producidos a nivel de las empresas, han modificado fuertemente los requerimientos de diseño en la industria. Al mis-

mo tiempo, los cambios tecnológicos blandos, por su incidencia en la producción, abren un abanico de competencias necesarias al diseñador.

Para conocer la demanda de diseño en la industria se realizó un estudio por medio de entrevistas a plantas industriales. Ello permitió describir un panorama para distintos tipos y desarrollos del diseño según el sector industrial, el tamaño de la planta y el origen de la firma. Se consultó también a los tecnólogos especialistas en transferencia a la industria acerca de su opinión respecto de las calificaciones de los diseñadores y, por último, se incorporó la información proveniente del estudio acerca de la inserción laboral de los graduados.

Se observó un alto consenso en cuanto a la demanda de calificaciones resultante de las entrevistas a funcionarios de plantas industriales, de la opinión de los especialistas en transferencia de tecnología y de la experiencia profesional de los graduados. Las tres fuentes coinciden en la necesidad de actualizar la formación específica de diseño en los sectores de la microelectrónica, el CAD/CAM y la mecatrónica. Aconsejan, además, la integración entre el diseño y el desarrollo de productos y procesos y la producción, lo que permitirá reducir costos y ganar en flexibilidad en el desarrollo de nuevas piezas. La ergonomía y los nuevos materiales son otros aspectos destacados en la formación tecnológica requerida.

La evidencia de que los cambios tecnológicos son también institucionales y exigen un conocimiento de la organización de la producción, puso de manifiesto

Prioritario en Tecnología, Trabajo y Empleo (PRONATTE), SECyT. Las unidades ejecutoras de esta investigación fueron el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA; el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA; el Instituto de Investigaciones de Diseño, Departamento de Diseño, de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, y el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) y su Programa de Investigaciones Económicas en Tecnología, Trabajo y Empleo (PIETTE).

¹ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Leticia Fernández Berdaguer.

la necesidad de formación en "tecnologías blandas", conocimiento de los procesos en forma global, de la evolución de las comunicaciones, del valor económico del diseño.

Por último, la diversidad de formas del desempeño profesional (en grandes empresas, estudios o en forma independiente), hace necesaria una formación interdisciplinaria que le permita incorporarse a equipos de trabajos y gestionar sus tareas profesionales a partir del desempeño de roles más flexibles vinculados a la producción, a la comercialización y al *marketing*.

La ergonomía: indicios del incipiente desarrollo de un campo de competencias y saberes²

Este aspecto de la investigación tiene la peculiaridad de referirse a una profesión que no existe prácticamente en la Argentina, pues no hay cursos exclusivos de grado ni de posgrado que garanticen su formación y el espacio para realizar alguna intervención ergonómica está ocupado en las empresas "grandes" por los ingenieros egresados de posgrados en ingeniería laboral o en higiene y seguridad.

Esta ciencia o tecnología interdisciplinaria estudia la adaptación del trabajo al hombre y del hombre al trabajo. Para la escuela francesa, la ergonomía, tomando como definición la enunciada por la Sociedad Ergonómica de Lengua Francesa (SELF) en 1988, es: "la puesta en común de conocimientos relativos al hombre y necesarios para concebir herra-

mientas, máquinas y dispositivos que pueden ser utilizados por el mayor número de personas, con el máximo confort, seguridad y eficacia".

A partir del análisis de los testimonios, en once empresas "grandes", referidos al tema, se pudo arribar a las siguientes conclusiones:

1. Hay empresas que reconocen la necesidad de difundir y "vender" más la ergonomía; otras que conocen exactamente los alcances de la disciplina y otras en las cuales hay un concepto errado de la misma.

2. Desde las áreas de higiene y seguridad y medicina del trabajo se efectúan intervenciones para preservar la seguridad y salud de los trabajadores, en respuesta a las demandas

de los obreros. Estas intervenciones se hacen a veces utilizando conocimientos ergonómicos, especialmente antropométricos, o sólo la intuición y el sentido común.

3. Finalmente, los ingenieros manifestaron la necesidad de acceder a un conocimiento más profundo de la ergonomía. En otras palabras, estarían requiriendo una calificación, entendiendo por tal "la combinación de conocimientos adquiridos en la educación y en el trabajo".

Detectada esta demanda sería conveniente crear la oferta edu-

cativa para darle respuesta.

Estructura de la demanda de calificaciones en telecomunicaciones³

La industria de las telecomunicaciones se encuentra hoy organizada en pocas redes, con tres o cuatro socios principales entre los operadores y los proveedores, donde la alianza convive con la competencia en distintos mercados.

El reflejo de este proceso en las estructuras empresariales es la "interpenetración" de entidades que ya no son independien-

tes, sino que forman una compleja realidad caracterizada por la "desmaterialización" y la "desterritorialización", razón por la cual la orga-

nización y la gestión de las empresas del sector requieren flexibilidad, eficacia, innovación y competencia.

En nuestro país, el sector telecomunicaciones ha pasado por un proceso de privatización -actualmente está en manos de empresas extranjeras- y de fuerte reconversión tecnológica. Los cambios en este sector en Argentina muestran claramente la fase de transición, de manera que las evaluaciones sobre los cambios en la estructura de la demanda de calificaciones sólo pueden mostrar una tendencia. Para estudiarlos se evaluaron los avances

LA IMPLANTACIÓN DE LOS AVANCES TÉCNICOS PRODUCE EFECTOS SOBRE EL EMPLEO, SOBRE LAS PROFESIONES Y SOBRE LOS OFICIOS; A VECES ESTO RESULTARÁ DESTRUCTIVO Y OTRAS CREATIVO.

² Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Nora Mendizábal.

³ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Marta Panaia.

técnicos, los cambios en la estructura empresarial y en el proceso de trabajo y los cambios en la estructura de la demanda de calificaciones.

Las nuevas formas de gestión y la conformación de redes llevan al aislamiento del trabajador y, por esta razón, imponen modelos productivos que enfatizan la cooperación e integración entre los diferentes roles ocupacionales. Esto aparece acentuado por la necesidad de articular esfuerzos de diferentes empresas, debido a la descentralización de las etapas de la producción, que requiere una cadena interempresaria. Así, cobran importancia: la capacidad de negociar, sobreponer argumentos y articular propuestas, aspiraciones y expectativas, el espíritu de colaboración y la aptitud para trabajar en grupo.

La implantación de los avances técnicos produce efectos sobre el empleo, sobre las profesiones y sobre los oficios; a veces esto resultará destructivo y otras creativo.

En lo que respecta a la producción de equipos, hay un sensible aumento de la demanda de ingenieros electrónicos debido a las nuevas características productivas y se están conformando nuevos perfiles profesionales, que implican un profundo conocimiento de *hardware* y *software*.

En cuanto a las prestatarias de servicios, sigue siendo muy importante conocer la descripción de las tareas para comprender las demandas de calificaciones profesionales, y en este sentido la incorporación de la informática ha modificado profundamente la situación y el sistema de

trabajo, el ambiente del lugar de trabajo y la relación con el cliente interno y externo.

El perfil futuro de los profesionales del sector abandona la concepción de un profesional hiperespecializado y exige, en cambio, una sólida formación básica en matemática, lógica, lenguaje computacional e idiomas. Se requieren, además, aptitudes para el diálogo y el liderazgo y capacidad de expresión. También se vuelven necesarias las capacidades para concebir la actividad integral del negocio y para sintetizar información y retener la necesaria; capacidad de negociación, de comunicación y de relación.

La demanda mayoritaria del sector es de ingenieros electrónicos, pero en algunas áreas se requieren analistas de sistemas, informáticos, ingenieros electromecánicos, industriales, civiles, arquitectos y proyectistas.

Habría que señalar especialmente dos áreas en las que surgen nuevas profesiones universitarias:

- en el área técnica: la creación del *soft* y la compra-venta de *soft* y *hard*, intersección de conocimientos entre la informática y el comercio, y
- en el plantel exterior: la concepción global de diseño de circuitos electrónicos, construcción, supervisión y reparación de las redes que requieren de una confluencia entre el ingeniero electrónico, el ingeniero civil, el proyectista y el arquitecto.

La calificación de los profesionales vinculados a la producción industrial con automatización flexible:

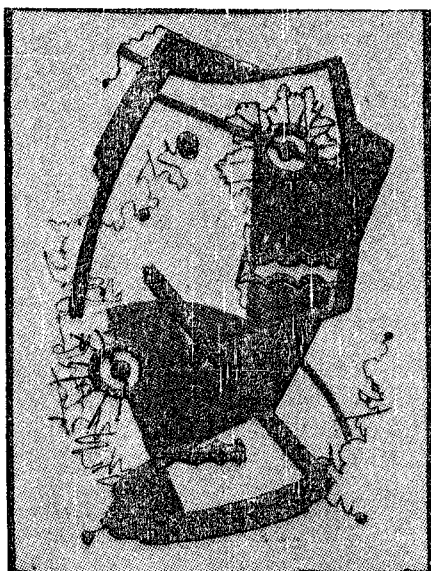
robótica y diseño asistido por computadora⁴

La automatización flexible -que implica la aplicación de equipos automatizados a pequeñas series de producción- tiende a difundirse especialmente en el diseño y en la producción de bienes de capital, lo que se manifiesta en el remplazo de máquinas herramientas convencionales por máquinas herramientas con control numérico computarizado (MHCN), por el uso de computadoras en el proceso de diseño y manufactura (CAD/CAM) y por la utilización de robots industriales. La introducción de estos automatismos afecta de manera heterogénea a las ramas industriales, a las empresas y a los recursos humanos empleados.

Los profesionales universitarios relacionados con los automatismos industriales son básicamente ingenieros con diversas especializaciones. También se incluyen técnicos superiores o terciarios con formación equivalente. Se produce, en el caso de estos profesionales, como en los demás estudiados, un cuestionamiento y replanteo de su identidad profesional, ya que hay escasa correspondencia entre la formación y el título universitario y las posibilidades concretas de desempeño profesional.

Para los ingenieros se verifica también un doble proceso. Por un lado, hay un creciente requerimiento de egresados universitarios, con mayor nivel académico, principalmente para los niveles gerenciales, donde se demanda un perfil que desarrolle más los aspectos gerenciales y de planificación estratégica. Al mismo tiempo se detecta su contra-

⁴ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Silvia Korinfeld.



partida, que es la comúnmente denominada "devaluación de credenciales", que aquí significa un desempeño profesional en algunos casos intercambiable con el de un técnico de nivel terciario.

Se producen frecuentemente situaciones de relativa "sobrecualificación" cuando por la incorporación de tecnologías sofisticadas, como la robotización, se requieren desempeños profesionales con una utilización menor o diferente de su formación. Hay una evidente subutilización de su formación universitaria, especialmente entre los vinculados más directamente con la actividad productiva.

La biotecnología: una actividad productiva entre la promesa y la incertidumbre⁵

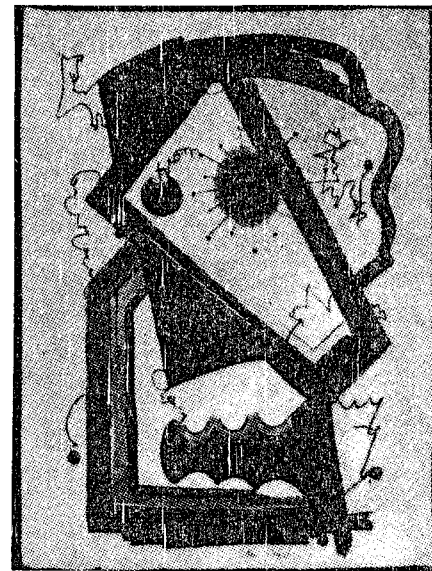
Dada la estrecha interrelación entre los procesos de creación de nuevos conocimientos biotecnológicos y de desarrollo de sus potencialidades industriales, los roles de la universidad y de la empresa tienen grandes áreas de superposición. Esta situación de ambigüedad funcional se desenvuelve en la Argentina en un

escenario altamente dependiente del contexto internacional.

El ingreso de nuestro país en el nuevo paradigma productivo biotecnológico parece ser parcial y estar insuficientemente arraigado, según el testimonio de los actores -empresas, académicos y organismos de integración mixta- y los escasos datos secundarios actualizados con que se cuenta.

El mercado de trabajo para biotecnólogos en empresas de las ramas de la salud humana, agropecuarias, alimenticias, químicas, energéticas y otras, es reducido, estable, con alta rotatividad entre el ámbito empresarial, la universidad y los institutos de investigación. Es común la contratación de equipos académicos desde la empresa para proyectos específicos, de producción o de desarrollos científicos tecnológicos. Es asimismo común, el empleo autogenerado por los profesionales universitarios que se constituyen en PYMES nutridas por la afiliación simultánea a equipos universitarios. Este mercado, de características tan particulares, parece encontrarse en vías de saturación.

La relación universidad/empresa es compleja debido no solamente a las limitaciones mencionadas sino, además, a la definición de la biotecnología como "saber de producción", lo que hace que no siempre la empresa pueda aceptar que la lógica de desarrollo universitario de carreras de grado y de posgrado esté basada en la necesidad de lograr una masa crítica de graduados



para el avance de la investigación básica.

Requerimiento de nuevas calificaciones para la profesión de ingeniero agrónomo⁶

De acuerdo con los resultados de esta investigación existirían actualmente dimensiones casi inexploradas en la formación profesional del ingeniero agrónomo y, por consiguiente, ausentes en la porción de actividad social que él desarrolla. Formado a través de una óptica centrada en la práctica laboral, nunca debería ir más allá del asesoramiento sobre los aspectos productivos. Si este supuesto tuviera sentido, muchos cuestionamientos podrían formularse ante el atrevimiento de un enfoque que propusiera una dimensión cualitativa ligada a la innovación, a la resolución de problemas y a la toma de decisiones de personas, grupos y organizaciones, en el marco de un sistema que los vincula. Esto resultaría

⁵ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Silvia Llomovatte.

⁶ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Roberto Benencia y Ana Ferrazzino.

cierto si la ingeniería agronómica tuviera como ámbito de aplicación contextos cerrados, sin influencia ni interacción con el ambiente.

Pero el ejercicio profesional vincula al ingeniero agrónomo no sólo con los resultados productivos, sino también con las personas, los grupos, las distintas organizaciones, la comunidad local, etc. La posibilidad de contar con ingenieros agrónomos eficientes en los próximos años en uno de los contextos socioeconómicos más exigentes planteados en las últimas décadas, estaría ligada a los esfuerzos por la reconversión agropecuaria.

Tendría que ver con capacidades heterodoxas como las tecnologías de gestión, la comercialización, *el feed forward*, la legitimación eficaz de la realidad, la toma de decisiones, la capacidad de desarrollar *networks*, de flexibilizar las explotaciones y empresas del sector, de crear espacios para la participación y negociar con metodologías avanzadas.

Asimismo, parecería que la preocupación académica debería pasar por la integración de un paradigma curricular cuyas áreas básicas comprendieran la investigación y el desarrollo, la macroeconomía, la reforma microeconómica, las finanzas, el *marketing*, el *management*, la calidad, el comercio, el *packaging* y la conservación del medio ambiente.

En particular, la extensión rural debería asumir un importantísimo rol como nexo dinamizador entre la producción

científico-tecnológica y los usuarios de la cadena alimentaria. No obstante, cualquiera sea la forma y el contenido que asuma el currículum, sería esencial que formara profesionales que pudieran actuar como facilitadores del cambio y no fueran meros "objetos" de él. En tal sentido, la universidad debería ir dando respuestas a las necesidades de formación de recursos humanos que plantea la sociedad. La velocidad del cambio tecnológico vuelve imposible brindar, en el nivel de grado, todos los conocimientos disponibles; además, éstos podrían volverse obsoletos de un año a otro. Por consiguiente, se trataría de desarrollar en el estudiante una gran capacidad para adquirir conocimientos, o sea, "menos *know how* y más *how to know*".

Nuevas formas de gestión empresarial y organización del trabajo⁷

No existe, en la oferta educativa regional, un título de grado que sintetice la profesión en gestión empresarial y organización del trabajo. Los ingenieros industriales y en organización de empresas por un lado y los licenciados en organización de la producción y en administración de empresas, por el otro, aparecen cubriendo este espacio, aunque también es cierto que a veces lo cubren otras profesiones.

Para criticar los currícula, desde la perspectiva de las demandas y los nuevos perfiles, proponemos como elementos referenciales de crítica los siguientes: de qué modo la formación

curricular aporta a la noción de proceso y reingeniería; y, en segunda instancia, cómo se hace la vinculación de la profesión con el contexto de cambio, es decir: el mercado, el cliente y las relaciones sociales dentro de la empresa o emprendimiento.

Frente a este análisis la desactualización curricular no se manifiesta tan evidente. A pesar de ellos, todos nosotros de algún modo u otro creemos, pensamos y decimos que la universidad está desactualizada frente a esta época de cambios. Si la universidad parece desactualizada, aunque no lo esté y sabemos que lo está en parte los esfuerzos no sólo deben estar dirigidos a actualizarla, sino también a que "parezca actualizada".

¿Es posible construir realmente una relación entre la universidad y la empresa, en la que sea aquella la que entre en la empresa, con sus saberes y también con sus valores? Desconfiamos del mercado, imaginado como regulador de éticas.

Las empresas quieren que sus profesionales sean innovadores y emprendedores, que propongan cosas novedosas y que piensen en forma positiva ¿Cómo formar para la creatividad? Repensar los planes de estudio a partir de estas demandas, obliga a formulaciones novedosas. La formación del "saber ser", la experiencia de la cultura organizacional y cómo se ubica en ella el profesional, están emparentadas con las reformulaciones de la vinculación universidad/empresa.

Estrategias empresariales y calificaciones demandadas a los

⁷ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Bruno de Alto.

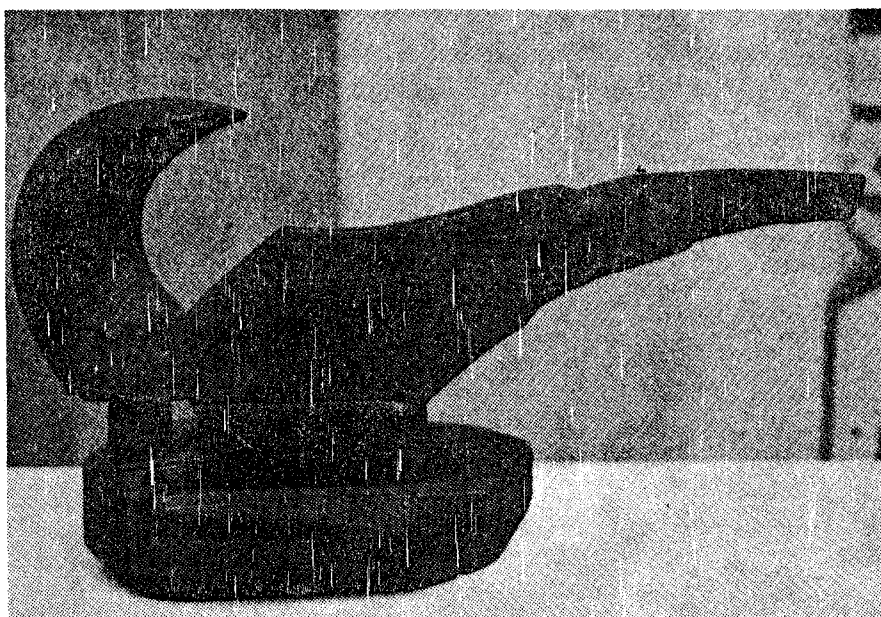
jóvenes profesionales en la gestión administrativa⁸

La introducción de modelos de gestión basados en el mejoramiento de la calidad no sólo de los procesos productivos sino también de los administrativos, ha tenido importante repercusión en los principios que rigen la selección, capacitación y movilidad interna de los jóvenes profesionales y, por lo tanto, en las calificaciones demandadas por las empresas.

Este aspecto del trabajo examina los resultados de una investigación cualitativa sobre las nuevas estrategias de recursos humanos, en relación con los jóvenes profesionales que se desempeñan en la gestión administrativa de las empresas, dando especial tratamiento a las calificaciones requeridas y al proceso de articulación entre educación y empleo que implica la "construcción" de estas calificaciones.

Entre las conclusiones se resalta la sofisticación que han experimentado los procesos de selección de personal universitario. En muchos casos los jóvenes ingresan en programas de jóvenes profesionales los que, si bien apoyándose en precarias condiciones de contratación, cumplen un rol de aprendizaje en el trabajo, complementario de la formación de grado. En cambio, la formación de posgrado permite consolidar la carrera profesional y fortalecer las perspectivas de movilidad ascendente dentro de la jerarquía empresarial.

Dichos programas son altamente selectivos e intentan formar a los jóvenes profesionales en una visión global de la gestión empre-



sarial y en competencias relativas a la aplicación de principios teóricos para resolución de problemas prácticos, así como en competencias interactivas y socio-profesionales. La implementación de estas estrategias de gestión de jóvenes profesionales presenta gran heterogeneidad entre las empresas y no está exenta de dificultades y contradicciones, razones por las cuales en muchos casos puede considerarse que las demandas de calificaciones reflejan más un modelo organizacional al que se aspira que la situación actual.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la heterogeneidad presentada por los diferentes trabajos monográficos que componen esta investigación, se elaboraron algunas conclusiones provisorias que, sin obviar las diferencias halladas, permiten identificar algunos aspectos comunes.

Las profesiones universitarias

Entre las profesiones universitarias estudiadas se encontraron diferencias en cuanto a los niveles de reconocimiento social, legitimación de los títulos, niveles de ajuste o adecuación entre la formación universitaria y las necesidades del desempeño laboral. Estas diferencias se explican en gran parte por la etapa en que se encuentra cada profesión, por el grado de definición de la demanda y los ajustes efectuados desde la oferta universitaria para asumirla y por la presión ejercida por la oferta de profesionales.

El elemento diferenciador más importante entre las profesiones estudiadas fue la identificación o falta de ella con una carrera universitaria de grado o de posgrado. La situación, aunque heterogénea, puede sintetizarse como un continuo integrado por las ocho profesiones, desde los casos de superposición directa con una carrera -ingenieros agrónomos y diseñadores industriales- hasta

⁸ Este aspecto de la investigación estuvo a cargo de Claudia Jacinto.

los de perfil académico multidisciplinario -ergónomos y biotecnólogos-. Encontramos casos intermedios, en los que la multidisciplinariedad está acotada a una familia de disciplinas, como los especialistas en robótica, en telecomunicaciones o en gestión empresarial.

Sin embargo, todos los casos se encuentran ubicados en un proceso de transición, ya sea de redefinición de sus características académicas básicas o de complejización de sus posibilidades de ejercicio profesional.

En síntesis, en todos los casos estudiados, en tanto se debilita el modelo tradicional de correspondencia unívoca entre el título universitario de grado y las modalidades de ejercicio profesional, están en juego las identidades profesionales actuales. La eliminación de las incumbencias -por la desregularización de las profesiones- complejiza aun más el escenario de transformación económica y reconversión industrial que afecta de manera heterogénea a las empresas y a sus recursos humanos.

Demandas de las empresas a los profesionales universitarios

La incorporación de innovaciones tecnológicas y organizacionales tiene efectos profundos sobre los requerimientos de calificaciones y competencias que se plantean a los profesionales universitarios. Sin embargo, la

literatura sobre el tema está aún lejos de poder identificar con alguna precisión dichos efectos y, por lo tanto, de poder interpretarlos adecuadamente.

En tal sentido, en este estudio se pudieron encontrar diferentes versiones del fenómeno conocido como "la fuga hacia adelante de las creencias educativas", entre las que se destacan:

a) la coexistencia de la elevación del perfil académico requerido con la subutilización de algunas áreas de formación universitaria, en especial las referidas a la actividad productiva y

b) la tendencia hacia un perfil directivo más alto y definido en términos profesionales que coexiste con la tendencia hacia un perfil más inclusivo en lo relativo a competencias de gestión y de planificación estratégica.

Junto a esta situación se presenta un aparente "doble discurso" referido a demandas actitudinales de autonomía e iniciativa en contextos empresariales caracterizados en algunos casos por procesos recesivos, por rigideces institucionales o por planteos productivos con poco margen para la creatividad. Ambos fenómenos deben ser interpretados en el complejo contexto actual del desarrollo industrial argentino, soslayando la simplificación del discurso de los actores.

Con respecto a las demandas

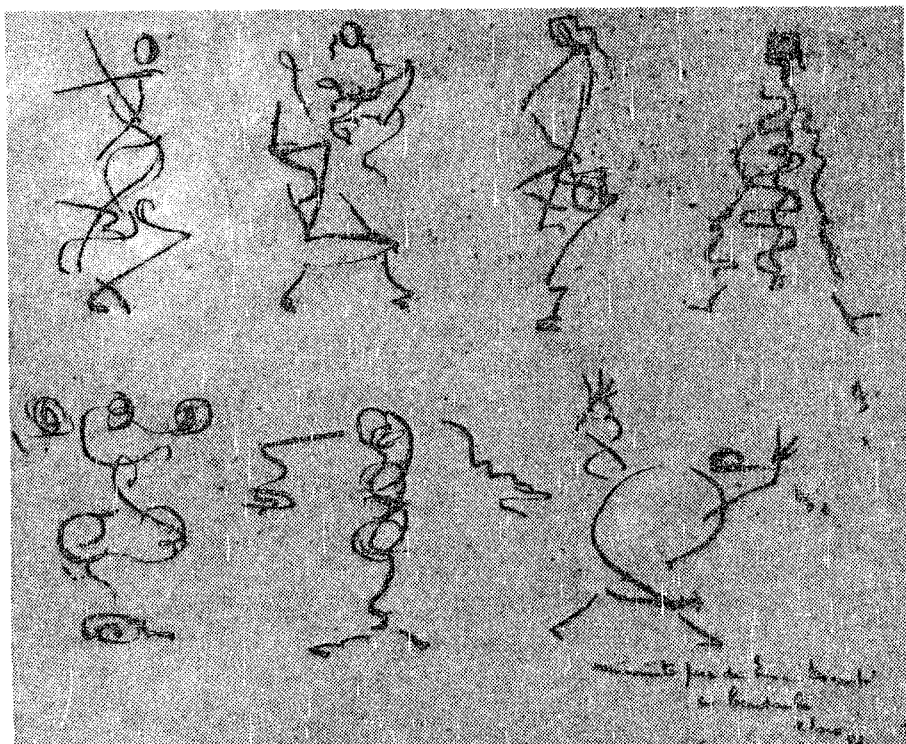
expresadas, ellas no se apartan mucho de las previsibles -requerimientos instrumentales (idiomas y manejo informático), operativos y gestionarios; competencias interactivas, comunicacionales y relacionales en general; cualidades como flexibilidad y versatilidad- si las tomamos en conjunto, aunque se encontraron diferencias de énfasis entre las profesiones.

Imagen empresarial acerca de la formación universitaria

A lo largo de la investigación apareció un marcado consenso acerca de la aceptable calidad de la formación brindada por la universidad pública.

También se señalaron algunos déficit cuya fuente se ubicó en la mayoría de los casos en la falta de contacto de los ámbitos de formación universitaria con la cultura y la problemática de la empresa. Entre los aspectos considerados deficitarios se mencionaron las metodologías didácticas universitarias, que no favorecerían un adecuado desempeño laboral, y una importante área de vacancia relativa a la formación en las tecnologías blandas, consideradas imprescindibles en términos de competitividad empresarial.

Si bien la formación teórica se consideró adecuada, se señalaron falencias en la trasposición del instrumental conceptual a situaciones problemáticas específicas que involucren necesidades de la producción. Otro señalamiento interesante fue el relativo al desarrollo de expectativas profesionales poco realistas desde las aulas universitarias, que desembocan en situaciones de frustración laboral y personal de los



jóvenes ingresantes en el mercado de trabajo profesional universitario.

Agenda de investigación pendiente

Tal como es común en estos casos, el cúmulo de interrogantes suscitado por la investigación es mucho mayor que el de las respuestas halladas durante el año de trabajo.

Queremos destacar tres nudos problemáticos que abarcan algunos temas pendientes.

a) La construcción de los perfiles profesionales implica los aportes del sistema educativo -no solamente de la carrera de grado- más el itinerario laboral recorrido desde el ingreso en el mercado de trabajo. Esta afirmación deja pendiente las cuestiones de estrategia pedagógica, de discriminación de las respectivas responsabilidades institucionales en este proceso, de la determinación de los momentos óptimos para cada tipo de intervención, entre otras.

b) En la "sociedad del conocimiento" (aceptando por el momento, no sin reservas, los postulados generales de este abor-

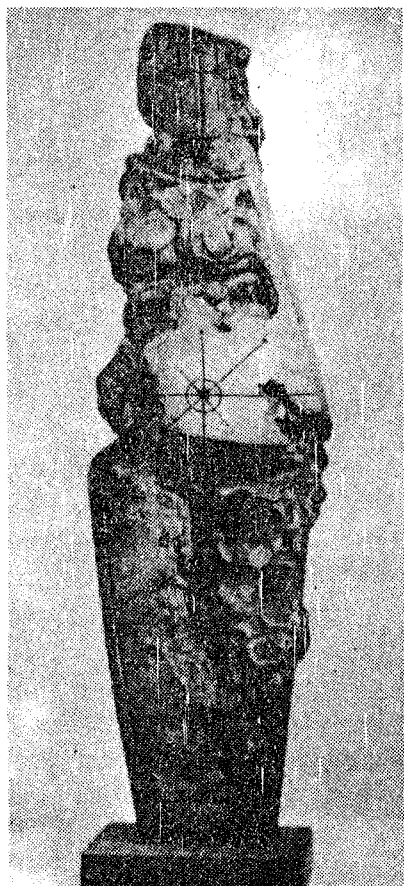
daje), el sistema educativo ha sido desplazado del monopolio de la gestión del conocimiento, y la empresa, entre otros ámbitos, ha ampliado sus funciones hasta abarcar la mencionada. No existe aún claridad acerca de cómo saldar esta situación.

c) A pesar de la dificultad para pensar a la universidad marginada de las innovaciones tecnológicas que afectan a la producción, debe interrogarse acerca de la medida del compromiso de la misma con las necesidades de formación de las empresas. En este sentido, está pendiente el debate acerca de las modalidades de inserción de la universidad en un proyecto social más amplio que contemple sus aportes que a todos los sectores de la sociedad, desde una postura independiente que resguarde su identidad. □

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZPLAZU, D. y NOTCHEFF, H. (1986), "Reestructuración productiva y empleo: el caso de la rama electrónica" PNUD/ARG/84/029 MTSS. Secretaría de Planificación, noviembre.
- CEIL (1987), "Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en la Argentina III. Nuevas dimensiones de las CYMAT", Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- BERCOVICH, N. y KATZ, J. (1990), "Biotecnología y economía política: estudios del caso argentino" CEAL/CEPAL, Buenos Aires.
- CORIAT, B. (1984), "La robótica", Editorial Revolución, Madrid.
- CORIAT, B. (1992), "El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica", Siglo XXI Editores, México.
- CHUDNOVSKY, D. (1985), "La difusión de tecnología de punta en la Argentina. El caso de las máquinas herramientas con control numérico, el CAD/CAM y los robots", en *Desarrollo Económico* N°96, vol.24, enero/marzo.
- CHUDNOVSKY, D. (1985), "La industria de equipos de telecomunicaciones en la Argentina, CET, agosto.
- D IRIBARNE, A. (1989), "La compétitivité défi social, enjeu éducatif", Presse du CNRS, Francia.
- DE MONTMOLLIN, M. (1986) "L' Ergonomie", Editions La Découverte, Francia.
- DUBOIS, C. (1991), "Las redes de empresas y su impacto sobre la gestión de los recursos humanos", en Stankiewicz, F. "Las estrategias de las empresas frente a los recursos humanos", Buenos Aires, Ed. Humanitas.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. (1989), "El papel del diseñador industrial en el crecimiento y modernización del aparato productivo", Documento N° 4, Programa de Educación y Trabajo, Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata.
- GOLDSTEIN, D. (1989), "Biotecnología, universidad y política", Siglo XXI Editores, México.
- HERRERA, A. (1987), "Telecomunicaciones: Reestructuración productiva y empleo en la República Argentina", en *Desarrollo Económico* N°105, vol.27, abril/junio.

artículos



- LAVILLE, A. (1981), "Ergonomie", Presses Universitaires de France, Francia.
- LERCH, C. y SERCOVICH, F. (1989), "Tecnología mecatrónica, calificaciones y empleo. Un estudio exploratorio en el sector metalmecánico argentino", DT N°22, PNUD/OIT-MTSS.
- KOSAKOFF, B. (1993), "La industria argentina: un proceso de reestructuración desarticulada", CEPAL, Buenos Aires.
- LICHTENBERGER, Y. (1992), "La calificación: apuesta social, desafío productivo", en "Formación profesional. Calificaciones y clasificaciones profesionales", Varios autores, Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- MONZA, A. (1986), "Reestructuración productiva y empleo: Algunas conclusiones preliminares a partir de ocho estudios de rama", PNUD/ARG/84/029, MTSS, Secretaría de Planificación, diciembre.
- PÉREZ, C. (1986), "Las nuevas tecnologías, una visión de conjunto", en "La tercera revolución industrial" C. Ominani (Comp.), GEL Editores, Buenos Aires.
- SABEL y PIRE (1984), "La segunda ruptura industrial" Ed. Alianza Estudio, Buenos Aires.
- REICH, R. (1993), "El trabajo de las naciones", Buenos Aires, Javier Vergara Editor.
- UN, Industrial Development Organization (1989) "New technologies and global industrialization: prospects for developing countries", Viena.
- VESSURI, H. (1993), "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid.

Tener una “razón de ser” es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el “principio de razón”, por una razón que es también una causa, es decir también un fundamento y una fundación.

Las pupilas de la universidad

El principio de razón y la idea de la universidad*

Jacques Derrida

Cómo no hablar, hoy, de la universidad? Le doy una forma negativa a mi pregunta: *¿cómo no...?* Por dos razones. Por una parte, como

todo el mundo sabe, resulta más imposible que nunca disociar el trabajo que realizamos, en una o en varias disciplinas, de una reflexión acerca de las condiciones

* Tomado de *Suplementos, Antrophos*, 13, Barcelona, marzo de 1989. Traducción de Cristina de Peretti. Esta lección inaugural para la cátedra de “Andrew D. White Professor-at-large” fue pronunciada en inglés en la Universidad de Cornell (Ithaca, Nueva York) en abril de 1983. No he considerado ni posible ni deseable borrar aquí todo aquello que se refería a la circunstancia, a los lugares o a la historia propia de dicha Universidad. La construcción de la conferencia conserva una relación esencial con la arquitectura y el paraje de Cornell: la altura de una colina, el puente o las “barreras” por encima de un cierto abismo (en inglés: *gorge*), el lugar común de tantos discursos inquietos acerca de la historia y del índice de suicidios (en el idioma local: *gorging out*), entre los profesores y los estudiantes. *¿Qué hay que hacer para evitar que se precipiten al fondo de la garganta? ¿Es ella la responsable de todos estos suicidios? ¿Es preciso construir unas*

EN ALGUNOS ANIMALES, LA SENSACIÓN ENGENDRA LA MEMORIA, LO CUAL LOS HACE MÁS INTELIGENTES Y MÁS DOTADOS PARA APRENDER. PERO PARA SABER APRENDER Y PARA APRENDER A SABER, LA VISTA, LA INTELIGENCIA Y LA MEMORIA NO SON SUFICIENTES; TAMBIÉN HAY QUE SABER OÍR, PODER ESCUCHAR LO QUE RESUENA.

político-institucionales de dicho trabajo. Esta reflexión es inevitable; no es ya un complemento **externo** de la enseñanza y de la investigación, sino que ha de atravesar, incluso afectar, a los objetos mismos, a las normas, a los procedimientos, a los objetivos. No se puede no hablar de ella. Pero, por otra parte, mi “cómo no...” anuncia el carácter **negativo**, digamos mejor **preventivo**, de las reflexiones preliminares que desearía exponerles aquí. Debería contentarme, en efecto, a fin de iniciar las discusiones venideras, con decir cómo no habría que hablar de la universidad; y para ello cuáles son los riesgos típicos que hay que evitar, los unos por su forma de vacío abisal, los otros por la del límite proteccionista.

¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la universidad, lo que se llama una “razón de ser”? A sabiendas confío mi pregunta a una locución cuyo idioma es, sin duda, más bien francés. En dos o tres palabras nombra todo aquello de lo que hablaré: la razón y el ser, por supuesto, la esencia de la universidad en su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la **destinación** de la universidad. Tener una “razón de ser” es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el “principio de razón”, por una razón que es también una causa (*ground, Grund*), es decir también un fundamento y una fundación. En la expresión “razón de ser”, dicha causalidad tiene sobre todo el sentido de causa final. Está dentro de la tradición de Leibniz, quien firmó la formulación, que fue más que una formulación, del Principio de Razón. Preguntarse si la universidad tiene una razón de ser es preguntarse “¿por qué la universidad?”, pero con un “por qué” que se inclina más bien del lado del “¿con vistas a qué?”. ¿La universidad **con vistas** a qué? ¿Cuál es esta vista, cuáles son las vistas de la

universidad? O también: ¿qué se ve desde la universidad, ya se esté simplemente en ella o embarcado en ella, ya se esté, al interrogarse acerca de su destinación, en tierra o en alta mar? Ya lo han oído ustedes, al preguntar “cuál es la vista desde la universidad”, imitaba el título de una impecable parábola, la que James Siegel publicó hace dos años en *Diacritics* en la primavera de 1981: “Academic Work: The view from Cornell”. En suma, no haré más que descifrar dicha parábola a mi manera. Más concretamente, transcribiré según otro código lo que se habrá podido leer en ese artículo: el carácter dramáticamente ejemplar de la topología y de la política de dicha Universidad en lo que respecta a sus vistas y a su situación, la topología desde el punto de vista cornelliano.

Desde sus primeras palabras, la metafísica asocia la cuestión de la vista con la del saber y la del saber con la del saber-aprender y con la del saber-enseñar. Para mayor precisión: la *Metafísica* de Aristóteles y ya desde las primeras líneas. Estas tienen un alcance político sobre el que volveré más adelante. Por el momento retengamos lo siguiente: *pantes anthropoi tou eidenai oregontai phusei*. Es la primera frase (980a): todos los hombres, por naturaleza, tienen el deseo de saber. Aristóteles cree descubrir el signo (*semeion*) de ello en el hecho de que las sensaciones proporcionan placer “al margen mismo de su utilidad” (*khoris tes khreias*). Este placer de la sensación inútil explica el deseo de saber por saber, de saber sin finalidad práctica. Y ello resulta más cierto para la vista que para los demás sentidos. Preferimos sentir “con los ojos” no sólo para actuar (*prattein*) sino, incluso, cuando no tenemos en vista ninguna praxis. Este sentido naturalmente teórico y contemplativo excede la utilidad práctica y nos permite conocer más que otro: descubre en efecto numerosas diferencias (*pollas deloi diaphoras*). Preferimos la vista al igual que preferimos el desvelamiento de las diferencias.

Pero cuando se tiene la vista ¿se tiene

alambradas? Por la misma razón, he juzgado preferible dejar en inglés ciertos pasajes. En algunos casos, su traducción no plantea ningún problema. En otros casos, sería sencillamente imposible sin comentarlos muy extensos acerca del valor de tal o cual expresión idiomática.

suficiente? Saber desvelar las diferencias ¿acaso basta para aprender y para enseñar? En algunos animales, la sensación engendra la memoria, lo cual los hace más inteligentes (*phronimôtera*) y más dotados para **aprender** (*mathetikôtera*). Pero para saber aprender y para aprender a saber, la vista, la inteligencia y la memoria no son suficientes; también hay que saber oír, poder escuchar lo que resuena (*tôn psophôn akoueïn*). Con un pequeño juego, diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor. La abeja sabe muchas cosas puesto que ve, pero no sabe aprender puesto que forma parte de los animales que no poseen la facultad de escuchar (*me dunata tôn psophôn akoueïn*). La universidad, ese lugar en el cual se sabe aprender y en el cual se aprende a saber, no será nunca, por consiguiente, pese a ciertas apariencias, una especie de colmena. Aristóteles, dicho sea de paso, venía quizás a inaugurar de este modo una larga tradición de frívolos discursos acerca del topos filosófico de la abeja, acerca del sentido de la abeja y de la razón del ser-abeja. Marx no es, sin duda, el último que ha abusado de éstos cuando se dedicó a distinguir la industria humana de la industria animal en las sociedades de las abejas. Si nos ponemos a libar de este modo en la gran antología de las abejas filosóficas, le encuentro más sabor a una observación de Schelling en sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, 1803.

La alusión al sexo de las abejas viene a reforzar una retórica muy a menudo naturalista, organicista o vitalista, acerca del tema de la unidad total e interdisciplinar del saber, por consiguiente, del sistema universitario como sistema social y orgánico. Se trata de la muy clásica tradición de la interdisciplinariedad:

De la capacidad de observar todas las

cosas, inclusive el saber singular, en su cohesión con lo que es originario y uno, depende la aptitud para trabajar con inteligencia en las ciencias especiales y de acuerdo con esa inspiración superior que se denomina talento científico. Todo pensamiento que no haya sido formado según este espíritu de la uni-totalidad (*der Ein-und Allheit*) está vacío en sí mismo y debe ser recusado; lo que no es susceptible de ocupar armoniosamente su lugar en esta totalidad viviente y en constante eclosión es un retoño muerto que, tarde o temprano, será eliminado por las leyes orgánicas; sin duda también existen en el reino de la ciencia numerosas abejas asexuadas (*geschlechtlose Bienen*) que, dado que les está prohibido crear, multiplican hacia el exterior por medio de retoños inorgánicos los testimonios de su propia simpleza (*ihre eigne Geistlosigkeit*) [traducción francesa de J.F.Courtine y de J. Rivelaygue, en *Philosophies de l'Université*, París, Payot, 1979, p.49].¹

(No sé en qué abejas no sólo sordas sino asexuadas podía tener Schelling puesta la vista en ese momento. Pero estoy seguro de que estas armas retóricas encontrarían todavía hoy en día solícitos compradores. Un profesor escribía recientemente que cierto movimiento (el “desconstruccionismo”) era mantenido sobre todo, en la universidad, por homosexuales y feministas, cosa que le parecía muy significativa y, sin duda, el signo de una asexualidad.)

Abrir el ojo para saber, cerrar el ojo o, al menos, escuchar para saber aprender y para aprender a saber: éste es un primer esbozo del animal racional. Si la universidad es una institución de ciencia y de enseñanza ¿debe, y según qué ritmo, ir más allá de la memoria y de la mirada? ¿Debe acompasadamente, y según qué compás, cerrar la vista o limitar la perspectiva para oír mejor y para aprender mejor? Obturar la vista para aprender, ésta no es, por supues-

SI LA
UNIVERSIDAD ES
UNA
INSTITUCIÓN
DE CIENCIA Y
DE ENSEÑANZA
¿DEBE, Y SEGÚN
QUÉ RITMO, IR
MÁS ALLÁ DE LA
MEMORIA Y DE
LA MIRADA?
¿DEBE ACOM-
PASADAMENTE,
Y SEGÚN QUÉ
COMPÁS,
CERRAR LA
VISTA O
LIMITAR LA
PERSPECTIVA
PARA OÍR
MEJOR Y PARA
APRENDER
MEJOR?

¹ Sobre ese “naturalismo” (frecuente aunque no general: Kant escapa a él, por ejemplo, al comienzo del *Conflicto de las facultades*), así como sobre el motivo clásico de la interdisciplinariedad como efecto de la totalidad arquitectónica, cfr., por ejemplo, *Schleiermacher Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808), trad. francesa por A. Laks, en *Philosophies de l'Université*, Payot, 1979, sobre todo los capítulos 1 y 4.

KANT DECÍA EN to, más que una forma de hablar figurada. Nadie lo tomaría al pie de la letra y yo no estoy proponiendo una cultura del guiño. Estoy resueltamente a favor de las Luces de una nueva *Aufklärung* universitaria. Me arriesgaré, no obstante, a proseguir con esta configuración de acuerdo con Aristóteles. En su *Peri psukhès* (421b), distingue al hombre de los animales de ojos duros y secos (*tôn sklerophthalmôn*), aquellos que carecen de párpados (*ta blephara*), esa especie de élitro o de membrana tegumentaria (*phragma*) que sirve para proteger el ojo y que le permite, a intervalos regulares, encerrarse en la noche del pensamiento interior o del sueño. Lo terrorífico del animal de ojos duros y de mirada seca es que ve todo el tiempo. El hombre puede bajar el fragma, regular el diafragma, limitar la vista para escuchar mejor, recordar y aprender. ¿Cuál puede ser el diafragma de la universidad? Cuando preguntaba lo que la institución académica, que no debe ser un animal escleroftálmico, un animal de ojos duros, debía hacer con sus vistas, era otra forma de preguntar por su razón de ser y por su esencia. ¿Qué es lo que el cuerpo de esta institución ve y no puede ver acerca de su destinación, de aquello con vistas a lo cual se mantiene en pie? ¿Es amo del diafragma?

Una vez situada esta perspectiva, permítanme ustedes cerrarla en un abrir y cerrar de ojos con lo que llamaré, en mi lengua, más que en la de ustedes, una confesión o una confidencia.

Antes de preparar el texto de una conferencia he de prepararme yo mismo para la escena que me espera el día de su presentación. Se trata siempre de una experiencia dolorosa, del momento de una deliberación silenciosa y paralizada. Me siento como un animal acorralado que busca en la oscuridad una salida imposible de hallar. Todas las salidas están cerradas. En el presente caso, las condiciones de imposibilidad, si puedo llamarlas de este modo, se agravaron por tres razones.

En primer lugar, esta conferencia no es para mí una conferencia más. Tiene un valor en cierto modo inaugural. Sin duda, la Universidad de Cornell me había acogi-

do generosamente varias veces desde 1975. Cuento con muchos amigos en la que fue, incluso, la primera universidad americana en la que he dado clase. David Grossvogel se acuerda seguramente de ello. Era en París, en 1967-1968, donde se había hecho responsable, después de Paul de Man, de un programa. Pero hoy es la primera vez que tomo aquí la palabra en calidad de Andrew D. White *professor-at-large*. En francés, se dice *au large!* para ordenarle a alguien que se aleje. En este caso, el título con el que me honra esta Universidad, si bien me acerca más a ustedes, acrecienta la angustia del animal. ¿Es esta conferencia inaugural un momento adecuado para preguntarse si la universidad tienen una razón de ser? ¿No iba yo a conducirme con la indecencia de aquel que, a cambio de la hospitalidad más noble que se ofrece al extranjero, juega al profeta del infortunio con sus huéspedes o, en el mejor de los casos, al heraldo escatológico, al profeta Elías que denuncia el poder de los reyes o anuncia el fin del reinado?

Segunda fuente de inquietud: ya me veo metido con mucha imprudencia, es decir, con falta de vista y de previsión, en una dramaturgia de la *vista* que constituye para la Universidad de Cornell, desde su origen, una baza grave. La cuestión de la vista ha construido la escenografía institucional, el paisaje de esta Universidad, la alternativa entre la expansión o la cerrazón, entre la vida o la muerte. Se consideró ante todo que era vital no cerrar la vista. Esto lo reconoció Andrew D. White, el primer presidente de Cornell al que deseaba rendir este homenaje. Cuando los *trustees* querían situar la universidad más cerca de la ciudad, Cornell les hizo subir la colina para mostrarles el paisaje y la vista (*site-sight*). *We viewed the landscape* dijo Andrew D. White. *It was a beautiful day and the panorama was magnificent. Mr. Cornell urged reasons on behalf of the upper site, the main one being that there was so much room for expansion.* Cornell había hecho valer, por consiguiente, buenas razones, y la razón venció, puesto que el

board of trustees le dio la razón. Pero ¿estaba aquí la razón simplemente a favor de la vida? Según Parsons -recuerda James Siegel (O.C., p.69) -for Ezra Cornell the association of the view with the university had something to do with death. Indeed Cornell's plan seems to have been shaped by the thematics of the Romantic sublime, which practically guaranteed that a cultivated man on the presence of certain landscapes would find his thoughts drifting metonymically through a series of topics -solitude, ambition, melancholy, death, spirituality, "classical inspiration"- which could lead, by an easy extension, to questions of culture and pedagogy-

Pero, nuevamente se trató de una cuestión de vida y de muerte cuando, en 1977, se pensó en instalar una especie de barrera (unas *barriers* en el puente) o, por así decir, un diafragma para limitar las tentaciones de suicidio al borde de la "garganta". El abismo está situado bajo el puente que une la universidad con la ciudad, su dentro con su fuera. Ahora bien, un *faculty member* no ha dudado, ante el Cornell Campus Council, en oponerse a dicha barrera, a dicha pupila diafragmática, con el pretexto de que, al impedir la vista, lo único que conseguiría -cito textualmente- sería *destroying the essence of the university* (O.C., p.77).

¿Qué quería decir con esto? ¿Qué es la esencia de la universidad?

Ya imaginarán ustedes mejor ahora con qué temblores cuasi religiosos me disponía a hablarles acerca de este tema propiamente sublime: la esencia de la universidad. Tema sublime, en el sentido kantiano del término. Kant decía en *El conflicto de las facultades* que la universidad debía regularse según una "idea de la razón", la de una totalidad del saber presentemente enseñable (*das ganze gegenwärtige Feld der Gelehrsamkeit*). No obstante, ninguna experiencia puede resultar, en el presente, adecuada a esta totalidad presente y presentable de lo doctrinal, de la teoría enseñable. Pero el sentimiento aplastante de dicha inadecuación es, precisamente, el sentimiento exaltante y desesperante de lo sublime, suspendido entre vida y

muerte.

La relación con lo sublime, añade Kant, se anuncia en primer lugar por una inhibición. Existe una tercera razón para mi inhibición. Sin duda, yo estaba decidido a no hacer más que un discurso propedéutico y preventivo, a no hablar más que de los riesgos que han de ser evitados, los del abismo, del puente y de los límites mismos, cuando uno se enfrenta a estas cuestiones tan temibles. Pero aun era demasiado, pues no sabía cómo cortar y seleccionar. Dedico un seminario de un año a esta cuestión en la institución de París en la que trabajo y, al igual que otros, he tenido que escribir hace poco para el gobierno francés, que me lo ha pedido, con vistas a la creación de un Colegio Internacional de Filosofía, un informe que, por supuesto, se debate con estas dificultades a lo largo de cientos de páginas. Hablar de todo esto en una hora es un desafío. Para darme ánimos, me he dicho, soñando un poco, que no sabía cuántos sentidos cubría la expresión *at large* dentro de la expresión *professor-at-large*. Me he preguntado si, al no pertenecer a ningún departamento, ni siquiera a la universidad, el *professor-at-large* no se parecería a lo que se denominaba un "ubiquista" en la vieja Universidad de París. Un "ubiquista" era un doctor en teología que no pertenecía a ninguna casa particular. Fuera de este contexto, en francés se llama "ubiquista" a quien, al viajar mucho y muy rápido, produce la impresión de estar en todas partes a la vez. Ahora bien, sin poseer el don de la ubicuidad, el *professor-at-large* es también quizás alguien que, tras permanecer mucho tiempo *au large* (en francés, más aun que en inglés, se entiende sobre todo en términos de marina), desembarca a veces tras una ausencia que lo ha desconectado de todo. Ignora el contexto, los ritos y la transformación del lugar que lo rodea. Se le autoriza a que tome las cosas con distancia y desde la barrera, se cierran los ojos con indulgencia sobre las opiniones esquemáticas y brutalmente selectivas que ha de presentar en la retórica de una conferencia académica acerca del tema

JAMÁS SE HA
FUNDADO UN
PROYECTO DE
UNIVERSIDAD
CONTRA LA
RAZÓN. SE
PUEDE, POR
CONSIGUIENTE,
PENSAR RA-
ZONABLEMENTE
QUE LA RAZÓN
DE SER DE LA
UNIVERSIDAD
SIEMPRE FUE LA
RAZÓN MISMA,
ASÍ COMO UNA
CIERTA
RELACIÓN
ESENCIAL DE LA
RAZÓN CON EL
SER. AHORA
BIEN, LO QUE SE
DENOMINA EL
PRINCIPIO DE
RAZÓN NO ES
SIMPLEMENTE
LA RAZÓN.

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

de la academia. Pero se deplora que ya haya perdido tanto tiempo con esa torpe *captatio benevolentiae*. Que yo sepa, jamás se ha fundado un proyecto de universidad **contra** la razón. Se puede, por consiguiente, pensar razonablemente que la razón de ser de la universidad siempre fue la razón misma, así como una cierta relación esencial de la razón con el ser. Ahora bien, lo que se denomina el principio de razón no es simplemente la razón. Aquí no podemos internarnos en la historia de la razón, de sus palabras y de sus conceptos, en la enigmática escena de traducción que ha desplazado a *logos, ratio, raison, reason, Grund, ground, Vernunft*, etc. Lo que, desde hace tres siglos, se denomina el principio de razón fue pensado y formulado por Leibniz en varias ocasiones. Su enunciado más frecuentemente citado es *Nihil est sine ratione seu nullus effectus sine causa*, "Nada es sin razón o ningún efecto sin causa". La fórmula que Leibniz, según Heidegger, considera como auténtica y rigurosa, la única que sea autoridad, la hallamos en un ensayo tardío (*Specimen inventorum, Phil, Schriften*, Gerhardt VII, p.309): *Duo sunt prima principia omnium ratiocinationum, principium nempe contradictionis [...] et principium reddendae rationis*. Este segundo principio dice que *omnis veritatis reddi ratio potest*: de toda verdad (entiéndase de toda proposición verdadera) puede rendirse razón. Además de todos los grandes términos de la filosofía que, en general, movilizan la atención -la razón, la verdad, el principio-, el principio de razón dice asimismo que razón **ha de ser rendida**. ¿Qué quiere decir aquí "rendir"? ¿Acaso la razón es algo que da lugar a intercambio, circulación, préstamo, deuda, donación, restitución? Pero, en ese caso, ¿quién sería responsable de esa deuda o de esa obligación? Y ¿ante quién? En la fórmula *reddere rationem, ratio* no es el nombre de una facultad ni de un poder (*Logos, Ratio, Reason, Vernunft*) que la metafísica atribuye generalmente al hombre, *zoon logon ekhon* o *animal rationale*. Si dispusiéramos de más tiempo podríamos

seguir la interpretación leibniziana del paso semántico que conduce de la *ratio* del *principium reddendae rationis* a la razón como facultad racional, y finalmente a la determinación kantiana de la razón como facultad de los principios. En todo caso, si la *ratio* del principio de razón no es la facultad ni el poder racional, no por ello es algo que podríamos encontrar en cualquier lugar, entre los entes o los objetos del mundo y que habría que devolver. No se puede separar la cuestión de esta razón de la cuestión acerca del "hay que" y acerca del "hay que **rendir**". El "hay que" parece albergar lo esencial de nuestra relación con el principio. Parece marcar para nosotros la exigencia, la deuda, el deber, la solicitud, la orden, la obligación, la ley, el imperativo. Desde el momento en que razón puede ser rendida (*reddi potest*), lo ha de ser. ¿Puede llamarse a esto, sin más precauciones, un imperativo moral, en el sentido kantiano de la razón pura práctica? No es seguro que el valor de "práctico", tal como lo determina una crítica de la razón pura práctica, agote la significación o diga el origen de ese "hay que" que dicho valor, no obstante, ha de suponer. Se podría demostrar que la crítica de la razón práctica recurre permanentemente al principio de razón, a su "hay que", el cual, a pesar de no ser visiblemente de orden teórico, no es tampoco aun simplemente "práctico" o "ético" en el sentido kantiano.

Se trata, sin embargo, de una responsabilidad. Hemos de responder a la llamada del principio de razón. En *El principio de la razón*, Heidegger tiene un nombre para esa llamada. La llama *Anspruch*: exigencia, pretensión, reivindicación, petición, encargo, convocatoria. Se trata siempre de una especie de voz que interpela. La interpelación que nos obliga a responder al principio de razón no se ve, ha de oírse y escucharse.

Cuestión de responsabilidad, ciertamente, pero responder **al** principio de razón y responder **del** principio de razón ¿es acaso el mismo gesto? ¿Es la misma escena, el mismo paisaje? Y ¿dónde situar la universidad en este espacio?

Responder a la llamada del principio de razón es rendir razón, explicar racionalmente los efectos por las causas. Es asimismo fundar, justificar, rendir cuenta por medio del principio (*arkhè*) o de la raíz (*riza*). Es, por consiguiente -teniendo en cuenta una escansión leibniziana cuya originalidad no debe quedar mermada-, responder a las exigencias aristotélicas, las de la metafísica, las de la filosofía primera, las de la búsqueda de las "raíces", de los "principios" y de las "causas". En este punto, la exigencia científica y técnico-científica conduce de nuevo al mismo origen. Y una de las cuestiones más insistentes en la meditación de Heidegger es, en efecto, la del tiempo de "incubación" que ha separado este origen de la emergencia del principio de razón en el siglo XVII. Este no sólo encuentra la formulación verbal para una exigencia ya presente desde los albores de la ciencia y de la filosofía occidentales, sino que hace el saque para una nueva época de la razón, de la metafísica y de la tecnociencia llamadas "modernas". Y no se puede pensar la posibilidad de la universidad moderna, aquella que, en el siglo XIX, se reestructura en todos los países occidentales, sin interrogar ese acontecimiento o esa institución que es el principio de razón.

Sin embargo, responder **del** principio de razón y, por consiguiente, de la universidad, responder **de** esa llamada, interrogarse acerca del origen o del fundamento de ese principio del fundamento (*Satz vom Grund*) no es simplemente obedecerlo o responder **ante** él. No se escucha del mismo modo según se responda a una llamada o se interrogue acerca de su sentido, su origen, su posibilidad, su fin, sus límites. ¿Se obedece al principio de razón cuando se pregunta uno qué es lo que fundamenta este principio que es, a su vez, un principio fundamental? No, lo cual no quiere decir que se le desobedezca. ¿Nos las tenemos que ver aquí con un círculo o con un abismo? El círculo consistiría en querer rendir razón del principio de razón,

en recurrir a él para hacerle hablar de sí mismo en el momento en que, como señala Heidegger, el principio de razón no dice nada de la razón misma. El abismo, la sima, el *Abgrund*, la "garganta" vacía, serían la imposibilidad para el principio de fundamento de fundarse a sí mismo. Este mismo fundamento, al igual que la universidad, tendría entonces que mantenerse suspendido por encima de un vacío muy singular. ¿Es preciso rendir razón del principio de razón? ¿La razón de la razón es racional? ¿Es racional inquietarse acerca de la razón y de su principio? No, no sin más, pero resultaría precipitado querer descalificar esta inquietud y rexpedit a aquellos que la experimentan a su irracionalismo, a su oscurantismo, a su nihilismo. ¿Quién es más fiel a la llamada de la razón? ¿Quién la escucha con un oído más fino? ¿Quién ve mejor la diferencia? ¿Aquel que interroga a su vez e intenta pensar la posibilidad de dicha llamada? ¿O aquel que no quiere oír hablar de una pregunta sobre la razón de la razón? En el transcurso del quehacer heideggeriano, todo se juega en una sutil diferencia de tono o de acento, según se ponga el énfasis en tales o cuales palabras de la fórmula *nihil est sine ratione*. El enunciado tiene dos alcances distintos según se ponga el acento sobre *nihil* y sobre *sine* o sobre *est* y sobre *ratione*. Renuncio aquí, en los límites de esta sesión, a seguir todas las decisiones que se encuentran en juego con el desplazamiento del acento. Asimismo renuncio, entre otras cosas y por la misma razón, a la reconstrucción de un diálogo entre Heidegger y, por ejemplo, Charles Sanders Peirce. Diálogo extraño y necesario sobre el tema conjunto, justamente, de la universidad y del principio de razón. Samuel Weber, en un excelente ensayo sobre "The limits of professionalism", cita a Peirce quien, en 1900, *in the context of a discussion on the role of higher education*, en los Estados Unidos, concluye de este modo:²

"Only recently we have seen an American man of science and of weight discuss the purpose of education, without once alluding to the only

RESPONDER A
LA LLAMADA
DEL PRINCIPIO
DE RAZÓN ES
RENDIR RAZÓN,
EXPLICAR
RACIONALMEN-
TE LOS
EFECTOS POR
LAS CAUSAS. ES
FUNDAR,
JUSTIFICAR,
RENDIR CUENTA
POR MEDIO DEL
PRINCIPIO O DE
LA RAÍZ. ES
RESPONDER A
LAS EXIGENCIAS
ARISTOTÉLICAS,
LAS DE LA
METAFÍSICA,
LAS DE LA
FILOSOFÍA
PRIMERA, LAS
DE LA
BÚSQUEDA DE
LAS "RAÍCES",
DE LOS
"PRINCIPIOS" Y
DE LAS
"CAUSAS".

² En *The Oxford Literary Review*, volume 5, 1 & 2 (double issue), 1982.

¿QUIÉN ES
MÁS FIEL A LA
LLAMADA DE LA
RAZÓN?
¿QUIÉN LA
ESCUCHA CON
UN OÍDO MÁS
FINO? ¿QUIÉN
VE MEJOR LA
DIFERENCIA?
¿AQUEL QUE
INTERROGA A
SU VEZ E
INTENTA
PENSAR LA
POSIBILIDAD DE
DICHA
LLAMADA? ¿O
AQUEL QUE NO
QUIERE OÍR
HABLAR DE UNA
PREGUNTA
SOBRE LA
RAZÓN DE LA
RAZÓN?

motive that animates the genuine scientific investigator. I am not guiltless in this matter myself, for in my youth I wrote some articles to uphold a doctrine called Pragmatism, namely, that the meaning and essence of every conception lies in the application that is to be made of it. That is all very well, when properly understood. I do not intend to recant it. But the question arises, what is the ultimate application; and at that time I seem to have been inclined to subordinate the conception to the act, knowing to doing. Subsequent experience of life has taught me that the only thing that is really desirable without a reason for being so, is to render ideas and things reasonable. One cannot well demand a reason for reasonableness itself" [Collected Writings, ed. Wiener, Nueva York, 1958, p.332; además de la última frase, he escrito en redondas la alusión al deseo como eco de las primeras palabras de la Metafísica de Aristóteles].

Para que el diálogo entre Peirce y Heidegger tenga lugar habría que ir **más allá** de la oposición conceptual entre "concepción" y "acto", "concepción" y "aplicación", punto de vista teórico y praxis, teoría y técnica. Ese paso **más allá** lo esboza, en suma, Peirce en el movimiento mismo de su insatisfacción: ¿cuál puede ser la aplicación última? Lo que Peirce esboza será el camino más trabajado por Heidegger, sobre todo en *El principio de la razón*. Al no poder seguirlo aquí tal como lo he intentado ya en otro lugar, me quedaré con dos afirmaciones, aun a riesgo de simplificar demasiado.

1. El predominio moderno del principio de razón ha debido correr parejo con la interpretación de la esencia del ente como **objeto**, objeto presente en calidad de representa-

ción (*Vorstellung*), objeto colocado e instalado **ante** un sujeto. Este, hombre que dice **yo, ego** con la certeza de sí mismo, se asegura de este modo el dominio técnico sobre la totalidad de lo que existe. El re- de la *repraesentatio* dice asimismo el movimiento que rinde razón de una cosa cuya presencia es **hallada** (*rencontrée*) al **hacerla** presente (*en la rendant présente*), al llevarla al sujeto de la representación, al yo cognoscente. Sería preciso, pero resulta imposible en estas condiciones, reconstruir aquí el trabajo de la lengua de Heidegger (entre *begegnen, entgegen, Gegenstand, Gegenwart*, por una parte y *Stellen, Vorstellen, Zustellen* por otra parte.³ Esta relación de representación -que en toda su extensión no es sólo una relación cognoscente- ha de estar fundada, asegurada, puesta a salvo. Esto es lo que nos dice el principio de razón, el *Satz vom Grund*. De este modo se le asegura un predominio a la representación, al *Vorstellen*, a la relación con el objeto, es decir, con el ente que se encuentra **ante** un sujeto que dice "yo" y se asegura de su existencia presente. Ahora bien, este predominio del ser-ante no se reduce al de la vista o al de la *theoria*, ni siquiera al de una metáfora de la dimensión óptica o incluso esclerof-tálmica. En este libro es en donde Heidegger señala todas sus reservas con respecto a los presupuestos mismos de semejantes interpretaciones de tipo retórico. La decisión no pasa aquí entre la vista y la no-*vista*, más bien entre dos pensamientos de la vista y de la luz, al igual que entre dos pensamientos de la escucha y de la voz. Pero es verdad que una caricatura del hombre de

³ Un ejemplo sólo: *Rationem reddere heisst: den Grund zurückgeben. Wehahl zurück und wohin zurück? Weil es sich in den Beweisgängen, allgemein gesprochen im Erkennen um das Vorstellen der Gegenstände handelt, kommt dieses zurück in Spiel. Die Lateinische Sprache der Philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen ist re-praesentatio. Das begegnende wird auf das vorstellende Ich zu, auf es zurück und ihm entgegen esentiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemäss dem pricipium reddendae rationis muss das Vorstellen, wenn es ein erkennendes sein soll, den Grund des Begegnenden auf das Vorstellen zu und d.h. ihm zurückgeben (reddere). Im erkennenden Vorstellen wird dem erkennenden Ich der Grund zu-gestellt. Dies verlangt das principium rationis. Der Satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zuzustellenden Grundes (Der Satz vom Grund, p.45). ¿Qué podría resistir a este orden de las épocas y, por consiguiente, a todo el pensamiento heideggeriano de la epocalización? Quizá, por ejemplo, una afirmación de la razón (un racionalismo, si se quiere) que, en el mismo momento (pero, entonces, ¿qué es un momento semejante?), 1. no se plegase al principio de razón en su forma leibniziana, es decir, inseparable de un finalismo o de un predominio absoluto de la causa final; 2. no determinase la sustancia como sujeto; 3. propusiese una determinación no-representativa de la idea. Acabo de nombrar a Spinoza. Heidegger habla de él muy rara vez, muy brevemente y no lo hace jamás, que yo sepa, desde este punto de vista y en este contexto.*

la representación, en sentido heideggeriano, le atribuiría fácilmente unos ojos duros, permanentemente abiertos a una naturaleza que hay que dominar y, si es preciso, violar, manteniéndola ante sí o cayendo sobre ella como un ave de presa. El principio de razón no instauro su imperio más que en la medida en que la cuestión abisal del ser que se oculta en él permanece disimulada y, con ella, la cuestión misma del fundamento, del fundamento como *gründen* (fundar), *Boden-nehmen* (fundar o tomar tierra), como *begründen* (motivar, justificar, autorizar) o, sobre todo, como *stiften* (erigir, instituir, sentido al cual Heidegger le reconoce una cierta primacía).⁴

2. Ahora bien, esta institución de la techno-ciencia moderna que es la *Stiftung* universitaria está constuida a la vez sobre el principio de razón y sobre lo que queda en él disimulado. Como de paso, pero en dos pasajes que nos importan, Heidegger afirma que la universidad moderna está "fundada" (*gegründet*),⁵ "construida" (*gebaut*)⁶ sobre el principio de razón, que "descansa" (*ruht*)⁷ sobre él. Pero si la universidad de hoy, lugar de la ciencia moderna, "se funda en el principio del fundamento" (*gründet auf dem Satz vom Grund*), en ninguna parte hallamos en ella el principio mismo de razón, en ninguna parte éste es pensado, interrogado, cuestionado respecto de su procedencia. En ninguna parte, en la universidad en cuanto tal, se plantea desde dónde habla esta llamada (*Anspruch*), de dónde procede esta instancia del fundamento, de la razón que hay que suministrar, rendir o aducir: *Woher spricht dieser Anspruch des Grundes aus seine Zustellung?* Y este ocultamiento del origen en lo impensado no perjudica, sino todo lo contrario, al desarrollo de la universidad moderna de la cual Heidegger, de paso, hace

un cierto elogio: progreso de las ciencias, interdisciplinariedad militante, celo discursivo, etc. Pero todo esto se desarrolla por encima de un abismo, de una "garganta", esto es, sobre un fundamento cuyo fundamento mismo permanece invisible e impensado.

Llegado a este punto de mi lectura, en lugar de proceder a un estudio micrológico de este texto de Heidegger (*El principio de razón*) o de sus textos anteriores sobre la universidad (sobre todo su lección inaugural de 1929, *¿Qué es metafísica?*, o su Discurso de Rectorado de 1933, *La auto-afirmación de la Universidad alemana*) -estudio que llevó a cabo en otro lugar, en París, y del que se tratará, sin duda, en los seminarios que sigan a esta conferencia-, en vez incluso de reflexionar sobre el abismo, aunque sea sobre un puente protegido por unas *barriers*, prefiero volver a la actualidad concreta de los problemas que nos aquejan en la universidad.

El esquema del fundamento y la dimensión de lo fundamental se imponen, por diversos conceptos, en el espacio de la universidad, ya se trate de su razón de ser en general, de sus misiones específicas, de la política de la enseñanza y de la investigación. En cada caso, está en juego el principio de razón como principio de fundamento, de fundación o de institución. Hoy en día se halla en curso un gran debate acerca de la política de la investigación y de la enseñanza y acerca del papel que la universidad puede jugar en ella de modo central o marginal, progresivo o decadente, en colaboración o no con otros centros de investigación considerados a veces mejor adaptados para ciertas finalidades. Este debate se presenta en unos términos a menudo análogos -no digo idénticos- en todos los

EN NINGUNA
PARTE, EN LA
UNIVERSIDAD
EN CUANTO
TAL, SE
PLANTEA DESDE
DÓNDE HABLA
ESTA LLAMADA,
DE DÓNDE
PROCEDE ESTA
INSTANCIA DEL
FUNDAMENTO,
DE LA RAZÓN
QUE HAY QUE
SUMINISTRAR,
RENDIR O
ADUCIR. Y ESTE
OCULTAMIENTO
DEL ORIGEN EN
LO IMPENSADO
NO PERJUDICA,
SINO TODO LO
CONTRARIO, AL
DESARROLLO
DE LA
UNIVERSIDAD
MODERNA.

⁴ "Vom Wesen des Grundes", en *Wegmarken*, p.60 y 61.

⁵ "Y, sin embargo, sin este principio omnipotente no habría ciencia moderna, sin semejante ciencia no habría la universidad de hoy. Esta se basa en el principio de razón (*Diese gründet auf dem Satz vom Grund*). ¿Cómo hemos de representarnos esto (*Wie sollen wir dies vortstellen*): la universidad fundada (*gegründet*) en una frase (en una proposición, *auf einen Satz*)? ¿Podemos arriesgarnos a semejante afirmación (*Dürfen wir einen solche Behauptung wagen*)!" (*Der Satz vom Grund. Dritte Stunde*, p.49).

⁶ L.C., p.56.

⁷ *Ibidem*.

HOY SE HALLA EN CURSO UN GRAN DEBATE ACERCA DE LA POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA Y ACERCA DEL PAPEL QUE LA UNIVERSIDAD PUEDE JUGAR EN ELLA DE MODO CENTRAL O MARGINAL, PROGRESIVO O DECADENTE, EN COLABORACIÓN O NO CON OTROS CENTROS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERADOS A VECES MEJOR ADAPTADOS PARA CIERTAS FINALIDADES.

países fuertemente industrializados, cualquiera que sea su régimen político, cualquiera que sea incluso el papel tradicional del Estado en dicho campo (y ya saben ustedes lo grandes que son las diferencias al respecto entre las propias democracias occidentales). En los países denominados "en vías de desarrollo", el problema se plantea según unos modelos ciertamente diferentes pero, en cualquier caso, indisociables de los anteriores. Una problemática semejante no se reduce siempre, a veces en modo alguno, a una problemática política centrada en el Estado sino en unos complejos militares-industriales interestatales o en unas redes técnico-económicas o incluso técnico-militares internacionales de tipo aparentemente inter o trans-estatal. En Francia, desde hace algún tiempo, dicho debate se organiza en torno a lo que se denomina la "finalización" de la investigación. Una investigación "finalizada" es una investigación autoritariamente programada, orientada, organizada con vistas a su utilización (con vistas a *ta khreia*, diría Aristóteles), ya se trate de técnica, de economía, de medicina, de psico-sociología o de poder militar -y, en verdad, de todo ello a la vez-. Sin duda, se es más sensible a este problema en los países en donde la política de investigación depende estrechamente de estructuras estatales o "nacionalizadas", pero pienso que las condiciones resultan cada vez más homogéneas entre todas las sociedades industrializadas de tecnología avanzada. Se dice investigación "finalizada" allí donde, no hace mucho tiempo, se hablaba -como en el texto de Peirce- de "aplicación". Pues cada vez se sabe mejor que, pese a no ser inmediatamente aplicada o aplicable, una investigación puede ser rentable, utilizable, finalizable de forma más o menos diferida. Y no se trata ya únicamente de lo que a veces se denominaban las "repercusiones" técnico-económicas, médicas o militares de la investigación pura. Los rodeos, los plazos y los relevos de la finalización, sus giros aleatorios también, son más desconcertantes que nunca. Por eso se intenta por todos los medios tenerlos en cuenta, integrarlos en el cálculo racional de la programación. Se prefiere, asimismo, "fi-

nalizar" a "aplicar" porque el término es menos "utilitario" y permite inscribir las finalidades nobles en el programa.

Ahora bien, ¿qué es lo que se contrapone, sobre todo en Francia, a este concepto de investigación finalizada? El de investigación "fundamental": investigación desinteresada, con vistas a aquello que, de antemano, no estaría destinado a ninguna finalidad utilitaria. Se ha podido pensar que las matemáticas puras, la física teórica, la filosofía (y, dentro de ella, sobre todo, la metafísica y la ontología) eran disciplinas fundamentales sustraídas al poder, inaccesibles a la programación de las instancias estatales o, con la tapadera del Estado, de la sociedad civil o del capital. La única preocupación de esta investigación fundamental sería el conocimiento, la verdad, el ejercicio desinteresado de la razón, bajo la sola autoridad del principio de razón.

Sin embargo, cada vez se sabe mejor lo que ha debido ser verdad en todos los tiempos, a saber, que esta oposición entre lo fundamental y lo finalizado tiene una pertinencia real pero limitada. Con todo rigor, es difícil de mantener tanto en lo que respecta al concepto como en lo que respecta a la práctica concreta, sobre todo, en los campos modernos de las ciencias formales, de la física teórica, de la astrofísica (ejemplo notable de una ciencia, la astronomía, que resulta útil tras haber sido largo tiempo el paradigma de la contemplación desinteresada), de la química, de la biología molecular, etc. En cada uno de estos campos, menos disociables que nunca, las cuestiones de filosofía llamada fundamental no tienen ya simplemente la forma de cuestiones abstractas. Al ser a veces cuestiones epistemológicas que se plantean después, éstas operan en el interior mismo de la investigación científica según los modos más diversos. Ya no se puede distinguir entre lo tecnológico por una parte y lo teórico, lo científico y lo racional por otra parte. La palabra tecnociencia debe imponerse y ello confirma que entre el saber objetivo, el principio de razón, una cierta determinación metafísica de la

relación con la verdad, existe, en efecto, una afinidad esencial. Ya no se puede -esto es lo que Heidegger, en suma, pone de relieve y hace pensar- disociar el principio de razón de la idea misma de la técnica en el régimen de su común modernidad. Ya no se puede mantener el límite que Kant, por ejemplo, intentaba trazar entre el esquema "técnico" y el esquema "arquitectónico" en la organización sistemática del saber, que debía asimismo fundar una organización sistemática de la universidad. La arquitectónica es el arte de los sistemas: "Bajo el gobierno de la razón, nuestros conocimientos en general -dice Kant- no podrían formar una rapsodia, pero deben formar un sistema, el único en el cual ellos pueden sostener y favorecer los fines esenciales de la razón" ("La arquitectónica de la razón pura" en *Crítica de la razón pura*). A esta unidad racional pura de la arquitectónica, Kant contrapone el esquema de la unidad técnica que se orienta empíricamente con vistas y fines accidentales, no esenciales. Lo que Kant quiere definir es, por consiguiente, un límite entre dos finalidades: los fines esenciales y nobles de la razón que dan lugar a una ciencia fundamental y los fines accidentales o empíricos cuyo sistema sólo puede organizarse en función de los esquemas y de las necesidades técnicas.

Hoy en día, en la finalización de la investigación -les pido perdón por recordar cosas tan evidentes- resulta ya imposible distinguir entre ambas finalidades. Es imposible, por ejemplo, distinguir entre programas que se desearía considerar "nobles" o, incluso, técnicamente provechosos para la humanidad y otros programas que resultarían destructores. Esto no es nuevo, pero la investigación científica llamada fundamental no ha estado jamás tan racionalmente comprometida como hoy con finalidades que son asimismo finalidades militares. La esencia de lo militar, los límites del campo de la tecnología militar e, incluso, los de la estricta contabilidad de sus programas ya no son definibles. Cuando se dice que en el mundo se gastan dos millones de dólares por minuto para el armamento, supongo que con ello no se contabiliza más que la fabricación pura y simple de las armas. Pero las

inversiones militares no se detienen ahí. Pues el poder militar, o incluso policial, y de forma general toda la organización (defensiva y ofensiva) de la seguridad no sólo saca provecho de los "efectos" de la investigación fundamental. En las sociedades de tecnología avanzada, este programa, impulsa, ordena, financia, directamente o no, por vía estatal o no, las investigaciones punteras en apariencia menos "finalizadas". Es demasiado evidente en el terreno de la física, de la biología, de la medicina, de la biotecnología, de la bio-informática, de la información y de las telecomunicaciones. Basta nombrar la telecomunicación y la información para ver el alcance del siguiente hecho: la finalización de la investigación no tiene límite, todo opera dentro de ella "con vistas" a adquirir una seguridad técnica e instrumental. Al estar al servicio de la guerra, de la seguridad nacional e internacional, los programas de investigación deben concernir asimismo a todo el campo de la información, al almacenamiento del saber, al funcionamiento y, por consiguiente, también a la esencia de la lengua, y a todos los sistemas semióticos, a la traducción, a la codificación y a la descodificación, a los juegos de la presencia y de la ausencia, a la hermenéutica, a la semántica, a las lingüísticas estructurales y generativas, a la pragmática, a la retórica. Acumulo adrede todas estas disciplinas en desorden, pero terminaré con la literatura, la poesía, las artes y la ficción en general: la teoría que hace de éstas sus objetos puede ser útil tanto en una guerra ideológica como a título de experimentación de las variables en las tan frecuentes perversiones de la función referencial. Esto siempre puede servir en la estrategia de la información, en la teoría de los órdenes, en la pragmática militar más refinada de los enunciados legales: ¿qué signos, por ejemplo, permitirán reconocer que un enunciado posee un valor de orden en la nueva tecnología de las telecomunicaciones? ¿Cómo controlar los nuevos recursos de la simulación y del simulacro, etc.? Del modo más sencillo también, se pueden intentar utilizar las formalizaciones teóricas de la sociología, de la psicología e, incluso, del psicoanálisis para un mayor refinamiento

YA NO SE
PUEDE
DISTINGUIR
ENTRE LO
TECNOLÓGICO
POR UNA PARTE
Y LO TEÓRICO,
LO CIENTÍFICO
Y LO RACIONAL
POR OTRA
PARTE. LA
PALABRA
TECNO-CIENCIA
DEBE
IMPONERSE Y
ELLO
CONFIRMA QUE
ENTRE EL SABER
OBJETIVO, EL
PRINCIPIO DE
RAZÓN, UNA
CIERTA
DETERMINA-
CIÓN METAFÍS-
ICA DE LA
RELACIÓN CON
LA VERDAD,
EXISTE, EN
EFECTO, UNA
AFINIDAD
ESENCIAL.

UN PODER ESTATAL O LAS FUERZAS QUE REPRESENTAN NO NECESITAN YA, SOBRE TODO EN EL OESTE, PROHIBIR INVESTIGACIONES O CENSURAR DISCURSOS. BASTA CON LIMITAR LOS MEDIOS, LOS SOPORTES DE PRODUCCIÓN, DE TRANSMISIÓN Y DE DIFUSIÓN. to de lo que se denominaba, durante las guerras de Indochina y de Argelia, los poderes de la "acción psicológica" que alternaba con la tortura. A partir de ese momento, si posee los medios necesarios, un presupuesto militar puede invertir, con vistas a beneficios diferidos, en lo que sea, en la teoría científica llamada fundamental, en las humanidades, en la teoría literaria y en la filosofía. El departamento de filosofía -que abarcaba todo esto y del que Kant pensaba que debía quedar fuera del alcance de cualquier utilización y de las órdenes de cualquier poder en su búsqueda de la verdad- ya no puede aspirar a dicha autonomía. Lo que allí se hace siempre puede servir. Y si en apariencia parece inútil en cuanto a sus resultados y producciones, puede servir de ocupación a aquellos maestros del discurso, a aquellos profesionales de la retórica, de la lógica, de la filosofía que, de lo contrario, podrían aplicar su energía a otros menesteres. Asimismo puede garantizar, en determinadas situaciones, un prima ideológica de lujo y de gratuidad a una sociedad capaz de permitirse **también** eso dentro de ciertos límites. En cualquier caso, teniendo en cuenta las consecuencias aleatorias de una investigación, siempre puede ponerse la vista en algún beneficio posible al final de una investigación aparentemente inútil, la filosofía o las humanidades, por ejemplo. La historia de las ciencias incita a integrar este margen aleatorio en el cálculo centralizado de una investigación. De este modo se modulan los medios concertados, el volumen del apoyo y la distribución de los créditos. Un poder estatal o las fuerzas que representan no necesitan ya, sobre todo en el Oeste, prohibir investigaciones o censurar discursos. Basta con limitar los medios, los soportes de producción, de transmisión y de difusión. La máquina de esta nueva "censura" en sentido amplio es mucho más compleja y omnipresente que en tiempos de Kant, por ejemplo, en que toda la problemática y toda la topología de la universidad se organizaba en torno al ejercicio de la censura real. Hoy en día, en las democracias occidentales, esta forma de censura ha desaparecido casi por completo. Las limitaciones de la prohibición pasan por vías múltiples, descentraliza-

das, difíciles de reagrupar en sistema. La irrecibibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medio de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica. En la universidad misma, poderes aparentemente extrauniversitarios (editoriales, fundaciones, medios de comunicación) intervienen de forma cada vez más decisiva. Las editoriales universitarias juegan un papel mediador con gravísimas responsabilidades dado que los criterios científicos, en principio representados por los miembros de la corporación universitaria, deben compaginarse con muchas otras finalidades. Cuando el margen aleatorio ha de estrecharse, las restricciones de crédito afectan a las disciplinas menos rentables de forma inmediata. Y ello provoca, en el interior de la profesión, efectos de todo tipo, algunos de los cuales parecen no tener ninguna relación directa con esta causalidad -ella misma siempre ampliamente sobredeterminada-. La determinación móvil de este margen aleatorio depende siempre de la situación técnico-económica de una sociedad en su relación con el conjunto del campo mundial. En Estados Unidos, por ejemplo (y no se trata de un ejemplo entre otros), incluso sin mencionar la regulación económica que permite a ciertas plusvalías sostener, entre otras vías por medio de las de las fundaciones privadas, investigaciones y creaciones aparente o inmediatamente no rentables, se sabe también que programas militares, especialmente los de la marina, pueden sostener de modo muy racional investigaciones lingüísticas, semióticas o antropológicas. Estas son inseparables de la historia, de la literatura, de la hermenéutica, del derecho, de la ciencia política, del psicoanálisis, etc.

El concepto de información o de informatización es, aquí, el operador más general. Integra lo fundamental a lo finalizado, lo racional puro a lo técnico, dando así testimonio de esa co-pertenencia inicial de la metafísica y de la técnica. El valor de "for-

ma" -y lo que en ella se conserva de **ver** y de **hacer**, teniendo que ver con **ver** y teniendo que hacer con **hacer**- no resulta extraño a ello. Pero dejemos ahí este difícil punto. En *El principio de razón*, Heidegger sitúa este concepto de "información" (entendido y pronunciado a la inglesa, precisa Heidegger en la época en que rechaza tanto a América como a Rusia, esos dos continentes simétricos y homogéneos de la metafísica como técnica) como algo que depende del principio de razón, como principio de calculabilidad integral. Incluso el principio de incertidumbre (y habría dicho lo mismo de cierta interpretación de la indecidibilidad) continúa moviéndose en la problemática de la representación y de la relación sujeto/objeto. Denomina esto, por consiguiente, la era atómica y cita un libro de divulgación titulado *Vivimos gracias a los átomos*, con prefacio a la vez de Otto Hahn, premio Nobel y físico "fundamentalista", y de Franz Joseph Strauss, por entonces ministro de la Defensa Nacional. La información asegura la seguridad del cálculo y el cálculo de la seguridad. Se reconoce en ello la época del principio de razón. Leibniz, recuerda Heidegger, pasa por haber sido también el inventor del seguro de vida. Bajo la forma de la información (*in der Gestalt der Information*), dice Heidegger, el principio de razón domina toda nuestra representación (*Vorstellen*) y determina una época para la cual todo depende de la entrega de la energía atómica. Entrega en alemán es *Zustellung*, palabra que también vale, señala Heidegger, para la entrega del correo. Pertenece a la cadena del *Gestell*, a la concentración del *Stellen* (*Vorstellen, Nachstellen, Zustellen, Sicherstellen*) que caracterizaría la modernidad técnica. La información es el almacenamiento, el archivamiento y la comunicación más económica, más rápida y más clara (unívoca, *eindeutig*) de las noticias. Debe informar al hombre acerca de la puesta a salvo (*Sicherstellung*) de aquello que responde a sus necesidades: *ta khreia*, decía, pues, Aristóteles. La tecnología de los ordenadores, de los bancos de datos, de las inteligencias artificiales, de las máquinas traductoras, etc., se construye a partir de la

determinación instrumental de un lenguaje calculable. La información no informa sólo proporcionando un contenido informativo sino que da forma, *in-formiert, formiert zugleich*. Instala al hombre en una forma que le permita asegurarse su poder en la Tierra y más allá de la Tierra. Hay que reflexionar sobre todo esto en tanto en cuanto efecto del principio de razón o, para ser más rigurosos, de una interpretación dominante de dicho principio, de cierta acentuación en la escucha que prestamos a su llamada. Pero ya he dicho que aquí no podía referirme a esta cuestión del acento. No es mi intención.

¿Cuál es, pues, mi intención? ¿Qué perseguía al presentar las cosas de este modo? Pensaba, sobre todo, en la necesidad de despertar o de volver a situar una responsabilidad en la universidad o ante la universidad, y ello se forme o no parte de la misma.

Aquellos que analizan hoy en día este valor informativo e instrumental del lenguaje se ven conducidos necesariamente a los límites mismos del principio de razón interpretado de esta forma. Pueden hacerlo en ésta o en otra disciplina. Pero si, por ejemplo, se ponen a trabajar sobre las estructuras del simulacro o de la ficción literaria, sobre un valor poético y no informativo del lenguaje, sobre los efectos de indecidibilidad, etc., están por ello mismo interesados por las posibilidades que surgen en los límites de la autoridad y del poder del principio de razón. Pueden, así, intentar definir nuevas responsabilidades ante la dependencia total que la universidad mantiene con respecto a las tecnologías de informatización. Evidentemente, no se trata de rechazar dichas tecnologías. Ni tampoco, por otra parte, de confirmar demasiado aprisa y demasiado simplemente una oposición entre la dimensión instrumental y cierto origen pre-instrumental ("auténtico" y propiamente "poético") del lenguaje. Hace ya mucho tiempo he intentado demostrar en otro lugar que dicha oposición es limitada en cuanto a su pertinencia y que, como tal, persiste quizás en el cuestionamiento heideggeriano. Nada precede de forma absoluta a la instrumentalización técnica. No se

LA
INFORMACIÓN
ASEGURA LA
SEGURIDAD DEL
CÁLCULO Y EL
CÁLCULO DE LA
SEGURIDAD. SE
RECONOCE EN
ELLO LA ÉPOCA
DEL PRINCIPIO
DE RAZÓN.
BAJO LA FORMA
DE LA
INFORMACIÓN
EL PRINCIPIO
DE RAZÓN
DOMINA TODA
NUESTRA
REPRE-
SENTACIÓN Y
DETERMINA
UNA ÉPOCA
PARA LA CUAL
TODO DEPENDE
DE LA ENTREGA
DE LA ENERGÍA
ATÓMICA.

NADA PRECEDE
 DE FORMA
 ABSOLUTA A LA
 INSTRUMENTA-
 LIZACIÓN
 TÉCNICA. NO
 SE TRATA, PUES,
 DE Oponer A
 ESTA
 INSTRUMENTA-
 LIZACIÓN
 CUALQUIER
 IRRACIO-
 NALISMO
 OSCURANTISTA.
 AL IGUAL QUE
 EL NIHILISMO,
 EL IRRACIO-
 NALISMO ES
 UNA POSTURA
 SIMÉTRICA Y,
 POR
 CONSIGUIENTE,
 DEPENDIENTE
 DEL PRINCIPIO
 DE RAZÓN.

trata, pues, de oponer a esta instrumentali-
 zación cualquier irracionalismo oscurantista.
 Al igual que el nihilismo, el irracionalismo es
 una postura simétrica y, por consiguiente,
 dependiente del principio de razón. El tema
 de la extravagancia como **irracionalismo** -de
 ello hay indicios muy claros- procede de la
 época en que se formula el principio de
 razón. Leibniz lo denuncia en sus *Nuevos
 ensayos sobre el entendimiento humano*.
 Plantear estas nuevas cuestiones puede, a
 veces, servir para proteger algo de lo que, en
 filosofía y en las humanidades, siempre ha
 opuesto resistencia a la tecnologización;
 puede asimismo conservar la memoria de
 aquello que está mucho más oculto y es
 mucho más antiguo que el principio de ra-
 zón. Pero ciertos defensores de las "humani-
 dades" o de las ciencias positivas a menudo
 sienten como una amenaza la andadura que
 aquí propongo. Esta es interpretada de este
 modo por aquellos que, muy a menudo,
 jamás han intentado comprender la historia
 y la normativa propia de su institución, la
 deontología de su profesión. No quieren
 saber cómo se ha constituido su disciplina,
 sobre todo en su forma profesional moder-
 na, desde el principio del siglo XIX y bajo la
 alta vigilancia, siempre sostenida, del princi-
 pio de razón. Porque puede haber efectos
 oscurantistas y nihilistas del principio de
 razón. Se los percibe por todas partes, en
 Europa y en América, en aquellos que creen
 defender la filosofía, la literatura y las huma-
 nidades contra esos nuevos modos de cues-
 tionamiento que constituyen, a su vez, otra
 relación con la lengua y la tradición, una
 nueva **afirmación** y nuevas maneras de asu-
 mir las propias responsabilidades. Se ve cla-

ramente de qué lado acechan el oscurantismo
 y el nihilismo cuando, a veces, grandes pro-
 fesionales o representantes de instituciones
 prestigiosas pierden toda medida y todo
 control; entonces olvidan las reglas que pre-
 tenden defender en su trabajo y se ponen de
 pronto a lanzar improperios, a decir cual-
 quier cosa sobre textos que, a todas luces, no
 han abierto nunca o que abordan por medio
 de ese mal periodismo que, en otras circuns-
 tancias, despreciarían ostensiblemente.⁸

De esa nueva responsabilidad a la que me
 refiero sólo puede hablarse apelando a ella.
 Se trataría de la de una comunidad de pen-
 samiento para la cual la frontera entre inves-
 tigación fundamental e investigación finali-
 zada no resultase ya segura, al menos no en
 las mismas condiciones que antes. La deno-
 mino comunidad de pensamiento en sentido
 lato (*at large*) mejor que de investigación, de
 ciencia o de filosofía ya que dichos valores
 están muy a menudo sometidos a la autori-
 dad no-cuestionada del principio de razón.
 Ahora bien, la razón no es más que una
 especie de pensamiento, lo cual no quiere
 decir que el pensamiento sea "irracional".
 Una comunidad semejante se cuestiona
 sobre la esencia de la razón y del principio
 de razón, sobre los valores de fundamen-
 tal, de principal, de radicalidad, de la
arkhè en general, e intenta sacar todas las
 consecuencias posibles de dicho cuestio-
 namiento. Un pensamiento semejante no
 es seguro que pueda agrupar a una comu-
 nidad o fundar una institución en el sen-
 tido tradicional de estas palabras. Ha de
 re-pensar también aquello que se deno-
 mina comunidad e institución. Debe des-
 cubrir asimismo, tarea infinita, todas las

⁸ Entre otros muchos, no citaré más que dos artículos recientes. Tienen al menos un rasgo común: los que los firman representan en su punto más álgido dos instituciones cuyo poder y proyección resulta inútil recordar. Se trata de "The Crisis in English Studies" de Walter Jackson Bate, profesor de la Kingsley Porter University en Harvard (*Harvard Magazine*, setiembre-octubre de 1982) y de "The Shattered Humanities" de William J. Bennett, catedrático del National Endowment for the Humanities (*The Wall Street Journal*, 31 de diciembre de 1982). El segundo, responsable en la actualidad de la educación en la administración Reagan, lleva la ignorancia y la rabia hasta el extremo de escribir, por ejemplo, lo siguiente: "A popular movement in literary criticism called 'Deconstruction' denies that there are any texts at all. If there are no texts, there are no great texts, and no argument for reading". El primero dice con respecto a la desconstrucción -y ello no es fortuito- cosas igual de, digamos, crispadas. Como señala Paul de Man en un ensayo admirable ("The Return to Philology", en *Times Literary Supplement*, 10 de diciembre de 1982: *Professing Literature, A Symposium on the Study of English*), el profesor Bate "has this time confined his sources of information to *Newsweek* magazine [...]. What is left is a matter of law-enforcement rather than a critical debate. One must be feeling very threatened indeed to become so aggressively defensive".

astucias de la razón finalizante, los trayectos por medio de los cuales una investigación aparentemente desinteresada puede ser indirectamente reapropiada, empleada de nuevo por programas de todo tipo. Esto no quiere decir que la finalización sea mala en sí misma ni que sea preciso combatirla. En absoluto. Lo que hago más bien es definir la necesidad de una nueva formación que preparará nuevos análisis a fin de evaluar dichas finalidades y de elegir, cuando ello es posible, entre todas ellas.

El año pasado el gobierno francés nos pidió a varios colegas y a mí un informe con vistas a la creación de un Colegio Internacional de Filosofía. En dicho informe he insistido en que quedase bien subrayada la dimensión de lo que denomino en este contexto el "pensamiento", el cual no se reduce ni a la técnica, ni a la ciencia, ni a la filosofía. Este Colegio Internacional no sería sólo Colegio de Filosofía sino un lugar de cuestionamiento **sobre** la filosofía. No estaría sólo abierto a investigaciones hoy no legitimadas o insuficientemente desarrolladas en las instituciones francesas o extranjeras, investigaciones entre las cuales algunas podrían ser llamadas "fundamentales". Se alcanzaría un grado más. Se haría justicia a trabajos acerca de la insistencia de lo fundamental, acerca de la oposición a la finalización, acerca de los ardides de la finalización en todos los ámbitos. Al igual que en el seminario al que me he referido, el Informe aborda las consecuencias políticas, éticas y jurídicas de una empresa semejante. No puedo hablar de ello aquí sin retenerlos demasiado tiempo.

Estas nuevas responsabilidades no pueden ser únicamente académicas. Si siguen siendo tan difíciles de asumir, tan precarias y tan amenazadas es porque deben a la vez conservar la memoria viva de una tradición y abrir más allá de un programa, es decir a aquello que denominamos el porvenir. Y los discursos, las obras o las tomas de posición que inspiran, en lo que se refiere a la institución de la ciencia y de la investigación, no dependen sólo de la sociología del conocimiento, de la sociología o de la politología. Estas disciplinas son más ne-

cesarias que nunca, sin duda. Yo sería el último en querer descalificarlas. Pero, cualquiera que sea su aparato conceptual, su axiomática, su metodología (marxista o neo-marxista, weberiana o neo-weberiana, mannheimiana, ni lo uno ni lo otro o un poco de las dos...), jamás tocan a lo que en ellas sigue basándose en el principio de razón y, por consiguiente, en el fundamento esencial de la universidad moderna. No se cuestionan jamás la normatividad científica, empezando por el valor de su objetividad o de objetivación, que regula y legitima su discurso. Cualquiera que sea su valor científico, y puede ser grande, estas sociologías de la institución siguen siendo en este sentido intra-universitarias, siguen estando controladas por las normas más arraigadas e incluso por los programas del espacio que pretenden analizar. Esto se reconoce, entre otras cosas, en la retórica, en los ritos, en los modos de presentación o de demostración que continúan respetando. Llegaré hasta a afirmar que los discursos del marxismo y del psicoanálisis, incluidos los de Marx y de Freud, **en tanto que** están normalizados por un proyecto de práctica científica y por el principio de razón, son intrauniversitarios; en todo caso son homogéneos con el discurso que domina en última instancia a la universidad. Y que sean mantenidos a veces por algunos no universitarios profesionales no cambia nada en esencia. Esto explica, en cierta medida, que incluso cuando se dicen revolucionarios, algunos de estos discursos no inquietan a las fuerzas más conservadoras de la universidad. Se los entienda o no, basta con que no amenacen a la axiomática y a la deontología fundamentales de la institución, a su retórica, a sus ritos y a sus procedimientos. El paisaje académico los acoge más fácilmente en su economía, en su ecología; en cambio, acoge con mucho más temor, cuando no es que excluye sin más, a aquellos que plantean preguntas que están a la altura de dicho fundamento o no fundamento universitario, a aquellos que dirigen también a veces estas mismas preguntas al marxismo, al psicoanálisis, a las ciencias, a la filosofía y a las humanidades. No se trata únicamente de preguntas que hay que **formular** some-

SE VE CLARAMENTE DE QUÉ LADO ACECHAN EL OSCURANTISMO Y EL NIHILISMO CUANDO, A VECES, GRANDES PROFESIONALES O REPRESENTANTES DE INSTITUCIONES PRESTIGIOSAS PIERDEN TODA MEDIDA Y TODO CONTROL, OLVIDANDO LAS REGLAS QUE PRETENDEN DEFENDER EN SU TRABAJO.

LLEGARÉ tiéndose, tal como hago aquí, al principio de
HASTA A razón, sino que se trata de prepararse a
AFIRMAR QUE transformar de forma consecuente los modos de escritura, la escena pedagógica, los
LOS DISCURSOS procedimientos de co-locución, la relación
DEL MARXISMO con las lenguas, con las demás disciplinas,
Y DEL con la institución en general, con su fuera y
PSICOANÁLISIS, su dentro. Aquellos que se arriesgan en esta
INCLUIDOS LOS vía no tienen, me parece, por qué oponerse
DE MARX Y DE al principio de razón ni por qué caer en un
FREUD, EN “irracionalismo”. Pueden seguir asumiendo
TANTO QUE **en su fuero interno**, con la memoria y la
ESTÁN tradición de la universidad, el imperativo de
NORMALIZADOS la competencia y del rigor profesionales. Se
POR UN produce ahí un doble gesto, una doble
PROYECTO DE postulación: asegurar la competencia profesio-
PRÁCTICA narial y la tradición más seria de la universi-
CIENTÍFICA Y dad al tiempo que uno se adentra lo más lejos
POR EL posible, teórica y prácticamente, en el pensa-
PRINCIPIO DE miento más abisal de aquello que funda la
RAZÓN, SON universidad; pensar a la vez todo el paisaje
INTRAUNIVER- “cornelliano”: el *campus* en las alturas, el
SITARIOS; EN puente y, si es necesario, la clausura por
TODO CASO encima del abismo; y el abismo. Es este
SON doble gesto el que resulta ilocalizable y,
HOMOGÉNEOS por consiguiente, insoportable para cier-
CON EL tos universitarios de todos los países que
DISCURSO QUE se unen para proscribirlo sin apelación
DOMINA EN posible o para censurarlo por todos los
ÚLTIMA medios, denunciando simultáneamente
INSTANCIA A LA el “profesionalismo” y el “anti-profesiona-
UNIVERSIDAD. lismo” de aquellos que apelan a estas
nuevas responsabilidades.

No me aventuraré aquí a tratar de este debate sobre el “profesionalismo” que se desarrolla en su país. Sus rasgos son, al menos en cierta medida, propios de la historia de la universidad norteamericana. Sin embargo, concluyo sobre este tema general de la “profesión”. A pesar del riesgo de contradecir lo que desde hace un rato estoy adelantando, querría poner en guardia contra otra precipitación. Pues la responsabilidad que intento situar no puede ser simple: implica lugares múltiples, una tópica diferenciada, postulaciones móviles, una especie de ritmo estratégico. He anunciado que no hablaría más que de un cierto ritmo, por ejemplo, el del parpadeo, y que me limitaría al juego doblemente arriesgado de la clausura contra el abismo,

del abismo contra la clausura, de uno con otro y del uno bajo el otro.

Más allá de la finalidad técnica, más allá incluso de la oposición entre finalidad técnica y principio de razón suficiente, más allá de la afinidad entre técnica y metafísica, lo que aquí he denominado “pensamiento” corre a su vez el riesgo (pero creo que este riesgo es inevitable, es el del porvenir mismo) de ser reapropiado por fuerzas socio-políticas que podrían tener interés en algunas de estas situaciones. Un “pensamiento” semejante no puede, en efecto, producirse fuera de ciertas condiciones históricas, técnico-económicas, político-institucionales y lingüísticas. Un análisis estratégico lo más vigilante posible debe, pues, con los ojos bien abiertos, intentar prevenir semejantes reapropiaciones. (En este punto habría situado yo precisamente ciertas cuestiones sobre la “política” del pensamiento heideggeriano, sobre todo antes de *El principio de razón*, en los dos discursos inaugurales por ejemplo, 1929, 1933).

Me limito, por lo tanto, a la doble cuestión de la “profesión”: 1) ¿tiene la universidad como misión esencial producir competencias profesionales, que pueden ser a veces extrauniversitarias? 2) ¿debe la universidad asegurar en sí misma, y en qué condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y para la investigación, en el respeto de un código determinado? Se puede contestar que “sí” a la segunda pregunta sin haberlo hecho a la primera y desear mantener las formas y los valores profesionales intrauniversitario con independencia del mercado y de las finalidades del trabajo social **fuera de la universidad**. La nueva responsabilidad del “pensamiento” de que hablamos no puede dejar de ir unida, al menos, a un movimiento de reserva, incluso de rechazo con respecto a la profesionalización de la universidad en ambos sentidos y, sobre todo, en el primero de ellos, el cual ordena la vida universitaria con vistas a las ofertas o demandas del mercado de trabajo y se regula según un ideal de competencia puramente técnico. En esta medida al menos, semejante “pensamiento” puede como mínimo tener el

efecto de reproducir una política del saber muy tradicional. Y estos efectos pueden ser los de una jerarquía social en el ejercicio del poder técnico-político. No digo que este "pensamiento" se identifique con dicha política y que, por consiguiente, haya que abstenerse de él. Digo que puede, en ciertas circunstancias, estar a su servicio. Y todo radica, entonces, en el análisis de estas condiciones. En los tiempos modernos, Kant, Nietzsche, Heidegger y tantos otros lo han afirmado sin equívoco posible: lo esencial de la responsabilidad académica no debe ser la formación profesional (y el núcleo puro de la autonomía académica, la esencia de la universidad, se encuentra situado en la facultad de filosofía, según Kant). ¿Acaso no repite esta afirmación la evaluación política profunda y jerarquizante de la metafísica, quiero decir de la *Metafísica* de Aristóteles? Poco después del pasaje que he leído al principio (981b, ss.), vemos constituirse una jerarquía teórico-política. En la cúspide, el saber teórico: no es buscado con vistas a la utilidad; y aquel que detenta dicho saber, saber siempre de las causas y del principio, es el jefe o el *arkhitektôn* de una sociedad que trabaja, por encima del trabajador manual (*kheirotekhnês*) que actúa sin saber, del mismo modo que el fuego quema. Ahora bien, este jefe teórico, este conocedor de las causas que no necesita de la habilidad "práctica", es esencialmente un **enseñante**. Aparte del hecho de conocer las causas y de estar en posesión de la razón o del *logos* (*to logon ekhein*), se reconoce por este signo (*semeion*): la "capacidad de enseñar" (*to dunasthai didaskein*). A la vez enseñar, pues, y dirigir, pilotar, organizar el trabajo empírico de los trabajadores. El teórico-enseñante, el "arquitecto" es un jefe porque está del lado de la *arkhê*, del comienzo y del mando; manda, encomienda -es el primero o el príncipe- porque conoce las causas y los principios, el "porqué" y, por consiguiente, también el "con vistas a qué" de las cosas. Por adelantado, y antes que los demás, responde al principio de razón que es el primer principio, el principio de los principios. Y por eso no tiene por qué recibir órdenes; por

el contrario, él es quien ordena, prescribe, impone la ley (982a 18). Y es normal que esta ciencia superior, con el poder que confiere en razón de su inutilidad misma, se desarrolle en lugares (*topoi*), en regiones en donde el ocio es posible. De este modo, observa Aristóteles, las artes matemáticas se han desarrollado en Egipto en razón del ocio que allí se concedía a la casta sacerdotal (*to tôn iereôn ethnos*), al pueblo de los sacerdotes.

Kant, Nietzsche y Heidegger, al hablar de la universidad, de la premoderna o de la moderna, no dicen exactamente lo mismo que Aristóteles ni dicen los tres exactamente lo mismo. Sin embargo, dicen también lo mismo. Aun cuando admite el modelo industrial de la división del trabajo en la universidad, Kant sitúa la facultad llamada "inferior", la facultad de filosofía, lugar del saber racional puro, lugar en donde la verdad ha de decirse sin cortapisas y sin preocuparse por la "utilidad", lugar en el que se reúnen el sentido mismo y la autonomía de la universidad, **por encima y fuera de la formación profesional**: el esquema arquitectónico de la razón pura está por encima y más allá del esquema técnico. En sus *Conferencias sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*, Nietzsche condena la división del trabajo en las ciencias, la cultura utilitaria y periodística al servicio del Estado, las finalidades profesionales de la universidad. Cuanto más se **hace** (*tut*) en el ámbito de la formación, tanto más hay que pensar (*denken*). Y, también en la primera conferencia, "Man muss nicht nur Standpunkte, sondern auch Gedanken haben": "¡No sólo hay que tener puntos de vista sino también pensamiento!". En cuanto a Heidegger, en 1929 (*¿Qué es metafísica? Lección inaugural*), deplora la organización en adelante técnica de la universidad y su especialización estanca. Y en su *Discurso de Rectorado*, precisamente cuando hace una llamada en favor de los tres servicios (*Arbeitsdienst, Wehrdienst, Wissensdienst*; servicio del trabajo, servicio militar, servicio del saber), precisamente cuando apunta que dichos servicios son de rango similar e igualmente originales (anteriormente había recordado que la *theoria* no

EN LOS
TIEMPOS
MODERNOS,
KANT,
NIETZSCHE,
HEIDEGGER Y
TANTOS OTROS
LO HAN
AFIRMADO SIN
EQUÍVOCO
POSIBLE: LO
ESENCIAL DE LA
RESPONSABILIDAD ACADÉMICA NO DEBE
SER LA
FORMACIÓN
PROFESIONAL
(Y EL NÚCLEO
PURO DE LA
AUTONOMÍA
ACADÉMICA, LA
ESENCIA DE LA
UNIVERSIDAD,
SE ENCUENTRA
SITUADO EN LA
FACULTAD DE
FILOSOFÍA,
SEGÚN KANT).

AL QUERER SUSTRAR LA UNIVERSIDAD DE LOS PROGRAMAS "ÚTILES" Y DE LA FINALIDAD PROFESIONAL SIEMPRE CABE LA POSIBILIDAD, SE QUIERA O NO, DE CONTRIBUIR A FINALIDADES INAPARENTES, DE RECONSTRUIR PODERES DE CASTA, DE CLASE O DE CORPORACIÓN.

era para los griegos sino la forma más elevada de la *praxis* y el modo por excelencia de la *energeia*), Heidegger condena, no obstante, con violencia la compartimentación disciplinar y el "adiestramiento externo con vistas a un oficio", "cosa inútil e inauténtica" (*Das Mussige und Unechte äusserlicher Berufsrichtung...*).

Al querer sustraer la universidad de los programas "útiles" y de la finalidad profesional siempre cabe la posibilidad, se quiera o no, de contribuir a finalidades inaparentes, de reconstruir poderes de casta, de clase o de corporación. Nos encontramos ante una topografía política implacable: un paso de más con vistas a la profundización o a la radicalización, incluso más allá de lo profundo y de lo radical, de lo principal, de la *arkhè*, un paso de más hacia una especie de an-arquía original corre el riesgo de producir o de reproducir la jerarquía. El "pensamiento" requiere **tanto** el principio de razón **como** el más allá del principio de razón, tanto la *arkhè* como la an-arquía. Entre ambos, diferencia de un hálito o de un acento, sólo la **puesta en práctica** de dicho pensamiento puede decidir. Esta decisión es siempre arriesgada, se arriesga siempre a lo peor. Pretender borrar dicho riesgo por medio de un programa institucional es parapearse sin más contra un porvenir. La decisión del pensamiento no puede ser un acontecimiento intrainstitucional, un momento académico.

Todo ello no define una política, ni siquiera una responsabilidad. Como mucho, si acaso, algunas condiciones negativas, una "sabiduría negativa", diría el Kant del *Conflicto de las facultades*: advertencias preliminares, protocolos vigilantes para una nueva *Aufklärung*, aquello que es preciso ver y tener a la vista en una reelaboración moderna de esta vieja problemática. Cuidado con los abismos y con las gargantas, pero cuidado con los puentes y con las *barriers*. Cuidado con aquello que abre a la universidad al exterior y a lo sin fondo, pero cuidado con aquello que, al cerrarla sobre sí misma, sólo crearía un fantasma de cierre, la pondría a la disposición de

cualquier interés o la convertiría en algo totalmente inútil. Cuidado con las finalidades, pero ¿qué sería una universidad sin finalidad?

Ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la universidad de su autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad. Durante más de ocho siglos, "universidad" habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma, emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad **representa** la sociedad. Y, en cierto modo, también lo ha hecho, ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, asimismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo. El lenguaje organicista va siempre asociado con el lenguaje "técnico-industrial" en el discurso moderno sobre la universidad. Pero, con la relativa autonomía de un dispositivo técnico, incluso de una máquina y de un cuerpo pro-tético, este artefacto universitario no ha **reflejado** la **sociedad** más que concediéndole la oportunidad de la reflexión, es decir también de la **disociación**. El tiempo de la reflexión, aquí, no significa sólo que el ritmo interno del dispositivo universitario es relativamente independiente del tiempo social y reduce la urgencia de la entrega, le asegura una libertad de juego grande y valiosa. Un lugar vacío para la oportunidad. La invaginación de un bolsillo interior. El tiempo de la reflexión es, asimismo, la oportunidad de una vuelta sobre las condiciones mismas de la reflexión, en todos los sentidos del término, como si con ayuda de un nuevo aparato óptico se pudiera por fin ver la vista, no sólo el paisaje natural, la ciudad, el puente y el abismo, sino también "telescopar" la vista. Por medio de un dispositivo acústico, "oír" la escucha, dicho de otro modo, captar lo inaudible en una especie de telefonía poética. Entonces el tiempo de la reflexión es también otro tiempo, heterogéneo con respecto a aquello

que refleja y proporciona, quizás, el tiempo de lo que llama a y se llama el pensamiento. Es la oportunidad de un acontecimiento del que no se sabe si, presentándose **en** la universidad, pertenece a la historia de la universidad. También puede ser breve y paradójico, puede romper el tiempo, como el instante del que habla Kierkegaard, uno de los pensadores ajenos, incluso hostiles a la universidad, que a menudo nos da mucho más que pensar, con respecto a la esencia de la universidad, que las reflexiones académicas mismas. La oportunidad de este acontecimiento es la oportunidad de un instante, de un *Augenblick*, de un guiño o de un parpadeo, *of a "wink" or a "blink"*, tiene lugar *in the blink of an eye*, diría más bien *in the twilight of an eye*, pues es en las situaciones más crepusculares, más occidentales de la universidad occidental donde se multiplican las oportunidades de este *twinkling* del pensamiento. En período de "crisis", como suele decirse, de decadencia o de renovación, cuando la institución está *on the blink*, la provocación que es preciso pensar reúne en el **mismo** momento el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer conservar incluso la oportunidad del porvenir, dicho de otra forma la singular responsabilidad de lo que aún no tiene y aún no está. Ni bajo su custodia ni

bajo su vista. ¿Es posible conservar la memoria y conservar la oportunidad? Y la oportunidad ¿puede conservarse? ¿Acaso no es, como indica su nombre, el riesgo o el acontecimiento de la caída, incluso de la decadencia, el término que nos espera en el fondo de la "garganta"? No lo sé. No sé si es posible conservar a la vez la memoria y la oportunidad. Me inclino más bien a pensar que la una no se conserva sin la otra, sin conservar la otra y sin conservar de la otra. De forma diferente. Esta doble custodia será asignada, como su responsabilidad, al extraño destino de la universidad. A su ley, a su razón de ser y a su verdad. Corramos una vez más el riesgo de un guiño etimológico: la verdad (*truth*) es lo que conserva y se conserva. Pienso aquí en la *Wahrheit*, en el *Wahren* de la *Wahrheit*, y en la *veritas*; cuyo nombre figura en los escudos de tantas universidades norteamericanas. Instituye guardianes y les insta a velar fielmente (*truthfully*) sobre ella.

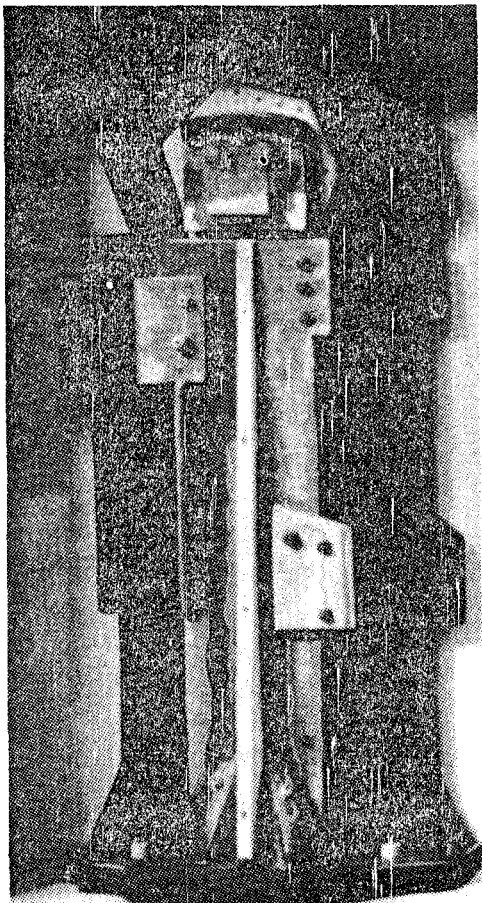
A título de memoria, les recuerdo mi *incipit* y la única pregunta que he planteado al comienzo: ¿Cómo no hablar, hoy, de la universidad? ¿Lo habré dicho o lo habré hecho? ¿Habré dicho cómo no debería hablarse, hoy, de la universidad? O bien ¿habré hablado como no debería hacerse hoy, en la universidad?

Sólo otros podrán decirlo. Empezando por ustedes. □

EL TIEMPO DE
LA REFLEXIÓN
ES TAMBIÉN
OTRO TIEMPO,
HETEROGÉNEO
CON RESPECTO
A AQUELLO
QUE REFLEJA Y
PROPORCIONA,
QUIZÁS, EL
TIEMPO DE LO
QUE LLAMA A Y
SE LLAMA EL
PENSAMIENTO.

dossier

La Reforma



La crisis universitaria -entendida ésta como un momento de redefinición de la función universitaria- ha vuelto a poner en discusión la Reforma del 18, como un referente a criticar, a corregir, a salvar como ideario democrático, y hablamos de democracia como una forma de gobierno de la institución, pero también del requisito de transparencia que el espacio público exige para todos los actos.

El reconocimiento de la tradición reformista de nuestra universidad fundamenta el interés que reviste volver la mirada hacia los textos del 18. Ha habido una historiografía sobre el movimiento reformista que apuntó a ubicarlo como el proceso de democratización de la institución que acompañó los acontecimientos políticos y sociales del período o que recoge los aspectos más heroicos de ella; pero no son sólo las demandas de participación política y las preocupaciones sociales del reformismo las que caracterizaron al movimiento. Una honda preocupación por cuestiones específicamente académicas, como fueron la renovación científica y pedagógica y la libertad académica en oposición a perspectivas dogmáticas y confesionales, como asimismo la polémica sobre estos temas en el interior del reformismo, ocuparon a sus protagonistas y marcaron acuerdos y diferencias. Quizá sea esta veta -los puntos de encuentro y los desacuerdos entre reformistas- la que más riqueza ofrezca para una relectura, hoy en día.

La reforma en el aula: tres textos

María Caldelari



Algunos reformistas tuvieron, entre sus múltiples preocupaciones por la renovación universitaria, una central: convertir a la institución en un núcleo capaz de generar conocimientos científicos. Esta aspiración estuvo ligada a la promoción de nuevas formas de enseñanza que crearan el ambiente propicio para la investigación y un nuevo sujeto universitario caracterizado por su independencia intelectual y su preocupación por la cuestión social.

Los seminarios y las monografías fueron los instrumentos elegidos como los más eficaces para lograr esos objetivos. En *La universidad nueva*, Alfredo Palacios narra las primeras experiencias de seminarios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, donde participó Emilio Ravignani como director de seminarios (1917), con el decidido apoyo del decano Carlos Rodríguez Etchart, y la implementación de los seminarios en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata, bajo la dirección de Raúl Prebisch, cuando el decano era Palacios (1922).

La aplicación de los nuevos métodos de enseñanza tuvieron muchas resistencias por parte de profesores y alumnos porque, por una parte, modifica-

ban la relación docente-alumno y, por la otra, exigían un mayor esfuerzo personal del estudiante para alcanzar el título profesional.

Sin que aún esté suficientemente claro, y sin caer en anacronismo sobre qué significaba la investigación científica para los reformistas, sí podemos afirmar que el cambio creaba un conflicto ligado a la función que debía cumplir la universidad. El cuestionamiento a la universidad oligárquica hacía sentir sus primeros efectos: crítica a las clases magistrales repetitivas de conocimientos obsoletos y al sistema de exámenes, crítica a la enseñanza empírica y a la universidad como "fábrica de títulos", para promocionar la enseñanza experimental, participativa a través de seminarios e iniciación temprana en la investigación por medio de monografías que, a su vez, destacaba la figura del docente-investigador.

El conflicto emergía en dos planos: el de los docentes y alumnos, que veían afectados sus intereses inmediatos al ponerse en cuestión la universidad profesionalista tal como estaba diseñada, y el de la elite universitaria, que resistía la forma que adoptaba el cambio por representar éste un cuestionamiento del orden y de la jerar-

quía académicas. La democracia era, entonces, no sólo un asunto de gobierno (tripartito) y de ampliación de la matrícula, sino que calaba en la esencia misma de la función universitaria: la docencia y la investigación.

La reivindicación de asistencia libre a clases, por ejemplo, era una herramienta en manos de los alumnos para juzgar la idoneidad de sus profesores, para cuestionar la clase magistral. La sola disposición espacial para el desarrollo de los seminarios rompía con cierta simbología de las jerarquías académicas: "El jefe de seminarios (Prebisch) eligió un aula; sacó de ella la cátedra y los bancos e hizo colocar en el medio de la sala una mesa alrededor de la cual se sentarían el profesor y los alumnos". (A. Palacios, p.199)

Es interesante destacar este aspecto, que llamaremos del orden y del desorden, según se privilegiara la autoridad y la jerarquía o el cambio al momento de tomar decisiones que hacían a la renovación universitaria. Nos parece relevante porque fue un parteaguas fundado en cuestiones extra-académicas, cuando en algunos casos se podrían señalar acuerdos (diagnóstico sobre la universidad, necesidad de cambio) entre aquellos que propiciaron la Reforma y los que se opusieron a ella, más que nada por cuestiones de orden.

En 1919 Rodolfo Rivarola, al iniciar los cursos como presidente de la Universidad de La Plata, criticó en su discurso la reivindicación estudiantil de la asistencia libre a clases:

"[...] hay gravísimo error en

aplicar aquellas ideas [las de universidades extranjeras] a las universidades argentinas, que no son puramente científicas, sino que se proponen a la vez dos fines de preparación para la ciencia y para la profesión. [...] Toda la enseñanza universitaria está organizada bajo el supuesto de una base científica, sin distinción de finalidad científica profesional. De esto resulta que, en definitiva, no sea ni preparatoria de aptitudes científicas, ni preparatoria de habilidad profesional". (Rodolfo Rivarola, "Orientaciones de la Instrucción Superior" en *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, T. XVIII, 1919, p.26).

A partir de esta caracterización de la universidad argentina, Rivarola recomendaba la asistencia a clase, que podía llegar a otorgar elementos para una formación científica o para una formación profesional y

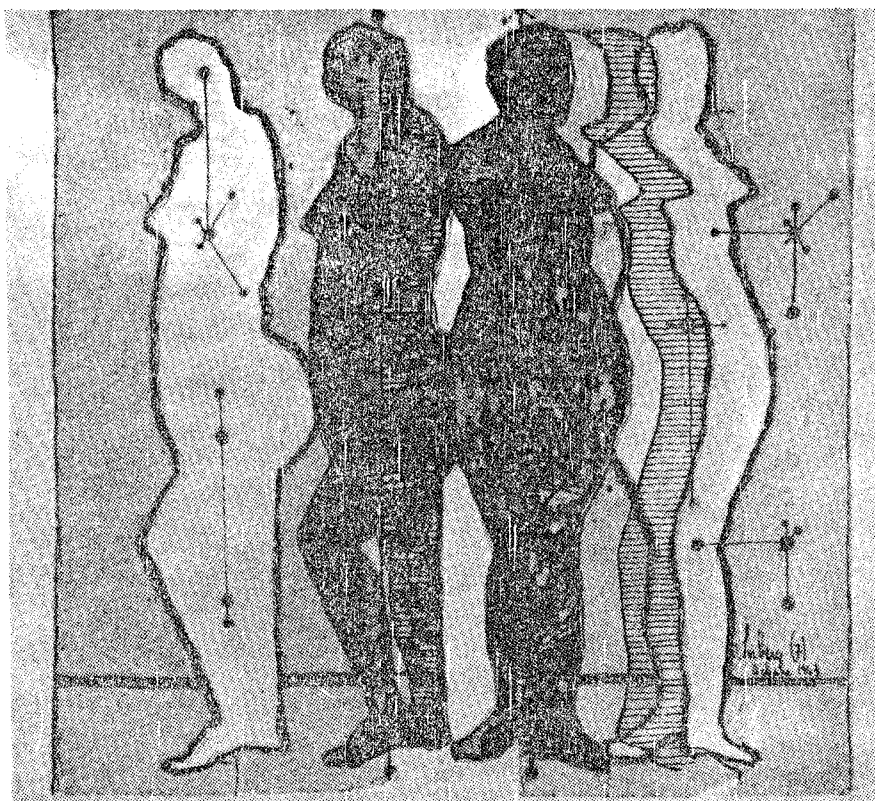
que el alumno debía aprovechar según su vocación. Pero, las obligaciones de la institución eran otras -subrayaba Rivarola-, en tanto sus autoridades firmaban un diploma que certificaba la aptitud de su poseedor, estaban obligadas por su "honor", "derecho" y "deber" a vigilar la enseñanza. Son estas razones la que llevaron al presidente de la Universidad de La Plata a afirmar: "En cuanto a la asistencia obligatoria a clases, me he declarado autor de la iniciativa que es texto de la ordenanza de 1906, que dice: 'en la Universidad Nacional de La Plata no habrá alumnos libres'". La recurrencia a la norma en defensa del orden, la jerarquía y la autoridad llevó a Rivarola a enfrentarse con los sectores reformistas, y finalmente, dimitió a su cargo.

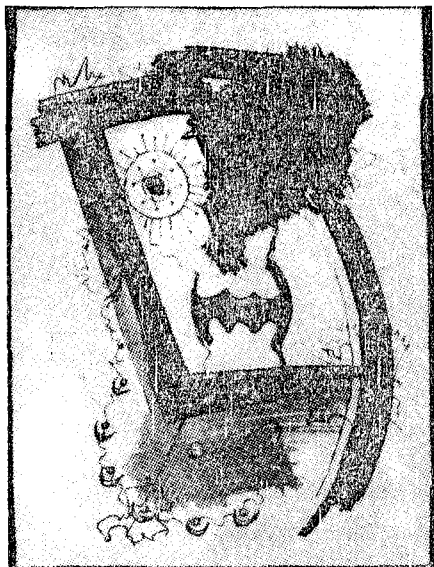
En 1920, Deodoro Roca, profesor y consejero de la Facultad de Derecho de la Universidad

Nacional de Córdoba, presentaba un proyecto al Consejo de dicha facultad para suprimir el título de doctor. El proyecto coincidía en la caracterización de los estudios universitarios con lo reseñado un año antes por Rivarola: una universidad profesionalista y científica, sin perfil definido. Pero las propuestas apuntaban a liquidar lo que era considerado un rezago del pasado -el doctorado como formalidad banal- y a crear condiciones para una transición a la "universidad nueva".

En disidencia con el supuesto de que el doctorado y la abogacía como profesión debían ser mantenidos, ya fuera como ciclos separados o como uno solo cuya diferencia estaría en la exigencia de la presentación de una tesis, Roca proponía la supresión del doctorado bajo el siguiente fundamento:

"La ley impone a las universidades la obligación de formar profesionales. Esto es claro y nuestros medios no nos permiten contrariarlo. Yo pienso que las universidades no deben formar profesionales: pero ya que esa tarea nos es ineludiblemente impuesta, procuremos integralizar la cultura del profesional hasta que llegue el momento de orientar la universidad por otras vías y asignarle la función que claramente le corresponde. Esto está en nuestros medios. Eso podemos hacer. Mientras se preparan los materiales de la nueva universidad, con que soñamos, derribemos una a una las instituciones más características de la vieja, las que más claramente indican su deformación. Por ahora comencemos con ésta". (pp.39 y 40).





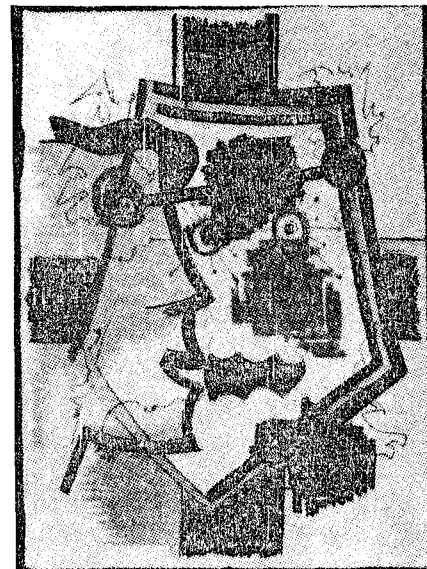
Después de un recorrido irónico -“se llega a ser doctor como se llega a ser mayor de edad: sin que el interesado pueda evitarlo”- y erudito sobre las distintas acepciones de la voz doctor, desde el Imperio Romano hasta la Revolución Francesa, Roca hace las propuestas que considera necesarias para “integrar la cultura del profesional”. Estas responden plenamente a las preocupaciones reformistas sobre docencia e investigación y la formación de un nuevo estudiante.

Las monografías apuntan a terminar con el sistema de exámenes y a crear alguna inclinación por la investigación e inquietud intelectual, a la vez que son muestra del interés del alumno, liberado de la asistencia obligatoria, afirmaba Roca, y también apuntaba a que este sistema de evaluación permitiera un acceso digno a la educación de los estudiantes pobres: “Actualmente, el estado de pobreza del estudiante en relación a los crecidos derechos que para el pago de inscripción y exámenes la facultad impone, se hace valer, previa sumaria información: en súplicas de los estudiantes, por una

parte, y en limosnas del consejo, por otra. Esta es la triste verdad de lo que ocurre [...] el sistema que combato no es sólo malo sino pésimo. No consulta el criterio democrático de la idoneidad. [...] Mientras el principio de la no gratuidad de la enseñanza superior se mantenga, ‘principio con el cual no estoy de acuerdo’ [...] nosotros no podemos contemplar el caso del estudiante que simplemente carece de recursos para continuar su carrera, sino el del estudiante que agrega a esa circunstancia la de su capacidad y la prueba”.

Para finalizar el proyecto propone la supresión de los premios ya que: “A la Universidad no puede interesarle la pura vanidad colmada. Y es sabido que los tales premios y estímulos no llevan fuerza impulsora, no van más allá de la medallita, y el diploma”. Su intención es instituir, en cambio, becas que permitan enviar al extranjero a estudiantes elegidos por concurso anual.

Contrastar las posiciones de Rivarola y Roca tiene el interés de mostrar las posiciones asumidas frente a la Reforma universitaria. Cuando el diagnóstico sobre la universidad es el mismo y teniendo en cuenta que las diferentes posiciones asumidas no cuestionan la idoneidad de los protagonistas, lo que muestra es la posición asumida



frente a un movimiento que, al cuestionar la función de la universidad, la calidad de la enseñanza y la tradición de la reproducción de la comunidad, está poniendo en evidencia la relación de una institución con ciertas formas del orden establecido, aunque se trate de una institución científica. Si, por otra parte, aceptamos que el movimiento reformista no fue un movimiento homogéneo y que en él participaron y se definieron posiciones encontradas que coincidieron en esa coyuntura por razones diversas (antipositivismo, espiritualismo, nacionalismo, democratización de la universidad oligárquica, modernización científica, etc.) quizá dilucidar las formas de la oposición al reformismo pueda, también, iluminar las diferencias en el interior de lo que conocemos como la Reforma. □

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PALACIOS, A., *La Universidad Nueva, desde la Reforma Universitaria hasta 1957*, M. Gleizer, ed. Buenos Aires.

RIVAROLA, R., “Orientaciones de la Instrucción Superior” en *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, T. XVIII, Buenos Aires, 1919.

ROCA D., “Supresión del Doctorado en Derecho” (1920) en *El Drama Social de la Universidad*, Editorial Universitaria de Córdoba, Córdoba, 1968.

Inicial. Vanguardia y Reforma Universitaria

Fernando Diego Rodríguez

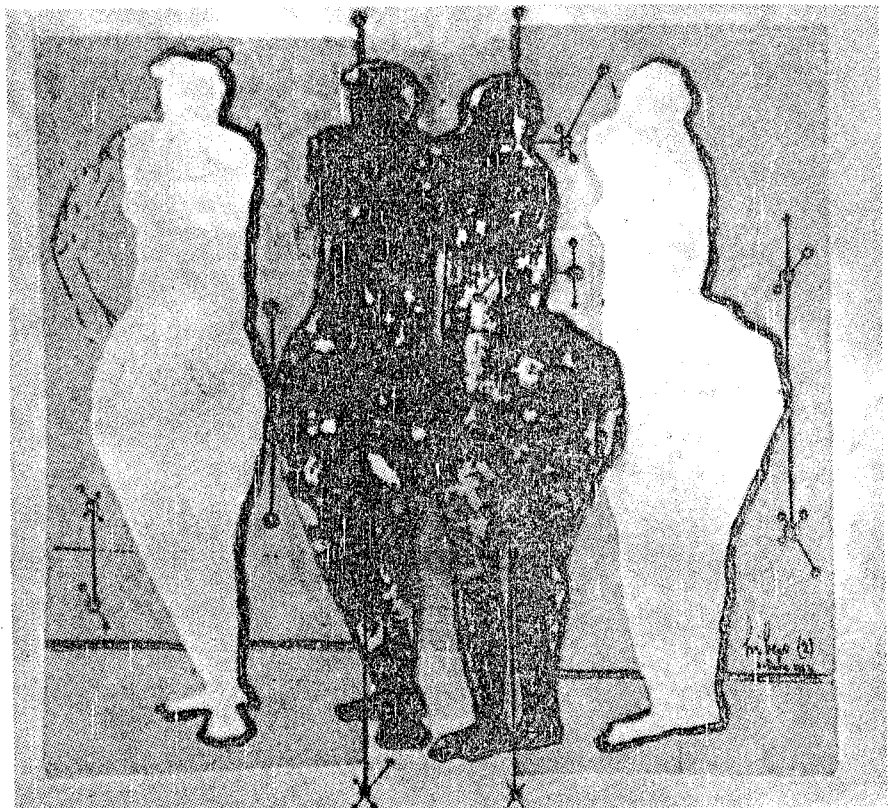
Durante los años 20, una nueva generación de intelectuales emprende un camino de renovación estético-literario. Una de las formas de intervención en el campo intelectual, ahora más complejo y diversificado que en la década anterior, fue la de agruparse en torno a publicaciones propias desde donde plantear sus diferencias críticas con la generación precedente. Las revistas de la nueva vanguardia y las editoriales que generalmente las acompañaban fueron un canal privilegiado por donde circulaban estos hombres y sus preocupaciones. También un lugar de encuentro con pares y palestras donde dirimir enfrentamientos intelectuales, singulares a veces, colectivos otras. En efecto, las revistas tendían a conformar constelaciones que agrupaban emprendimientos afines por cuestiones que, si a veces se afirmaban en lo estético o ideológico, muchas otras sólo pueden ser interpretadas desde una clave generacional y, dentro de esta clave, por los ámbitos de circulación de los jóvenes intelectuales: la universidad, la bohemia literaria, el cenáculo, entre los más notorios.

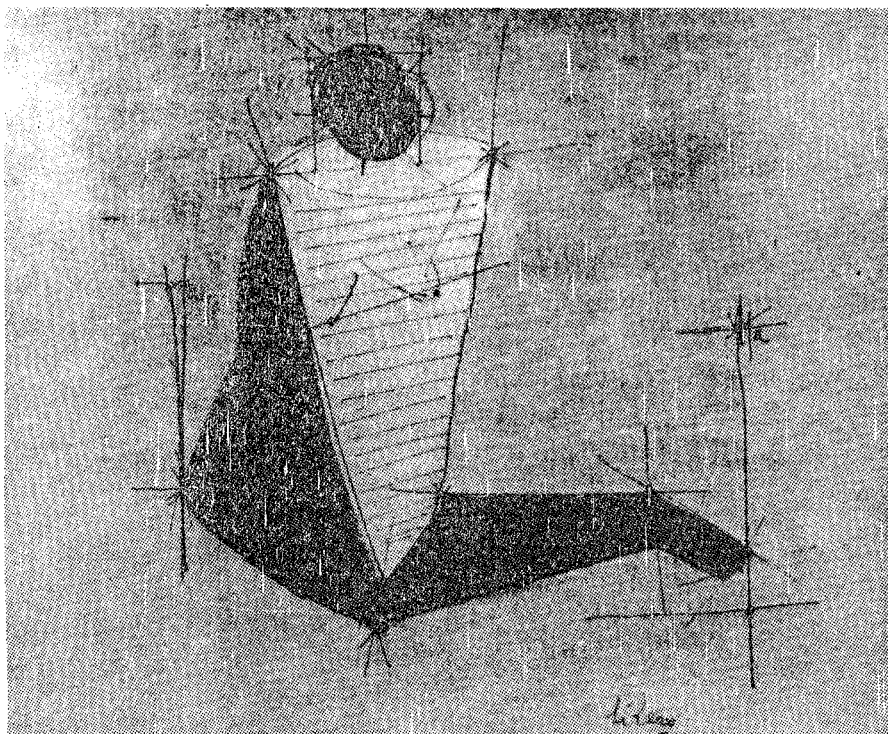
Inicial (1923-1926), revista de jóvenes predominantemente universitarios, es un ejemplo interesante de estas estrategias

de agrupamiento y de la profundidad de los canales que ligan al movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 con el programa y la acción de las vanguardias estéticas. El grupo original de redactores estaba constituido por Roberto A. Ortelli, Brandán Caraffa, Roberto Smith y Homero Guglielmini. Todos ellos contaban por entonces entre 20 y 25 años, eran estudiantes o recién egresados de las facultades de Filosofía y Letras y de Derecho de la Uni-

versidad de Buenos Aires (Guglielmini era estudiante de ambas casas y presidente del Centro de Estudiantes de la segunda de ellas), y habían tenido una activa participación en el movimiento reformista desde sus comienzos. Brandán y Smith ya contaban entres sus blasones políticos el de haber sido dos de los 83 estudiantes que participaron en la toma de la universidad cordobesa, el 9 de setiembre de 1918.

A la par de su actividad política universitaria, de la que la revista fue caja de resonancia, todos ellos formaban parte de la nueva generación literaria, habiendo ya publicado en *Nosotros*, revista que los incluyó entre los "más talentosos jóvenes de su generación" con motivo de la encuesta que comenzó a publicarse en sus páginas a partir de mayo de 1923, precisa-





mente en el momento mismo en que comenzaban la aventura editorial de *Inicial*. A esta publicación, que aquellos cuatro jóvenes intelectuales iniciaron en la confraternidad de las aulas y al calor de la lucha por consolidar las posiciones del reformismo, se sumaron en las sucesivas entregas de la revista las plumas más características de la renovación estético-literaria: Borges (quien luego será compañero de Brandán en *Proa*), Córdova Iturburu, Santiago Ganduglia, Raúl González Tuñón, Ezequiel González Lanuza, Fernán Silva Valdés y Francisco L. Bernárdez.

Inicial no constituye un caso aislado dentro del campo intelectual de aquellos años. La publicación aparece vinculada estrechamente a otras, tales como *Valoraciones* y *Sagitario*, de La Plata. Esta vinculación puede ser explicada en dos niveles: el primero, marcado por el hilo conductor que la presencia de Ale-

jandro Korn, como numen filosófico local de la "nueva generación", establecía entre los ámbitos juveniles universitarios porteños y platenses; el segundo, la dinámica propia de la política universitaria reformista que enlazaba emprendimientos culturales de ambas ciudades. A su vez, *Inicial* y aquellas revistas platenses aparecen configurando, junto a *Martín Fierro*, *Proa* y *Noticias Literarias*, aquel espacio común de las vanguardias de los 20, nombrado por sus integrantes como "Frente Unico", una experiencia que aun siendo inestable unió los afanes de la renovación estética con los de la extensión y profundización de los principios políticos de la Reforma a lo largo del continente americano, por las mismas rutas que abriera el movimiento de 1918.

A lo largo de los once números de la revista, sus directores (Brandán se alejará de ella luego

del N°5), encaminaron sus reflexiones, críticas y polémicas, hacia todos los campos del pensamiento filosófico, político y estético. Una vocación omnívora de intervención intelectual signó su línea editorial, constituyendo este rasgo una característica de las vanguardias, sobre todo en el plano de intersección entre Reforma Universitaria y nuevas orientaciones estético-literarias, donde operaban publicaciones que, como *Inicial*, interpelaban a ambos públicos juveniles: el de las aulas a la que ellos mismos pertenecían y el de la nueva generación literaria. Acaso también aquí debemos atender al hecho de que en un campo intelectual que aún no se había segmentado en compartimentos rígidos, ambas figuras, la de literato de afanes bohemios y la del universitario, coincidían frecuentemente en los mismos sujetos.

La presencia más notoria en los primeros números de la revista corresponde a "Concordia" y "Unión Universitaria", agrupaciones de filiación espiritualista, antipositivista y simpatizantes -aunque con reservas- del primer fascismo italiano. Estos grupos tenían por entonces considerable fuerza en la Facultad de Derecho de la UBA, conduciendo su Centro de Estudiantes hasta 1926. Precisamente a esta casa pertenecía la mayor parte de los hombres de la revista. También contamos, a través de Homero Guglielmini, con una línea que responde a la agrupación "Partido Reformista Centro Izquierda" de la misma facultad, grupo que tomará la conducción del Centro a partir de 1926. Este último grupo había sido fundado en 1924 por

Calvento y Raurich, dirigentes provenientes del primer "Insurrexit".

Por último, en los cinco números finales de la revista arriban a sus páginas Carlos Sánchez Viamonte y Julio V. González. Estas figuras claves del reformismo eran por entonces consejeros estudiantiles en Derecho, representando a la oposición militante al decanato de Ramón Castillo. Julio V. González, uno de los primeros teóricos importantes del movimiento reformista, intentará en 1927 la transformación de la Reforma en partido político -el Partido Nacional Reformista- siguiendo la experiencia del APRA peruano. González y Sánchez Viamonte derivarán rápidamente hacia el socialismo.

Por sobre las diferencias que estos diversos grupos representaban, el tono de las intervenciones de la revista en la cuestión universitaria es de unánime crítica al rumbo que por entonces estaba tomando la Reforma. Esta crítica apunta en dos direcciones; por un lado una crítica de contenido, donde se denuncia el abandono de los postulados originales del movimiento a favor de los viejos representantes del para ellos repudiable positivismo, y, por el otro se denuncia el reflujo de las conquistas concretas del movimiento estudiantil en el manejo de los asuntos universitarios. En efecto, en la percepción de estos actores, la presidencia de Alvear fue vista como el primer momento de reacción antirreformista alentado desde el Estado y especialmente

desde los grupos que habían sido desplazados de la conducción universitaria en la década anterior.

La Facultad de Derecho, entre todas las casas de estudio porteñas, se había convertido ha mediados de los 20, luego de la caída del decano reformista Sáenz, en bastión de la reacción antirreformista y a la vez, previsiblemente, en el centro de la lucha doctrinal por los principios de 1918. En esta lucha participarán activamente los hombres de *Inicial*, hasta que en 1929 los estudiantes logren imponer con su voto y el del claustro de profesores a Alfredo Palacios como nuevo decano.

En el marco de esta particular situación, el primer artículo de *Inicial* que aborda la cuestión universitaria, con la firma del entonces presidente del Centro de Estudiantes de Medicina, Pilades Dezzo, expone un prolijo repaso de los temas clásicos del reformismo: afirmación de la universidad laica fundada en la docencia libre, la extensión universitaria y la complementación entre la tarea docente y la investigación y, por sobre todo esto, como garantía de su cumplimiento, el régimen electoral que consagra la participación estudiantil en el gobierno universitario. Dezzo culmina su artículo con un anatema al cuerpo profesoral: "Son como las piezas de los museos, necesitan el fanal que las proteja", y una advertencia:

"La universidad no es de los alumnos económicamente, sino del pueblo mediante el Estado: pero los alumnos es-

tán más cerca del pueblo que los profesores. La Universidad no es para los profesores, como parecen suponer sino para los alumnos y para el pueblo. Existe por los profesores, por los alumnos y por el pueblo que la alimenta".¹

Si este primer artículo de la revista referido al problema universitario deja planteado un marco político general que se reiterará a lo largo de su existencia, no constituye por cierto lo más sustancial de su estrategia de intervención. En efecto, la mayor parte de las colaboraciones posteriores insistirán en la necesidad de avanzar en la definición de los contenidos de la Reforma, especialmente en el plano de su fundamentación filosófica.

El horizonte de la Reforma, y esto reitera un tema largamente abordado por los intelectuales argentinos, es América, su momento político y social, el tiempo de la posguerra y del radicalismo. La sección "Educativas" editorializará este telón de fondo de la generación reformista:

"La renovación que inició la juventud cordobesa fue el primer despertar de este vasto organismo demasiado burocrático. Esto coincidió con un estado anímico general creado en el país por la renovación de valores sociales que prometía el radicalismo y por la inestabilidad vital que propagó la guerra. [...] Nosotros asistimos al parto de nacionalidades y de caracteres. Todos los valores americanos están marcados por esa efervescencia inestable y vertiginosa que sella los crisoles en la hora álgida. Todas las posibilidades para el futuro

¹Pilades O. Dezzo, "El mantenimiento de la Reforma", en *Inicial*, N°1, octubre de 1923, pp.31/33.

del mundo están en potencia en la tan calumniada South América".²

La idea de América como continente del futuro se consolidará con el tiempo -mediada y reimportada en su vertiente idealista por Keisserling y Waldo Frank- en un tema recurrente del pensamiento argentino durante las próximas dos décadas. El propio Brandán Caraffa durante los años 50 insistirá desde la revista peronista *Hechos e Ideas* con esta perspectiva, en un artículo titulado "Los tres caminos del hombre", donde el tercer camino previsiblemente es el americano. Aquella vieja idea de los jóvenes reformistas de *Inicial* encontrará aquí un cauce de confluencia con la de la Tercera Posición que aún resistirá -penetrada de nuevos sentidos e influencias- hasta nuestro presente más cercano.

Pocos meses más tarde, durante ese año de 1923, las revistas *Inicial* y *Nosotros*, junto al Ateneo Universitario y al Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, ofrecen un homenaje a Ricardo Rojas con motivo de la publicación de su *Historia de la Literatura Argentina*. En este homenaje encontramos nuevas claves para acceder al pensamiento de este grupo reformista. A la afirmación de Rojas de que "[...] una nueva generación espiritual ha llegado para entrar en la historia argentina", comparando a esos jóvenes de entonces con aquellos de la generación del 37, y su exhortación a volcarse al estudio de la historia argentina, se sucede el discurso de Homero Guglielmini, pleno de invocaciones a los "dioses lares" de la patria y al "espíritu

nacional [...] síntesis de hispánica gallardía y solemne fiera indígena". Este exordio nacionalista de Guglielmini deriva luego, en el discurso de Juan Antonio Villordo (otro pensador ligado a *Inicial*) hacia el indigenismo, en palabras que bien podrían haber sido prólogo de "Eurindia", la obra que Rojas publicará al año siguiente:

"Faltaba aún desentrañar la fuerza oculta que iba sonando a alerta indiano, en el grito de Mayo, y en la proclamación de Tiaiguanaco. Castelli y los curacas de frente al templo en ruinas, nos devolvieron la visión de la ignominia a redimirse [...] Así nos devolvió lo que era nuestro éste que veis aquí, presidiendo la fiesta. Con pluma que debió ser arrancada a la vincha sin par de algún curaca, fue rescatando al tiempo y al olvido: huacas y pucarás, campos y marcas".³

De esta manera, y a lo largo de sus primeros números, la revista acumula desde diversos planos: la posguerra, el americanismo, el nacionalismo y cierto indigenismo de cuño literario, un primer capital de ideas que coloca en la base de su propuesta política para la universidad.

Todos estos aspectos se ordenarán en definitiva en el cañamazo del pensamiento filosófico. En efecto, la línea de combate más activa de la revista será contra la persistencia del pensamiento positivista en las aulas universitarias. Los materiales con los cuales se constituía el

entramado filosófico de aquellos jóvenes provenían al menos de dos fuentes, vinculadas entre sí: la primera, del ámbito del Colegio Novecentista, nacido en 1918 al calor de las visitas que en años anteriores hicieron al país Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors y cuya acción fue catalizadora de cierta reacción "generacional" al espíritu positivista finisecular; la segunda, una más reciente lectura de ciertas obras claves de Bergson, Spengler y Ortega, lectura guiada por Korn, Quesada y Alberni en las aulas universitarias.

Será Carlos Cossio, dirigente estudiantil vinculado al grupo "Concordia" quien, invocando la primacía del pensamiento kantiano, ligue este antipositivismo a la emergencia de un "nuevo nacionalismo":

"Kant es en el día la base de lo más sólido del pensamiento universal. Y la Reforma Universitaria es, a su vez, la primera obra colectiva o por lo menos la más grande, de la Nueva Generación; [...] y ya pronto hemos de ver, en un escenario más vasto, cómo se contraponen al ideal positivista de una sociedad comunista, el ideal idealista de un Nuevo Nacionalismo como la aspiración colectiva de una juventud que desea ver, sobre la Humanidad dichosa, la suprema ventura de la Tolerancia".⁴

Estas afirmaciones serán contestadas en un editorial posterior de la revista, pero no por sus invocaciones filofascistas, sino

² "Educativas", *Inicial*, N°1, pp.72 y ss.

³ "Ricardo Rojas y la Nueva Generación", en *Inicial*, N°3, diciembre de 1923, pp.40/50.

⁴ Carlos Cossio, "Kant y la reforma universitaria", en *Inicial*, N°5, abril de 1924, pp.52 / 61.

por su atadura a un filósofo como Kant, que si bien se reconoce como bisagra en el pensamiento occidental entre el racionalismo y el espiritualismo, se manifiesta inactual para abordar los problemas de la juventud del presente. "¿Pueden los conflictos formales, y puramente formales que plantea el kantismo, modificar la actitud nativa y espontánea de nuestras generaciones?", se pregunta el editorialista de *Inicial*. La respuesta es negativa, puesto que advierte que desde Kant hasta entonces ha transcurrido un siglo de historia que "ha sido un constante siglo de vicisitudes para el kantismo".⁵

Este editorial abre definitivamente las páginas de *Inicial* a corrientes de pensamiento consideradas por ellos más actuales, de las cuales fueron portavoces Julio V. González, Vicente Fatone y Alberto Etkin, entre otros. Esta línea filosófica encuentra su modelo en una combinación ecléctica de las obras de Bergson, Spengler, Croce y especialmente Ortega y Gasset, el teórico de la "nueva generación", aquel que prestó cobertura teórica a la operación de constituirse como "generación excepcional" a los hombres de la Reforma.

También encontrarán cabida nuevas consideraciones, ahora más positivas acerca del socialismo, pero conservando siempre la distancia que los separa

de la carga de positivismo decimonónico que éste conlleva.

El límite entre la aceptación, dentro del juego de alianzas de la política universitaria, de ciertos postulados del socialismo y la militancia antipositivista de *Inicial* quedará bien marcado en el comentario que la revista hace del trabajo de Alfredo Palacios titulado "La Universidad Nueva". Allí el comentarista reconoce en Palacios a "un hombre poseído de superiores preocupaciones" y opone "su figura sobresaliente a la de la mayoría de nuestros consejeros [...]". Pero, inmediatamente advierte que "no nos satisface, en primer término la cultura filosófica del autor que comentamos, en cuanto ella no es fruto de la nueva mentalidad. Palacios no ha logrado aún superar la postura positivista y repetidas referencias a Ingenieros en las inquietantes oportunidades en que aborda problemas de enjundia nos lo sitúan dentro de la escuela de este último".

Las últimas reflexiones de este comentarista pueden ser también provisorio colofón a este repaso del pensamiento reformista en las páginas de *Inicial*.

"La reforma universitaria es el movimiento con que esa generación (de posguerra) penetrada de socialismo, aspira a transformar la Universidad. Este contenido sustancial, completado por limitadísimos criterios pedagógicos, el seminario, la li-

bertad de cátedra, la intervención estudiantil, agota, según Palacios, el repertorio normativo del reformismo. Defendemos la libertad de cátedra, a la enseñanza de tipo magistral preferimos el seminario polémico, reconocemos la necesidad de que el organismo universitario ofrezca fácil reacción a los mil excitantes de la sociedad que lo circunda. Pero consideramos que no se logra satisfacer aún, la profunda exigencia cultural de la gente nueva [...]"⁶

Estamos en 1926. No pasarán muchos años antes de que los jóvenes de *Inicial*, y con ellos muchos de los que participaron en empresas culturales similares dentro del campo de las vanguardias estéticas, encuentren los límites de esta estrategia generacional que cruzaba tan segura de sí misma desde la política y la filosofía a las letras y viceversa. Para entonces, ya entrados los 30, algunos de ellos elegirán la política militante, otros una vida plenamente ligada a las preocupaciones estéticas y por fin habrá quienes seguirán en paralelo ambos caminos con éxito diverso. Pero la experiencia realizada en los combates por la afirmación de una identidad reformista, en el entramado político-cultural de los 20, seguirá siendo a nuestra mirada un punto nodal de su constitución como intelectuales. □

⁵ "Kant y la Juventud", *Inicial*, N°5, mayo de 1924, pp.2/5. *Inicial* publicó dos números 5, uno en abril ligado a Brandán Caraffa, quien luego se separará de la revista, y éste vinculado a la figura de Homero Guglielmini, quien continuará con la publicación hasta su cierre.

⁶ M.J.C., "La Universidad Nueva, por Alfredo Palacios", en *Inicial*, N°10, mayo de 1926, pp.54/55.

Proyecto de ley de Julio V. González

Pablo Bonaldi

Escribir una reseña bibliográfica supone, en la mayoría de los casos, el análisis de un libro, artículo o revista de publicación reciente, y tales características nos exigen de tener que justificar la actualidad y la relevancia de la lectura propuesta. Si, por el contrario, el contenido de la reseña no es un libro sino un proyecto de ley, y su producción no es reciente sino que data de hace más de medio siglo, resulta inevitable comenzar planteando los motivos y la pertinencia de tal elección.

En 1941, Julio V. González presenta al Parlamento un proyecto de ley que apunta a dar un marco regulatorio legal al funcionamiento de las instituciones de educación superior. En la justificación de su propuesta, el autor realiza un diagnóstico de los problemas que afectan a las universidades argentinas y señala las posibles modificaciones tendientes a solucionarlos. Retomar los ejes de ese argumento puede iluminarnos, en la medida en que no olvidemos su particular contexto de producción, algunos aspectos algo distintos a los planteados en el debate actual.

Legislador por el Partido Socialista, viejo militante de la Reforma y conocedor de los problemas universitarios, Julio V. González combinaba estas tres características y ellas aparece-

rán con claridad y nitidez en su proyecto de ley. En tanto legislador, reconoce que hasta ese momento sólo se han dictado reglas administrativas o leyes particulares, pero que "no se ha abordado en la República el problema institucional del régimen de instrucción pública superior" y, por ende, no se contenta con la modificación de una ley, sino que se propone "la creación de un sistema que no existía, que no había existido nunca" (p.330).¹ En tanto militante de la Reforma, no vacila en precisar que su proyecto "procura ser la interpretación fiel del movimiento reformista, en sus fundamentos, fines y soluciones" (p.327), es la síntesis, la clarificación y la interpretación institucional de los propósitos, principios e ideas que constituyen el denso acervo doctrinario de la Reforma Universitaria de 1918. Como investigador y estudioso del tema, es consciente de que "para crear una institución que interesa en forma tan esencial a la vida de la sociedad y del Estado era indispensable rastrear sus orígenes, seguir su evolución, descubrir y ordenar los hechos que la habían ido provocando, extraer las leyes naturales que la presi-

den, para concluir sabiendo cuál debe ser el régimen universitario que la realidad argentina impone al país en la hora presente" (p.330).

Esta labor de "exégesis histórica" permitirá aproximarse a la causa del fracaso de la universidad en el país. Fracaso que, según el autor, se encuentra en la incapacidad que ella misma confiesa de desarrollar los fines de cultura e investigación científicas inherentes a la institución. En pos de encontrar las razones de tamaña decepción, Julio González propone una mirada retrospectiva sobre dos dimensiones relevantes del problema: las relaciones entre la universidad y el Estado y las relaciones entre los distintos actores que conforman la universidad, en especial a partir de los movimientos reformistas de 1905 y 1918. En ambas encuentra una línea de desarrollo clara aunque no exenta de contramarchas. Justificando el estudio preliminar que acompaña su proyecto de ley, González señala que éste "no es una mera relación de hechos pasados. Se los ordena siguiendo dos líneas paralelas de evolución: una que conduce a la integración orgánica de la universidad mediante la incorporación sucesiva de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y egresados, y otra, que marca su paso desde la condición primitiva de repartición del Estado, a la de órgano de la sociedad como universidad libre" (p. 331).

Comencemos por esta última

¹ Las citas fueron extraídas del Vol.3, julio 1985, de la Serie Estudios e Investigaciones. Dirección de Información Parlamentaria, dedicado a las Universidades Nacionales. En las citas siguientes sólo ponemos el número de página, pues todas ellas remiten a la citada fuente.

dimensión. Preocupado por inscribir su análisis de las relaciones entre el Estado y la universidad en una perspectiva evolucionista, Julio González comienza afirmando que "es indudable que la enseñanza pública superior nació en nuestro país bajo el signo de la omnipotencia del Estado" (p. 339). Un Estado que había decidido en las dos primeras décadas del siglo pasado asumir de hecho y de derecho el rol exclusivo de la función docente. Esa relación de subordinación se mantuvo inalterable por más de cinco décadas, hasta que en 1871 será el doctor Juan María Gutiérrez, quien se desempeñara simultáneamente como rector de la Universidad de Buenos Aires y como convencional en la Asamblea Constituyente provincial, el encargado de presentar un plan emancipador de la universidad. Dicho proyecto aspiraba a defender los privilegios de la cultura y a establecer el ordenamiento científico que lo hiciera posible. "La misión de la Universidad -dirá Gutiérrez- no puede ser otra que la de dispensar la ciencia y nada tiene que ver, por tanto, con los 'oficios' y 'profesiones' de que el Estado tiene necesidad para desarrollar las actividades que le son propias y exclusivas. Las universidades bajo la dirección inmediata del Estado y del gobierno se convierten en máquinas que tienen la pretensión de producir inteligencias y aun caracteres que se amolden a propósitos siempre perniciosos en todo país libre y especialmente en los republicanos" (p.343). Con la independencia del Estado se corregiría el gran defecto de que adolece la universidad. Por ello



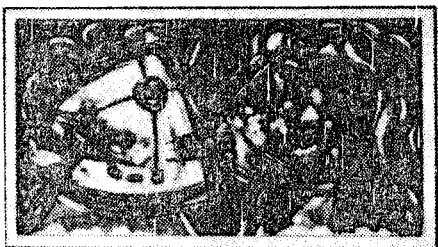
no se vacila en enfatizar la elevada jerarquía moral e intelectual que adquiere la universidad cuando se la transforma de simple repartición del Estado para expedir patentes profesionales, en órgano libre de la sociedad para proveer al desarrollo de la cultura, la elaboración de las ideas y el progreso de las ciencias.

En realidad, las ideas de Juan María Gutiérrez sobre organización universitaria no hacen sino expresar el espíritu de la Convención Constituyente. El artículo 33, por ejemplo, prescribe la abolición del monopolio del Estado y propone para ello "separar la función de otorgar grados científicos de la de expedir títulos para el ejercicio de las profesiones liberales, poniéndose lo primero a cargo de la Universidad y dejando lo segundo a cargo del Estado" (p.351). De este modo, se protegían al mismo tiempo los fueros de la cultu-

ra y las inalienables prerrogativas del Estado, quedando la función de cultura en manos de la universidad libre y pudiendo el Estado determinar, mediante una ley especial, las profesiones que pueden ejercerse y la forma en que se acreditará competencia al respecto. A ello se le dará el nombre de **Examen de Estado**.

El problema de la dualidad del título científico (o académico) y profesional es considerado de tal magnitud que se sostiene que la libertad de la universidad seguirá siendo sólo una ficción en la medida en que deba realizar la función burocrática de colacionar grados en nombre y por cuenta del Estado, es decir, mientras siga siendo la oficina donde aquél toma las pruebas de competencia y expide la patente habilitante para el ejercicio de las profesiones. "No sería posible que la Universidad empezara a ser un órgano de cultura y de ciencia, en tanto siguiese convertida en una casa de tomar exámenes. Esta tarea, no solamente absorbe la mayoría del tiempo necesario para la elaboración de ideas y la investigación científica, sino que impone fatalmente a la cátedra la inferior categoría y limitado horizonte de una actividad enderezada exclusivamente a preparar el examen" (p.353).

Si hemos puesto tanto énfasis en la perspectiva del rector Juan María Gutiérrez y de la Constituyente provincial, es porque el mismo Julio González les otorga un lugar central en su diagnóstico de la situación universitaria. Este último adhiere casi sin reparos a la idea de incompatibilidad de las funciones científicas y profesionales, y a la necesidad



de dejar para la esfera de las universidades sólo la preocupación por la ciencia y la cultura. "He aquí -escribirá González- el fin supremo y a la vez el *desideratum* que venimos persiguiendo desde 1918 los reformistas que nos hemos dedicado a dar solución al vasto y complejo problema universitario [...] que la vida de la Universidad no esté animada sino por la aspiración de la ciencia por la ciencia" (p.358).

El análisis de los fines y propósitos del movimiento reformista que el autor realiza en la segunda parte, desplaza el foco de atención de las relaciones entre el Estado y la universidad a la conformación orgánica de esta última. Pero para entender la agitación y las convulsiones que transformaron el ámbito universitario es necesario vincularlo con el esquema político-social de fin de siglo. En tal sentido, Julio González no vacila en afirmar que "durante veinticinco años (1880-1905) la universidad fue un reducto aristocrático, una fábrica de la que a sí misma se llamaba 'clase dirigente'. La población escolar estaba formada en su totalidad por la gran burguesía. En aquel remedo de la sociedad argentina, la clase media tenía una representación mínima" (p. 372). Pero la "natural evolución" que se produciría en el país habría de repercutir en la Universidad de Buenos Aires provocando el estallido refor-

mista de 1905. Era indudable que la crisis de 1890 había minado los cimientos del "imperio de la oligarquía". Los fenómenos de la estructura actuaban a manera de movimientos sísmicos, de deslizamientos subterráneos que agrietaban la estructura política. Con muy buena prosa, González sostiene que "vista la estrecha relación de causa a efecto que existía entre la oligarquía política y la oligarquía académica, era cosa de fatalidad que aquellos vientos de fronda se habrían de filtrar por entre los espesos muros de la Bastilla universitaria, para sacudir y mover las raíces del privilegio, desarrollado en ella durante un cuarto de siglo de oligarquía académica" (p.373). Lo interesante de la agitación reformista de 1905, y posteriormente la de 1918, es que bajo la demanda puramente universitaria de una transformación del régimen interno de la casa de estudios (democratización del gobierno mediante la sustitución de las academias vitalicias por consejos electivos con participación de profesores) se canalizó un movimiento democrático.

Con la Reforma de 1918, el régimen universitario llega a su más completa democratización con los consejos directivos constituidos por representantes no sólo del cuerpo de profesores, sino también del cuerpo de estudiantes, y alcanza así su integración orgánica más perfecta. No obstante, si bien la realización de los fines perseguidos por los primeros movimientos reformistas significó el primer estadio en el proceso de integración orgánica de la universidad, impuso un hiato histórico en el ritmo evolutivo que, paralela-



mente a aquel proceso, conducía a la corporación a su emancipación del Estado.

Esa emancipación sólo podrá lograrse en la medida en que la universidad abandone la obligación de expedir patentes profesionales. Puesto que esto último es un derecho inalienable del Estado, cualquier proyecto de ley que no separe la investigación científica y la elaboración de la cultura de las actividades meramente examinadoras, está condenado a convertir la emancipación de la universidad en una ficción inalcanzable. La solución propuesta por González, pasará por la instauración de los Exámenes de Estado. "A la manera de la fórmula consagrada en Europa: la universidad enseña y el Estado examina" (p.403).

A tal punto está el legislador convencido de que su proyecto de ley da forma a un régimen legal que ha venido gestándose con la lentitud y perseverancia que pone la naturaleza en todas sus obras, que afirma, al más puro estilo durkheimiano, que "la estructura de las instituciones políticas y sociales responde a principios contra los cuales se estrellan las concepciones ideales que pretenden violarlos, con la misma fatalidad con que fracasaría el arquitecto que se empeñara en construir un hermoso edificio despreciando la ley de gravedad. El fin de las instituciones, asimismo, debe

adaptarse a su naturaleza, en la misma forma perentoria en que la fisiología humana exige dejar a cada órgano con la función correspondiente a su tesitura. De igual modo, a una universidad planeada y estructurada como institución del Estado y para servir sus fines de formación y control profesional, no puede exigírsele, mientras no se cambie radicalmente su estructura, que sirva a los fines de la ciencia y la cultura" (p.394).

Si bien los puntos planteados constituyen, según nuestro entender, los ejes de la argumentación de Julio V. González, sería injusto con el pensamiento del autor limitar el contenido del proyecto a los aspectos aquí planteados. Lamentablemente, la estructura y las dimensiones de una reseña impiden analizar el tratamiento que el legislador les da a temas tales como: la orientación pedagógica en la universidad, las fuentes de financiamiento, su vinculación con el problema de la autonomía universitaria o cómo lograr que la institución deje de ser un reducto de la aristocracia oligárquica sin que se transforme, al mismo tiempo, en el lugar al que las clases medias recurren para alcanzar su promoción personal. No obstante, quizás el mayor mérito del texto sea resistirse a una lectura lineal y simplificadora, proponiendo en su lugar un conjunto de ideas polémicas y estimulantes para pensar la complejidad de los problemas universitarios. □

Diatribas de un contrarreformista

Dora Barrancos

JUAN B. TERÁN, *Al servicio de la novísima generación de la América Española*, Cabaut & Cía., Buenos Aires, 1931, 76 pp.

En el cono de sombras de la textualidad de la Reforma se localiza este texto del controvertido Juan B. Terán, dirigido a cuestionar la generación de 1918. En primer lugar es necesario volver sobre el autor que, aunque desplazado de las exégesis actuales, alcanzó en su momento proyección y reconocimiento entre propios y contrincantes. Su vida fue, en todo caso, consustancial con la actividad universitaria; se trata del creador de la de Tucumán - 1914- de la que fue rector en varias oportunidades, profesor y participantes de su trayectoria hasta su muerte, ocurrida en 1938.

No fue Terán un hombre de "pensamiento católico orgánico" aunque varias veces apeló al cristianismo desde un humanismo visceral y no se privó de la utilización de medios católicos para expresarse, entre los que se cuenta la revista *Criterio*. Pero escribió para esta publicación como lo hizo para la oponente *Nosotros*. Lo caracterizaron miras más largas y eso complejiza el cuadro de una identidad ideológica con diversos intersticios, donde se destacan los toques antiliberales a pe-

sar de su admiración por Sarmiento. Sin duda fue menos complaciente con el "materiaalista" Alberdi.

Su identidad filosófica lo llevaba a oponerse tanto al positivismo como a la reacción romántica, y si hay que decidir contra cuál de estas vertientes bramaba más, es evidente que se trata del romanticismo, aunque paradójicamente la más importante de las generaciones argentinas le haya parecido la de 1837.

Es el emblematismo romántico de la generación de 1918 lo menos admisible de la "Revolución universitaria", según sus palabras. En alguna medida las posiciones de Terán provienen de Ortega y Gasset y no hay dudas de que simpatizaba con Bergson. Muchas cosas lo distancian del común de los "reaccionarios" sensibilizados por el estropicio de la estudiantina, pero sólo me referiré a unas muy pocas. Al comenzar, se trata de un pensamiento que se inclina con admiración ante la modernidad que evidencian otras sociedades -celebra el compromiso con la razón y el conocimiento que se revela en éstas- mientras es claramente adverso a la hispanidad. El contrapunto que aquí se ejerce es notable porque la tradición hispánica, desde su perspectiva, es insensata, reacia a la reflexión y proclive a la violencia. Lo hispánico adora la "acción directa" y por lo tanto respon-

de al orden de las pasiones. Las simpatías con el mundo de la "modernidad reflexiva" hace que Terán sitúe a la universidad de Tucumán entre las primeras del país en enviar becarios a Estados Unidos.

Otra cuestión que marca distancias con los enemigos usuales de la Reforma es su defensa de la educación del Estado. Si bien admite que ésta puede tener concurrentes, no puede discutirse la obligatoriedad estatal en la materia. Por ocasión del golpe de 1930, Terán se hace cargo primero de la educación de su provincia y luego del Consejo Nacional de Educación. El libro *Espiritualizar nuestra escuela*¹ es un balance de esta tensa gestión empeñada en un compromiso de la escuela con el saber por el saber mismo, basado en el principio de "desarrollo de la personalidad". Nada de pragmatismos. "No puede ser el objeto de la escuela la preparación para la vida práctica" sostiene² y efectivamente durante su corto trayecto fueron desestimuladas las fórmulas que no sirvieran a ese principio; en especial las escuelas de adultos tendieron a la formación básica más que a la profesional.

Otro aspecto que preserva a Terán en un territorio particular es el reconocimiento, en este caso menos académico que institucional, que gozó entre ciertos aliados de la Reforma para quienes nuestro autor resultaba un enemigo moderado. Al final era visto como un hombre de la universidad y, a su manera, interesado en su defensa. Bien interpretada, su contrariedad con aquélla está fundada, justamente, en el abandono

de lo académico por la adhesión política, adhesión ésta que se pone de manifiesto tanto en el plano nacional como en el internacional, lo que a su juicio envilece al movimiento universitario, pues le queda interdictado el sentido esencial. Su sinceridad en materia de pertenencia es, probablemente, lo que lleva a Alfredo Palacios a proponer el homenaje del Senado de la Nación en el momento de su muerte, en diciembre de 1938. Sin duda hay otros ángulos que acercan peligrosamente a Terán a las corrientes corporativas como cierta vena antijudía y el repliegue a la idea de orden y legalidad que lo acomete a medida que corren los años 20. Su nacionalismo es discutible.

Ingreso al comentario de este texto, que reúne seis artículos aparecidos en el diario *La Prensa* de Buenos Aires y que irían a constituir la base de un otro que nunca llegó a aparecer, *Lo romántico, signo de la América Española*.

Terán está interesado en evidenciar el distanciamiento/repudio de la generación de la Reforma con respecto a la liberal de 1880. Pero más allá de las denostaciones que los jóvenes de 1918 formulan a ese proyecto, el autor señala los ángulos en que ambas se asimilan: las dos se nutren del materialismo filosófico y no han dudado en apelar a la fuerza. Ambas le parecen igualmente dictatoriales.³ Además, si el dogma positivista de

1880 se revelaba como contrarreligiosidad o agnosticismo, lo que constituía apenas una contorsión de la metafísica, la generación de 1918 ha hecho lo mismo adhiriendo al "misticismo populista".

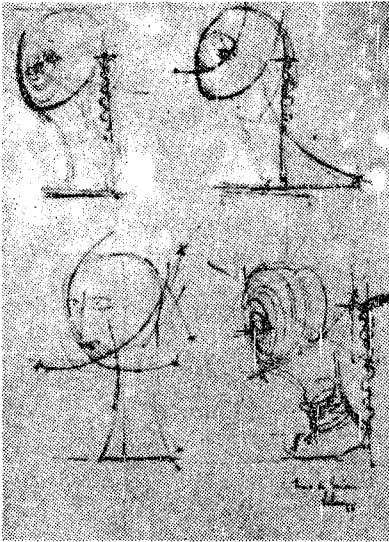
Otros puntos que Terán encuentra comunes son el desprecio por la "cultura pura" de ambas, ya que las dos generaciones se apoyan en la idea, a todas luces dominante, de que la "vida social es un problema económico". Por otra parte cuenta en la identidad común el hecho de que son emergentes de ciclos políticos bien identificados (el "régimen" y la "causa"). "Ambas -sostiene- se sintieron exaltadas por un presentimiento mesiánico"; y agrega: "Ambas son románticas. Han alimentado el culto místico del pueblo". A diferencia de la de 1837, que "buscaba la realidad americana y entronizaba la emoción y el sentimiento, pero rendía pleitesía a la inteligencia" desde una plataforma literaria, el romanticismo de los jóvenes de 1918 está fundado en la filosofía de los sentimientos, la pasión, la violencia, en suma, se trata de una manifestación de la filosofía nihilista -dicitrataria de Nietzsche, de Sorel, de Barbuse.

Si la filosofía reformista está atravesada por esas urgencias, su programa político deriva del economicismo socialista-comunista y es consecuencia de la Revolución Rusa, acontecimiento que ha puesto en evidencia,

¹ J.B. Terán, *Espiritualizar nuestra escuela. La instrucción primaria en 1931*, Librería del Colegio, Buenos Aires, s/f.

² J.B. Terán, *ob.cit.*, p.21.

³ "La de 1880 -dice Terán- no creía que el pueblo analfabeto pudiera gobernarse a sí mismo y le impuso el gobierno de la minoría culta. La de 1918 cree en la divinidad del pueblo, más sagrado cuanto más ignaro y quiere su dictadura" (*Al servicio...*, p.41).



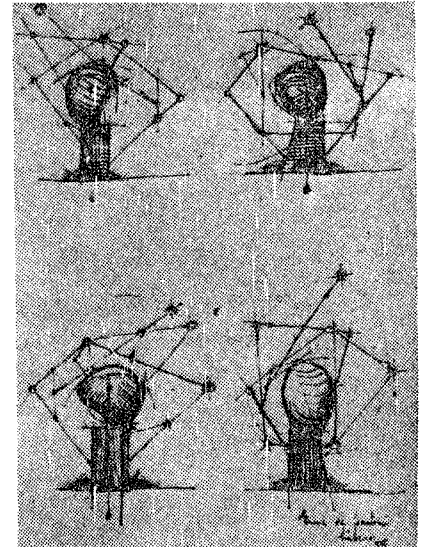
junto con la Gran Guerra, la "decadencia de Europa". Por ello Terán sostiene que la "Reforma Universitaria" no persigue, a pesar de su nombre, un fin universitario. Es el grito que lanza la Revolución Social a las puertas de la universidad, de paso a su heroico destino". Se trata de "un Partido Político con programa económico", y eso no hace más que incorporarla plenamente a la tradición política de Hispanoamérica, tradición invariablemente signada por la violencia y el escaso uso de los medios reflexivos. No hay como eludir la idea de que la "Revolución universitaria" -éste es su verdadero nombre según Terán- adolece de pensamiento elaborado.

Para Terán, la Reforma es una cuña en el Estado (aunque ha surgido con la connivencia del Estado, pues ha sido prohijada por el gobierno radical en el poder). Y aquí sobreviene una de sus tesis más interesantes. El análisis del comportamiento de los líderes más radicalizados de la Reforma le inspira la idea de que, en el fondo, quisieran una Universidad **enteramente emancipada** del Esta-

do, un otro Estado. Temen los reformistas la colonización permanente de la universidad por parte de aquél. Situación paradójica si se tiene en cuenta que esa radicalidad se subleva ante la sola idea de una universidad "libre". Pero mientras tanto, el movimiento reformista es oportunista. "La Reforma -sostiene- como los partidos, transa cuando es necesario. Es gubernista en algún país, antigubernista en otro. Cede, calla, embiste, según las circunstancias".

Más arriba he señalado algunas diferencias con el resto de las posiciones adversas a la Reforma. Hay que agregar otra, relativa a sus simpatías por algunos reformistas, a quienes ve verdaderamente preocupados con los equívocos de las nuevas reglas. Se trata de un grupo al que Terán denomina "filosófico", en el que caben Ripa Alberdi, H. Gugliemini, M.J. Cruz, Korn Villafañe y Cossio, que ha expresado divergencias con la "revolución universitaria". Las ideas de estos disidentes son efectivamente renovadoras, ya que cuestionan el maridaje técnico y profesional de la universidad y aspiran a darle un contenido "social y humanista".

Si bien el pensamiento de Terán se encuadra dentro de los enfrentados al socialismo, no parece ser éste el ángulo de mayor ataque a la ideología de la generación de 1918. He mostrado la galería nihilista responsable, pero este cuadro no estaría completo sin las influencias del naturismo rousseauniano y del romanticismo español. Por un lado Terán señala la influencia de Rousseau y su optimismo sobre la condición



humana que desplaza la responsabilidad del individuo a la propia sociedad. Este equívoco encarna gran parte de la gesta reformista a la que ve recorrida por un populismo vano. Por otro lado la vertiente romántica le hace decir: "Estamos delante de un nuevo y claro testimonio del romanticismo hispanoamericano, o sea el desahucio de la inteligencia y de la lógica y la adoración del sentimiento, la pasión y la fuerza". Sobre esto martilla a lo largo del texto. No debe olvidarse que era una parte de un libro ambicioso en el que justamente iría a desarrollar esta cuestión clave para entender los modelos de hacer política en América latina. Hay que acusar a la tradición romántica, que ahora embarcaba hacia el "populismo místico" o la "dictadura del proletariado".

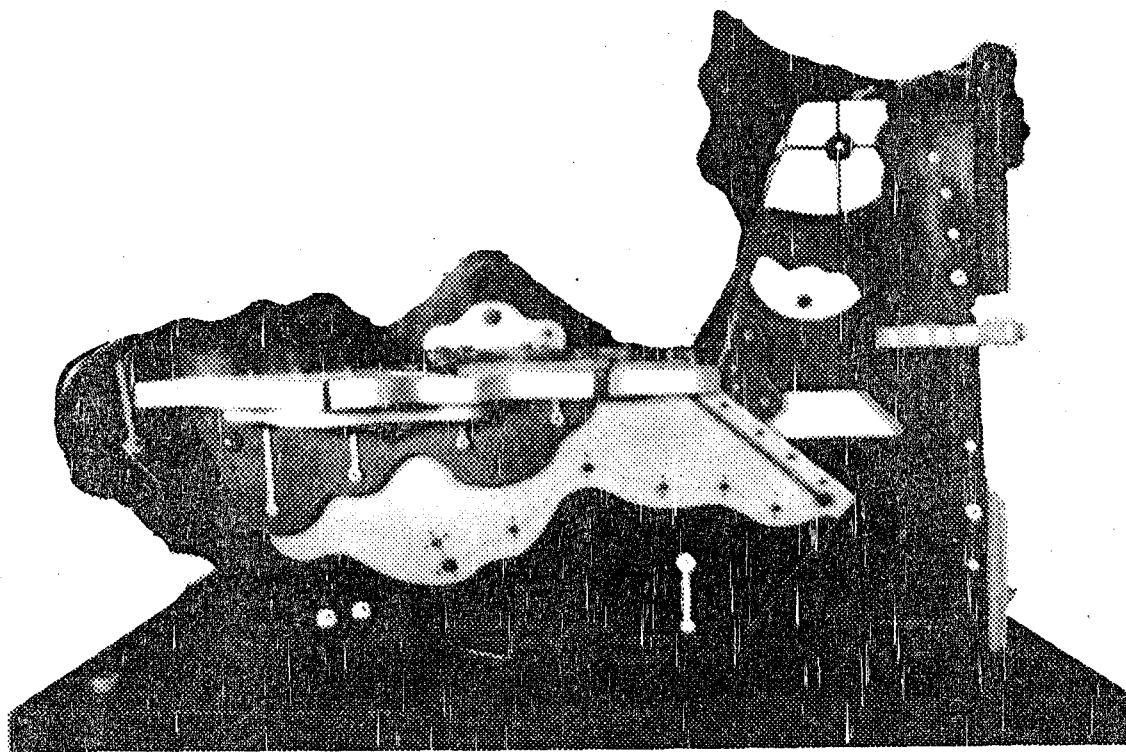
Terán se vuelve hacia el movimiento reformista -movimiento sin duda originalmente latinoamericano, ya que en su opinión no había ningún modelo que pudiera asemejarsele- reclamando el abandono de la pasión y la violencia, por actos de inteligencia y conocimiento. "Lo revolucionario en América -dice- es intelectualizarla,

crear la categoría razón en un espíritu atorbellinado por los movimientos caprichosos de sensibilidad". Una transformación debe desarrollar nuevas ideas educativas y abandonar lo que hay de encasillamiento en un partido político. Señala a los embanderados en la Reforma -en un típico gesto lleno de tensión-, la tarea de abandonar el materialismo y el nacionalismo, para abrazar la universalidad y la espiritualidad.

Cuando se dirige en el capítulo final a la "novísima generación" -la que "el día menos pensado" se engrirá- la insta a abrazar el "re-

nacimiento espiritualista", a hacer la paz con el pasado histórico y a retener uno de los motivos loables de la Reforma: el rechazo al fanatismo del Estado. Reclama serenidad y dominio de las pasiones. Finalmente, insiste en la necesidad de desechar lo pragmático -"no hay entre lo útil y lo bueno ninguna relación"- y oponerse, sí, a todo lo que suene a plutocracia. Poder y dinero son enemigos de la cultura. "Mientras la jeraquía social esté fundada en la riqueza y el poder, no habremos abierto los cimientos de la verdadera cultura" -proclama-. ¡Habrá querido encontrar

en este principio una coincidencia con la cuestionada generación de 1918 y su más grande realización? Lo cierto es que Terán, más allá de la denuncia del socialismo colectivista que trae aparejada la Reforma, forja su prevención en la actualización del legado pasional, violento e irracional del romanticismo hispánico. Si las nuevas generaciones repiten ese impulso dominante la inteligencia estará en peligro. Como puede verse, preocupación bien diferente de las que desvelaban a las especies integristas y corporativas que ya se habían puesto en movimiento. □



Relaciones entre Estado y educación superior Un panorama amplio y actualizado en países de Europa Occidental, Estados Unidos y Australia

GUYNEAVE
YFRANSVAN
VUGHT, *PROMETEO
ENCADENADO, ESTADO Y
EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EUROPA*, GEDISA,
ESPAÑA, 1994, 414
PÁGINAS.

En la actualidad el campo de la educación superior en Argentina evidencia una prolífica expansión. La instauración de un nuevo modo de relación entre el Estado y las universidades públicas ha dado lugar al desarrollo de la producción académica en torno a distintas problemáticas del quehacer universitario. Sin embargo, si bien este nuevo contexto ha propiciado la reflexión e investigación en torno a esta institución compleja, la relación entre Estado y educación superior se erige, al mismo tiempo, como una temática eje hacia el interior del campo en tanto condiciona y atraviesa la totalidad de las prácticas en el nivel de los establecimientos, e imprime una modalidad particular al gobierno de este

sector de la educación.

El trabajo compilado por Guy Neave y Frans Van Vught constituye un aporte en este sentido. Se inscribe en el campo de los estudios comparados acerca de la enseñanza superior, especialidad académica que ha tenido una evolución reciente, y que los autores intentan fomentar a través de este estudio.

Los análisis contenidos en este libro concentran su atención en las transformaciones más importantes producidas en la relación entre la educación superior y el gobierno en un amplio espectro de países: países de Europa Occidental -Bélgica, República Federal de Alemania, Finlandia, Francia, República de Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Suecia, Gran Bretaña-, Estados Unidos -por la incidencia que ha tenido como modelo en la estructuración de los sistemas de educación superior en general- y Australia -en tanto muestra semejanzas con los países europeos-.

La actualidad y relevancia del texto radica en que G. Neave y F. Van Vught,

haciendo especial hincapié en los países de Europa Occidental, explican el surgimiento y efectos de lo que el primero denominara con anterioridad "Estado evaluativo" y que aquí lo presentan como el pasaje de una política determinada primariamente por la demanda social a otra basada en las posibilidades presupuestarias. Según ellos, la transformación de los patrones tradicionales de relación entre la educación superior, la sociedad y el Estado que se produce a fines de los 70 y comienzos de los 80, tuvo un impacto mayor -tanto en general como en los detalles- que los cambios que colocaron a la educación superior europea en la trayectoria de la educación superior de masas. La reducción presupuestaria, las restricciones financieras, la búsqueda de un mejoramiento de las relaciones de este sector de la educación con el mercado laboral y la industria, la presión para que las instituciones fueran más eficientes y el convencimiento de que era necesario promover una administración más racio-

nal de los establecimientos dieron lugar a la creación de nuevos sistemas de control y planificación; en otros términos, dieron origen a una nueva modalidad de injerencia gubernamental.

Por razones de espacio, en esta reseña sólo consideraremos las tendencias que G. Neave y F. Van Vught extraen luego del análisis particularizado efectuado por distintos especialistas -entre quienes se encuentran, puesto que presentan los casos de Francia y Holanda, respectivamente- en los doce capítulos que conforman el libro. Desde esta perspectiva general y amplia, esta nueva racionalidad cuyo origen ubican en los EU y su generalización en la difusión de la teoría económica de Chicago -idea mencionada en la introducción pero no desarrollada-, ha tenido una serie de efectos en la administración de las instituciones, en la modalidad de financiamiento del sector, en la estrategia del gobierno y, finalmente, en el concepto mismo de autonomía.

En primer término, es remplazado el "modelo político" de gestión por otro denominado "racionalidad corporativa" o "gestión administrativa empresarial". A través de este cambio el gobierno intentó establecer un nuevo equilibrio entre los diferentes grupos de interés -internos y externos- que coexisten en el sistema con el propósito de que las instituciones se adaptaran con un mayor dinamismo a las exigencias y demandas del mer-

cado. El traslado de la responsabilidad para que cada institución asuma la responsabilidad de su propio desarrollo estratégico y la tendencia a la eficiencia, provocaron la irrupción en la vida académica de los valores y la técnica provenientes del mundo de los negocios.

La segunda cuestión y, quizá la más importante, es la aparición del "contrato condicional" cuyo ori-

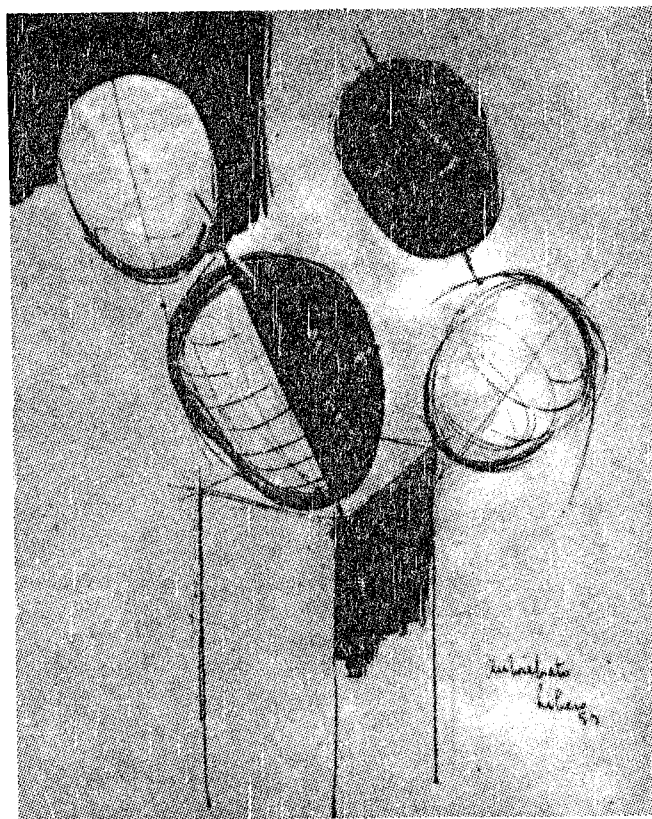
cer las exigencias del mercado, constituyéndose en uno de los instrumentos más poderosos del gobierno para orientar la ética fundamental de la educación superior.

Esta nueva modalidad de injerencia gubernamental fue acompañada por la incorporación de los procesos de **evaluación**. Por un lado, se acentúa la evaluación estratégica, acentuación que de-

miento del control de los recursos de una forma *ex ante*, basada en el ingreso, a una forma *ex post*, basada en el egreso. Ello significa el desplazamiento hacia una revisión retrospectiva de los resultados alcanzados con los recursos recibidos. Dichos resultados constituyen el basamento para la formulación de nuevas políticas, e indicadores de "responsabilidad" y "calidad".

En cuanto a las estrategias gubernamentales, en un contexto como el europeo, de marcada intervención estatal en la educación superior, la estrategia de "la planificación racional y el control" detallados "desde el centro" fue remplazada por un "híbrido extraño", puesto que combina dos conceptos teóricos opuestos al intercalar elementos de la estrategia de autorregulación con elementos tomados del modelo de la planificación y el control racional. En efecto, si bien hay menor intervención en el control del proceso, esto es, en la actividad diaria de las instituciones ello no implica un abandono del control del producto. Al mismo tiempo que la retórica oficial impulsa la autonomía, el propio gobierno elabora instrumentos para juzgar el uso de la autonomía atendiendo a los resultados obtenidos en cada institución.

Finalmente, y en el marco de las tendencias sintetizadas anteriormente, analizan el significado de la autonomía en este nuevo contexto. En



gen se encuentra en la determinación de los gobiernos de limitar el crecimiento de la parte del gasto público destinada a la educación superior. Los "contratos condicionales", conferidos por el gobierno o por organizaciones del sector privado, pretenden que la educación superior sea flexible ante las cambiantes prioridades para satisfa-

nota el creciente interés de los gobiernos porque la enseñanza superior se desarrolle estratégicamente, esto es, que formule objetivos de largo plazo y que demuestre cómo utiliza los recursos para alcanzar dichos objetivos. Por el otro, se produce el paso de la evaluación *a priori* a una evaluación *a posteriori*, cambio que refleja y refuerza el despla-

primer lugar, sostienen que la autonomía ya no es monolítica, al quedar dividida en dos esferas separadas. En segundo término, cambian sus límites: lo que históricamente correspondía a la educación superior ahora se limita al proceso. Por último, aun en esta esfera limitada existe una autonomía que depende del cumplimiento de los objetivos fijados por el gobierno. La autonomía, en realidad, debe negociarse continuamente, según el rendimiento de cada establecimiento, sobre la base de la disponibilidad de los recursos públicos.

A partir de las ideas expuestas G. Neave y F. Van Vught brindan una respuesta a la inquietud que plantean en la introducción del libro, y que permite comprender su título. En este sentido, argumentan que a pesar de la incorporación de las estrategias de autorregulación en los sistemas de educación superior en Europa Occidental, estos últimos están encadenados al presupuesto y al control gubernamental al igual que Prometeo a la roca en el mito griego. Los imperativos de eficiencia y la subordinación y dependencia del control del proceso al control del producto, constituyen una palanca fundamental para hacer valer las necesidades de la sociedad en detrimento de aquellas que proceden de la evolución interna de las disciplinas, de la investigación científica, etc., esto es, de las

necesidades determinadas por los actores que transmiten, generan y consumen los conocimientos. La subordinación del producto a un proceso de control, sumada a los mecanismos de evaluación desarrollados para sostener esa relación, trae consigo el peligro de separar a la educación superior de sus valores fundamentales y más tradicionales. Desde esta perspectiva expresan: "El control del producto es, en el mejor de los casos, sólo un sustituto de la calidad, un punto final nominal y una aproximación representativa del proceso de calidad mismo, una actividad esencial cuya complejidad puede entenderse y apreciarse intuitiva y personalmente, pero que sólo puede representarse mediante una evaluación del producto con un serio riesgo de deformación". (p.396)

A nuestro juicio, este

texto resulta relevante por tres razones, que nos interesa exponer. En primer lugar, la lectura del libro permite conocer con cierto nivel de detalle las características específicas de los sistemas de educación superior en los países señalados: estructura y organización, principales problemas, investigación, matrícula, elaboración de currícula, etc. De modo que este análisis resulta significativo no sólo para comprender el surgimiento del "Estado evaluador" y conocer los efectos observados en otros contextos, sino también para analizar la experiencia actual en la República Argentina en el marco de las particularidades y especificidad de la estructura y gobierno del sector de educación superior, en general, y universitario, en particular. En segundo término, la presentación realizada por J.J. Brunner completa el espectro de países incluidos,

puesto que presenta una perspectiva de las relaciones entre Estado y educación superior en América latina. La hipótesis interpretativa de la crisis de los sistemas de la región y las alternativas propuestas - expuestas con anterioridad a esta publicación - se entienden a partir de las ideas sostenidas por los compiladores en las introducción y conclusiones del trabajo. Por último, para quienes estudian la educación superior resulta particularmente pertinente pues muestra uno de los rasgos que, según B. Clark, han caracterizado la conformación y evolución de la educación superior: la "transferencia internacional" de modelos, ideas y formas de organización que son adaptados en cada país de acuerdo con sus estructuras previas, a sus tradiciones educativas y a sus propias necesidades. □

Sonia Marcela Araujo

Buena información y un debat ependiente

SECRETARIA DE
EDUCACION
PUBLICA,
EVALUACIÓN,
PROMOCIÓN DE LA
CALIDAD Y
FINANCIAMIENTO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.
EXPERIENCIAS EN
DISTINTOS PAÍSES,
MÉXICO, DF, 1992,
179 PÁGINAS.

El texto transcribe las ponencias presentadas

en el "Seminario Internacional sobre Evaluación de la Educación Superior", llevado a cabo en la sede de la Universidad Autónoma del Estado de México y patrocinado por la Secretaría de Educación Pública de ese país - junto con otros organismos, como la División de Educación Superior de la UNESCO, la Conferencia de Rectores Europeos (Coordinación para América Latina) y la Secretaría Ejecutiva de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades

e Institutos de Enseñanza Superior, México).

El libro consta de una primera sección: la Presentación que, como tal, incluye un Prólogo (elaborado por Antonio Gago Huguet), una Exposición de motivos (Juan Casillas García de León) y una Introducción (Víctor A. Arredondo Alvarez y Mario Miranda Pacheco). La segunda sección, Ponencias, constituye el grueso del texto.

Según se manifiesta en la Exposición de moti-

vos, la idea de implementar el Seminario surgió como parte de un esfuerzo más amplio, dirigido a impulsar en México la calidad **técnica** de los trabajos de evaluación de la Educación Superior.

En ese contexto, el Seminario apuntó a conocer las experiencias y resultados (positivos y negativos) obtenidos en la operación de diversos sistemas nacionales de evaluación del nivel, así como las propuestas de modificación más relevantes que hubieren surgido (y sus fundamentos). Por eso se invitó a un grupo de expertos cuya selección se guió, en buena medida, por el criterio de que fueran (o hubiesen sido) **actores** principales en el proceso de evaluación de sus países.

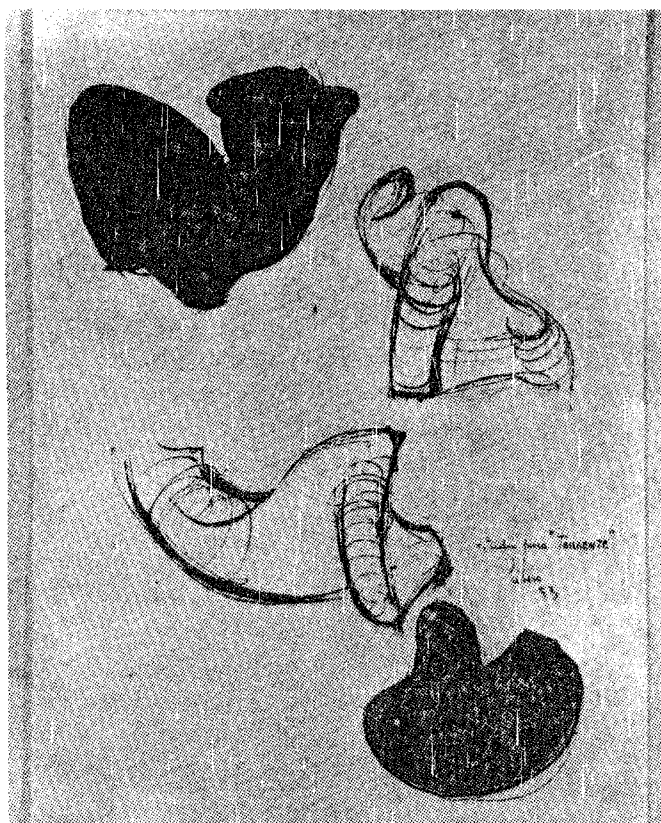
Y **de ahí deriva uno de los valores centrales del libro**. En efecto, permite un conocimiento **descriptivo**, aunque general, de las modalidades de funcionamiento (p.e., organización, mecanismos, origen, objetivos, problemas) de diversos sistemas o procesos nacionales de evaluación del sector. Por lo tanto, provee **insumos** para un **análisis comparado**, aunque éste no es presentado explícita y sistemáticamente.

El texto expone tres experiencias europeas: el caso francés, a través de dos ponencias (de Alain Bienaymé y Gabriel Richet), holandés (Hans A. Acherman) y británico (también con dos expositores, Michael L. Shattock y Terry P. Melia). A ello se añade un análisis (temático y nacional) so-

bre el sistema de acreditación institucional en Estados Unidos de América (Jack Allen), complementado por un trabajo acerca de la forma en que el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (México) se incorpora a ese sistema estadounidense de acreditación -a través de la Southern Association of Colleges and Schools (Fernando Esquivel Junco). También se

Martins). Además, se transcribe un aporte temático sobre "la evaluación académica como proceso para el control de calidad y la innovación" (Ernest A. Vargas).

El conjunto de esas ponencias es precedido por la Conferencia Inaugural que realizara Philip H. Coombs, presidente del Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo. Dicha conferencia presenta (y re-



expone el caso canadiense (por medio de dos estudios: John S. Cowan y Sheryl L. Bond) y el mexicano (Víctor A. Arredondo A. y Antonio Gago Huguet). Adicionalmente, se agregan algunas experiencias sudamericanas: la colombiana (Roque González Garzón) y el sistema de seguimiento y evaluación de posgrados en Brasil (Ricardo Chaves de Rezende

dunda en) algunos diagnósticos y políticas predominantes en las iniciativas gubernamentales que, en los últimos años, han tenido lugar en América latina respecto de la evaluación universitaria.

Así, en primer lugar el autor otorga a la evaluación un **rol determinante** en la transformación del nivel. Por otro lado, resalta el problema de la cali-

dad. Es decir, la expansión cuantitativa del sector se habría dado a expensas de la calidad; y ésta es entendida, sobre todo, como una cuestión de eficacia, eficiencia interna (alta deserción y graduaciones tardías) y relevancia ("[...] para satisfacer las necesidades de recursos educativos y humanos del mundo real"). En este contexto, se aconseja "moderar el pesado énfasis cuantitativo" precedente e incorporar mecanismos de mercado (aumentar los recursos a través de distintas fuentes del sector privado, p.e., "razonables" cuotas de inscripción).

Lamentablemente, el libro no incorpora textos que den cuenta de las controversias que dichas posiciones suscitan en el subcontinente. En definitiva, **se omite el debate** (en general, y a nivel regional) sobre el papel de la evaluación, sus posibles funciones, los diagnósticos implicados, las modificaciones impulsadas en el vínculo Estado-universidades y los modelos de universidad implícitos (en ese marcado estímulo a la evaluación de la Educación Superior).

A nuestro juicio tal ausencia es, a la vez, indicio de una **tarea pendiente** en el subcontinente: la de sistematizar el estado del debate acerca de la evaluación de la Educación Superior.

Los límites espaciales de esta reseña no permiten llevar a cabo un comentario específico de cada uno de los casos nacionales considerados en el li-

bro. No obstante, es conveniente reiterar y recalcar el valor de esa información para un análisis comparado que, como tal, puede ser muy útil para llevar adelante un debate mejor fundado sobre los aspectos señalados más arriba (y acerca de las alternativas organizativas y metodológicas en el campo de la evaluación).

En cambio, sí es factible puntualizar dos ingredientes generales que pueden ser provechosos para aquel análisis comparado.

En primer lugar, se observa que el impulso de la evaluación universitaria registrado en los últimos años tiene **origen**, en la mayoría de los casos abordados, en una disminución de los recursos públicos asignados al sector (con excepciones como la de EU). Es decir, la evaluación surge como un mecanismo de asignación de recursos escasos. Además, el texto muestra algunas reacciones críticas a esa restricción. Por ejemplo, Juan Casillas García de León apunta que la evaluación "[...] debe facilitar también un análisis de las potencialidades y limitaciones que un sistema u organismo tiene para desempeñar sus funciones".

En definitiva, el texto abre un espacio temático de debate. Es decir, queda en cuestión cuál es la **función** de la evaluación, problemática que debería ser pensada en el contexto de un diagnóstico crítico respecto de los condicionamientos históricos que subyacen a su

impulso reciente.

Por otra parte, en los casos abordados se observa una primacía de la **evaluación externa**, aunque por lo regular se acepta la necesidad de la autoevaluación como paso previo. Esa preponderancia puede ser estimada como una marca de origen; es decir, como una huella de los lazos existentes entre la evaluación y la declinación de recursos públicos y, por ende, entre la evaluación y los Estados nacionales. Aquel predominio determina que las ponencias no abunden respecto de las políticas de autoevaluación implementadas (p.e., sus objetivos, prioridades, objeto, metodologías y técnicas).

Ello es lamentable si, en una perspectiva alternativa, se considera que la evaluación ha de ser estimada, ante todo, como una herramienta de autorregulación; es decir, como un **dispositivo innovador** interno -lo que no elimina la utilidad de intervenciones externas. Más aun, estimamos que las evaluaciones externas difícilmente serán eficaces (como instrumentos de transformación) si no se articulan como auxiliares de procesos primordialmente internos en su origen y organización. En suma, en este punto el libro abre otro campo de debate; aquí lo que queda en entredicho son las **modalidades** (internas, externas) prevalentes de la evaluación.

Hasta el momento, hemos señalado dos compo-

nentes generales presentes en buena parte de las experiencias nacionales encaradas en el texto (relativos al origen del reciente impulso de la evaluación y al tipo de evaluación predominante). Ahora comentaremos un caso específico: el de Holanda, que proporciona algunas informaciones de interés para la reflexión sobre posibles dispositivos de evaluación externa.

Hans Acherman (autor de la ponencia, profesor de la Universidad de Amsterdam) comenta que la preocupación por la calidad (y por la evaluación) de la Educación Superior surgió en su país, así como en los del norte de Europa occidental, a raíz de una reducción de los fondos públicos destinados al nivel. Agrega que Holanda "[...] ha experimentado en los últimos veinte años un recorte de 40% de los recursos asignados por estudiante". Por ende, la problemática básica sería "[...] atender más estudiantes con menos recursos" -desafío similar al que actualmente se plantea a buena parte de las universidades latinoamericanas.

Ante ello se acudió a la evaluación, entendida como una herramienta que podía ser provechosa para "asegurar calidad" en circunstancias tan desfavorables. Lo interesante es que "[...] se decidió iniciar una estrategia nacional en el ámbito institucional y no en el del gobierno nacional". Es decir, la evaluación fue encarada por las propias casas de estudio, nucleadas

en la Asociación de Universidades en Cooperación de los Países Bajos, organismo que, aunque de reciente fundación, es bastante sólido. En otros términos, aunque el origen es semejante al apuntado previamente (caída de recursos públicos), la iniciativa (en torno a la evaluación) no fue primordialmente exógena (estatal) sino **endógena**.

El autor añade que, ante la necesidad de delimitar una estrategia precisa (de evaluación), se resolvió estudiar en primer término "[...] lo que venían haciendo otros países". Sobre esas bases se llevó a cabo un diseño general con las siguientes características: a) se decidió basar el proceso de evaluación en la revisión de pares (*peerreview*); b) se descartó el procedimiento de clasificación de instituciones (*ranking*); c) y se determinó que "[...] no era necesaria la acreditación institucional". También se estableció que: d) "[...] no era deseable una evaluación basada exclusivamente en números; de ahí que los estándares e indicadores de desempeño no serían enfatizados sino más bien relacionados con otro tipo de juicios cualitativos"; e) y que "[...] para evitar la burocratización" de la evaluación "se crearía "[...] un proceso independiente del gobierno que garantizara costos bajos de operación y gran efectividad en su funcionamiento".

Hans A. Acherman agrega que "[...] aunque

se deseaba un proceso autónomo del gobierno nacional, era difícil lograrlo, dado que éste es quien paga; así que se decidió su participación y el papel que habría de tener en esta tarea. La clave fue que un inspectorado del gobierno se encargara de la 'evaluación de la evaluación'. En definitiva, las universidades se autoevalúan; los pares conducen las evaluaciones externas y el gobierno supervisa el proceso global.

El caso holandés (tal como es descrito en la ponencia) muestra un curso claramente autodirigido por las universidades, posibilitado por la existencia de un espacio eficaz de construcción de consenso y diseño de políticas entre las propias instituciones. También revela cómo las evaluaciones externas (revisión de pares) pueden ser aceptadas y viables en tanto se asienten en esa iniciativa interna. Además, evidencia un diseño fundado en una reflexión colectiva acerca de los requerimientos singulares de la realidad universitaria nacional, desde la cual son pensadas las diversas alternativas vigentes en la experiencia internacional. De ahí un menor énfasis cuantitativo (en los métodos) y el descarte de opciones como la acreditación institucional (y de programas) y la edificación de *rankings*.

Esperamos que los comentarios realizados sobre el caso holandés, si bien sucintos, muestren la riqueza de los datos contenidos en el libro reseñado.

En suma, éste es un texto que proporciona información muy útil para diseñadores de política, académicos interesados en el tema y agentes universitarios (y, más en general, de la educación superior) abocados a delinear procesos o sistemas de evaluación en sus instituciones o programas.

Por otro lado, la falta de énfasis (anteriormente apuntada) en la auto-

evaluación es, a nuestro juicio, expresión de un proceso objetivo: la escasez de experiencias surgidas de una iniciativa **endógena**, promovida en primer lugar por los propios universitarios, asunto que queda pendiente como un desafío y una oportunidad relevantes para la Educación Superior en nuestros países. En definitiva, la clave reside

en esa **iniciativa** que, como tal, supone un mayor acento en la autoevaluación, aunque también puede demandar y hacer viables dispositivos exitosos de evaluación externa. Por ende, el problema no reside tanto en la oposición "externo-interno", sino en el binomio "endógeno-exógeno". □

Ana María Ezcurra

Tres claves conceptuales interdependientes sobre universidad y acción política*

ERHARD
FRIEDBERG Y
CHRISTINE
MUSSELIN
(COMPILADORES),
*LE GOUVERNEMENT DES
UNIVERSITES.
PERSPECTIVES
COMPARATIVES.
COLLECTION
"LOGIQUES
POLITIQUES",
EDITIONS
L'HARMATTAN, PARÍS,
1992, 351 PÁGINAS.*

Desde la sociología, las ciencias de la educación o la economía, los estudios sobre sistemas de educación superior han iluminado particulares dimensiones de la acción en este campo que remiten al rol de su clientela, sus agentes internos y las condiciones intra y extrainstitucionales

de la producción universitaria entendida en términos de sus funciones de formación e investigación.

En esta compilación de ponencias del Coloquio 1991 de la Asociación Francesa de Ciencia Política, el foco de atención descansa sobre la dimensión política de la acción universitaria y se desplaza a través de las estructuras de poder formales e informales analizadas en universidades de Europa occidental y América del Norte. Los autores identifican una serie de convergencias entre los diferentes casos que aluden al carácter específico de estas estructuras de poder frente a las de otras instituciones: los liderazgos no reposan simplemente sobre la autoridad jerárquica; en las universidades predomina un gobierno de empuje y persuasión que puede impulsar pero no imponer

arbitrariamente sus proyectos; las autoridades tienen el poder en los papeles pero no están en una posición que les permita ejercerlo realmente.

Privilegiando una reflexión sobre el poder en las universidades, la convocatoria de los organizadores de este coloquio tenían una doble intención. Por un lado, se propuso avanzar en el estudio empírico de un tema sobre el que no abundan investigaciones: el gobierno universitario. Desde este ángulo, la iniciativa se tradujo en una compilación interesante sobre las estructuras y procesos de toma de decisiones en diversas instituciones. Particularmente provechoso para quienes investigan en esta temática es la presentación de distintas estrategias metodológicas y teóricas para el abordaje de estas estructuras.

Por otro lado, un segundo objetivo puesto de relieve desde el título del

* Reseña de las ponencias al Coloquio sobre gobierno universitario organizado por la Asociación Francesa de Ciencia Política en abril de 1991.

libro *Perspectivas comparativas* fue abordado a partir de la reafirmación de la noción de **sistema de educación superior** como categoría válida para incluir a una compleja trama de procesos y actores. El sistema de enseñanza superior como problemática se comprende aquí como el conjunto de interacciones entre los establecimientos, una tutela y las profesiones disciplinarias, interdependencias que deben comprenderse como una dinámica, como un proceso evolutivo.

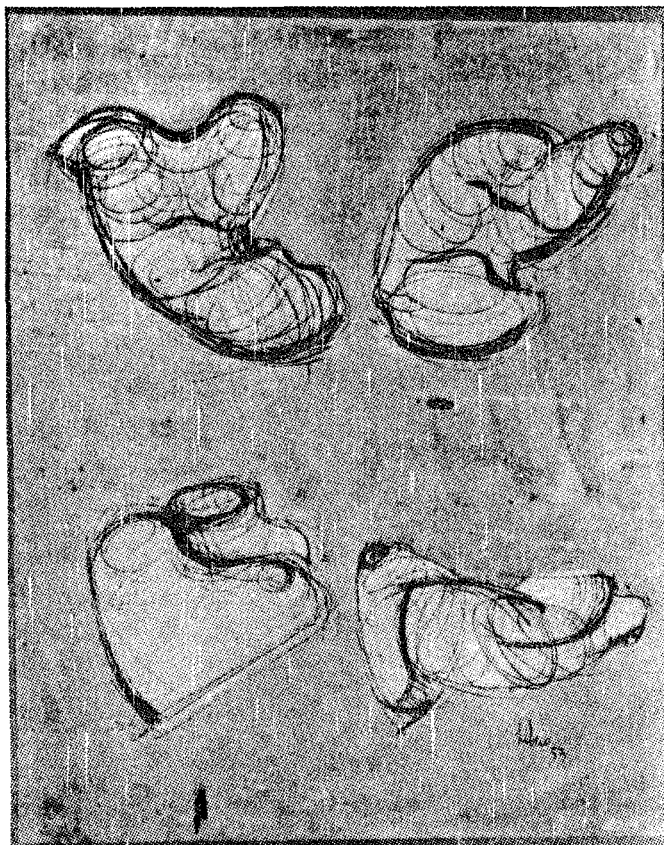
Pero la diversidad de formas organizacionales que adquieren estos sistemas en los diferentes contextos nacionales e incluso dentro de un mismo país dificultan un avance concreto en mayores precisiones conceptuales. En esta dirección, el esfuerzo de Friedberg y Musselin en los comentarios introductorios y finales, de resaltar las diferentes lógicas de acción que cruzan a los sistemas de educación superior, esto es, las racionalidades financiera, disciplinaria y estatal, es un aporte sustancial a la construcción de una estrategia comparativa. Este esquema de racionalidades o campos de poder ofrece un marco de referencia para estudiar el triángulo relacional constituido por tres polos interdependientes: **los establecimientos universitarios, los mercados científicos y la administración central.**

A partir de aquí se constituyen diferentes ejes temáticos que agrupan las presentaciones indi-

viduales en tres secciones principales.

Una primera serie de trabajos giran sobre el funcionamiento interno de los establecimientos, los modos de cooperación interna, los procesos decisivos específicos (por ejemplo, la creación de una nueva carrera) o corrientes (promociones), el análisis de procesos formales e informales, lugares de ejercicio del poder, etc. En con-

dad de la carrera académica de ofrecer una doble identidad a sus miembros: la identidad disciplinaria y la identidad institucional. Sin ampliar el centro de atención e invadir el terreno de la sociología de las disciplinas científicas (aunque sí estableciendo una vía rica para el cruce de categorías con este campo), aquí se abordan cuestiones específicamente relacionadas -recordemos la



junto constituyen factores que frente al contexto generalizado de ajuste financiero de la educación superior se vuelven relevantes para comprender la dinámica de la toma de decisiones cuando los recursos son escasos.

Otros estudios se concentran en la segunda sección en la cuestión de los mercados científicos, atendiendo la peculiaridad

convocatoria- con procesos decisivos y estructuras de poder como el ejercicio de juicio entre pares de una misma disciplina, los modos de gestión de la carrera docente y sus consecuencias para el funcionamiento de los sistemas universitarios, las condiciones de funcionamiento de un mercado académico (su estructura e incidencias sobre el gobierno de

las universidades y sobre las administraciones tutoriales). En definitiva, los diferentes estudios de caso ofrecen posibles configuraciones en las que el funcionamiento de las universidades aparece fuertemente ligado a la articulación entre la propia organización y los mercados científicos, es decir, el conjunto de redes de actores en el seno de las cuales circulan los profesores.

Finalmente las relaciones entre establecimientos y administraciones centrales (o como se presenta aquí, "administraciones tutoriales") son el centro de las reflexiones de la tercera sección, temática que está presente en los debates sobre la autonomía de las instituciones, las posibilidades de intervención de las agencias gubernamentales, federales o regionales, y las relaciones entre estas instituciones y nuevos actores que comienzan a adquirir relevancia en los últimos tiempos, como lo son las agencias financieras públicas y privadas. Así se sugiere un modelo donde se reemplaza la tradicional relación bilateral establecimientos-administraciones centrales, por una relación más compleja donde los referentes de la acción universitaria se multiplican, y entran en escena nuevos *partenaires*, como las empresas, los actores regionales y las corporaciones profesionales.

La intersección en el espacio universitario de las diferentes lógicas de acción que subyacen en

las administraciones tutoriales, las disciplinas, y los establecimientos, someten a la universidad a un conjunto de responsabilidades y de campos de fuerzas que inducen una reflexión más política sobre las condiciones de gobernabilidad de la institución. Esta mirada particular no refiere simplemente a un recorte temático dentro de la problemática universitaria. Podría pensarse que cualquier in-

tento de comprender seriamente la dinámica específica de estas instituciones conduce tarde o temprano a una reflexión sobre el carácter político de las acciones que allí tienen lugar.

Como señala Geroge Vedel, presidente de la Asociación Francesa de Ciencia Política, el reconocimiento de la dimensión política de la acción universitaria remite a la reacción dual que provoca

en los actores todo fenómeno del poder: "el habitante del espacio universitario es un individualista que no desea ser gobernado ni administrado, aunque comprende que el desarrollo de su carrera académica y la inserción social de sus saberes adquiridos están en función de una multiplicidad de campos de poder dentro de los que él mismo se encuentra envuelto". □

María Elina Estébanez

a los clásicos? ¿Cuáles han de ser los valores que rijan nuestra cultura? ¿Cuál es el lugar de la totalidad? ¿Cuál es, finalmente, el lugar que debe ocupar la universidad en esta cultura que parece abandonar toda unicidad y profundidad? Allan Bloom, profesor de la Universidad de Chicago, intenta realizar una crítica a la cultura académica (es decir, a las que son para él las formas de la cultura superior) frente a lo que caracteriza (preocupado) como un fantasma que recorrería América: el nihilismo. Y lo hace con grandeza: cínico, en tanto contiene el enorme bagaje de quien se ha dedicado a pensar (al tiempo que lanza agudos y ácidos dardos sobre quienes lo rodean en el campus, empezando por los estudiantes); ingenuo, en tanto propone una solución patéticamente imposible, que es, en términos literales, reaccionaria. Es ese entonces el lugar genérico en el que se apoya este extenso ensayo: un diálogo con la nada que amenaza a la universidad, es decir, a la cultura.

¿Cuál es el lugar de la universidad? Bloom da una respuesta más o menos

¿Un reaccionario progresista?

ALLAN BLOOM,
EL CIERRE DE LA MENTE MODERNA, PLAZA & JANÉS EDITORES, BARCELONA, 1989, 395 PÁGINAS. (TÍTULO ORIGINAL: *THE CLOSING OF THE AMERICAN MIND*, 1987).

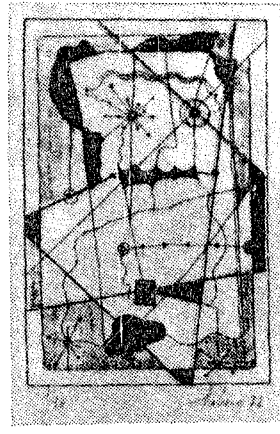
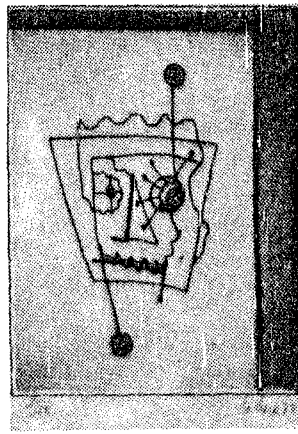
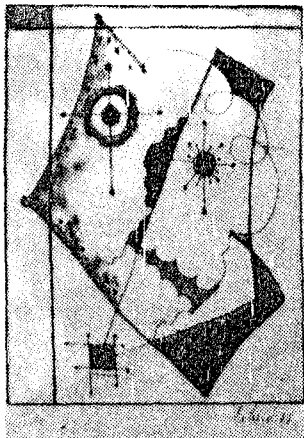
"Lo que cuento es la historia de los dos próximos siglos. Describe lo que sucederá, lo que no podrá suceder de otra manera: la llegada del nihilismo. Esta historia ya puede contarse

ahora porque la necesidad misma está aquí en acción. Este futuro habla ya en cien signos; este destino se anuncia por doquier; para esta música del porvenir ya están aguzados todos los oídos. Toda nuestra cultura se agita ya desde hace tiempo, con una tensión torturadora, bajo una angustia que aumenta de década en década, intranquila, violenta, atropellada, semejante a un torrente que quiere llegar cuanto antes a su fin, que ya no reflexiona, que teme reflexionar".

El último siglo ha sido, en cierta medida, en lo que

hace al ámbito del pensamiento y la cultura, un largo comentario de las terribles enunciaciones nietzscheanas. Sea de manera alegremente despreocupada, sea de manera trágica, Nietzsche pareciera dominar el horizonte de la profecía y el lapso de un tiempo que parece no hacer otra cosa que identificarse con sus sentencias.

¿Cuál es el lugar del saber cuando ya no se quiere saber? ¿Cuál es el lugar de la razón cuando ya no se quiere ser razonable? ¿Cuál es el lugar de los clásicos cuando ya no se quiere leer



previsible que no contiene, así como la totalidad de su libro, grandes novedades programáticas o teóricas. Por el contrario, hasta cierto punto cuestiona el rol de lo novedoso en tanto esnobismo superficial frente a una cultura alemana, y más genéricamente continental, que los norteamericanos, según sostiene, no han comprendido cabalmente. De este modo la crítica al racionalismo, el historicismo, desintegra la cultura académica al perderse el respeto a la tradición que la ha sostenido.

Resulta extraño: Bloom no dice nada nuevo, se dedica a decir lo que está implícito en lo dicho, pero de este modo produce una notable reflexión sobre la mismidad académica. Es un ensayo provocativo, que invita a pensar los resultados ideológicos a los que llega la por momentos desaforada "crítica" a la razón. Ese tipo de pensamiento que por ejemplo, de la existencia de paradojas en la matemática, deriva la irreductibilidad de toda paradoja. Y habría que agregar la inversión especular de la misma problemática: las reacciones

que niegan todo tipo de problema en la racionalidad clásica, posiciones ambas que producen ese lamentable espectáculo, extremadamente parecido a un partido de fútbol, en torno a la "modernidad", la "posmodernidad" y la genérica "crisis de la racionalidad".

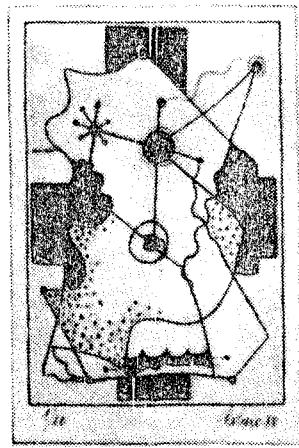
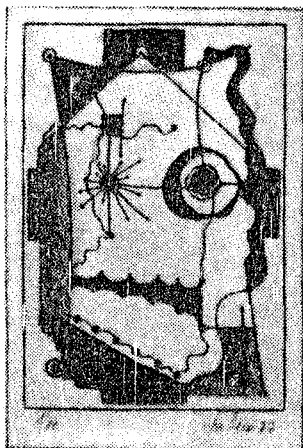
Bloom evita cuidadosamente y con éxito, caer en una discusión simplista. Fundamentalmente cuestiona, no los fundamentos filosóficos de la crisis, sino los efectos que provoca la crisis de la racionalidad tradicional en los superficiales espíritus norteamericanos: es adecuado, al menos en este caso, reconocerles a los "americanos" la capacidad de autocritica mordaz.

La crítica de Bloom parte de una observación: la formación de una infraestructura ideológica genéricamente criticista, de origen básicamente europeo (aunque se olvida de las contribuciones nativas), que es mal digerida, superficialmente digerida. Y el relativismo irreflexivo en el que pareciera concluir la crítica a la razón, el "sólo sé que no sé nada" antes de haber sabido nada, genera

el imperio de la opinión pública: ya no es la autoritaria razón la que manda, son los medios de comunicación masiva. El juicio de Bloom, en este aspecto, pareciera acercarse bastante a la verdad. *The closing of the American mind* es una suerte de manual de instrucciones sobre lo que los académicos y sobre todo los estudiantes norteamericanos dicen sin saber que lo dicen. Si lo saben o no, si la perspectiva del autor sobre lo que saben o dejan de saber es correcta o no, lo desconocemos. Pero en todo caso la crítica es demolidora y da qué pensar: el relativismo y el historicismo que atravesaría la cultura académica sería una forma paradójica de conformismo. A eso refiere "el cierre de la mente americana". En este sentido las aporías a las que se ve sometido un pensamiento que cuestione las postulaciones del racionalismo clásico, son una vez más traídas a la luz con ironía y agudeza. Por otra parte, las contradicciones entre los valores igualitaristas y el amor a la libertad son criticadas

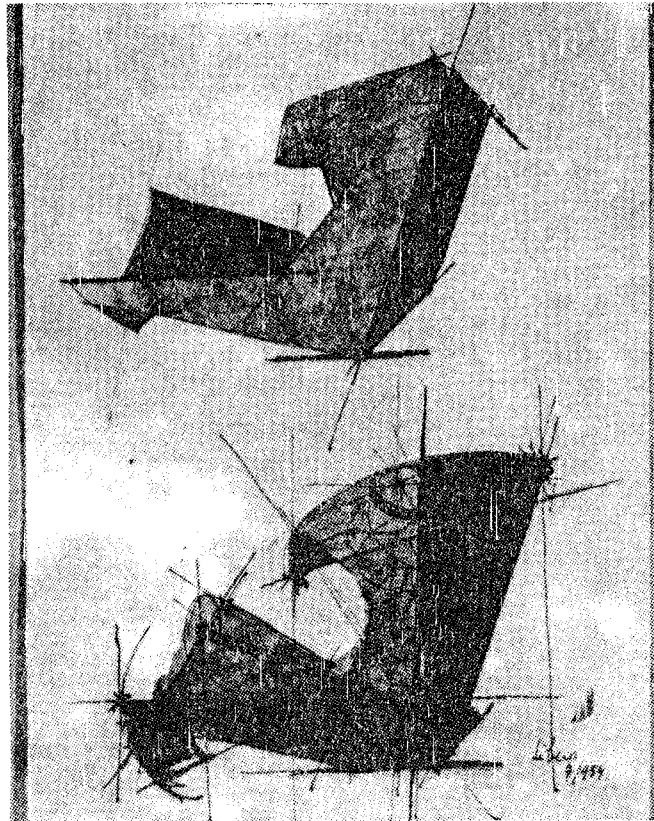
en sus soluciones simplistas, siendo la más clásica de esas posiciones sorprendentes, el elitismo de izquierda que supone a la totalidad de los hombres participantes de un futuro indeterminado de felicidad, como superhombres nietzscheanos: "nietzscheanización de la izquierda o viceversa" o acerca de cómo abandonar la ilusión de un igualitarismo radical. Pero sabemos también que estos modos del esteticismo están comenzando a decaer; se escucha en los pasillos: simplemente la inteligencia, lamentablemente (o por suerte), no es igualitaria. En el pensamiento "de vanguardia", cada vez hay más Nietzsche y menos izquierda.

¿Cuál es el lugar de la universidad en las sociedades modernas? ¿Qué función debe o puede cumplir? Más que la respuesta interesa la pregunta: si para Bloom la universidad es la materialización de la razón, que puede y debe aconsejar a los hombres en sus necesidades fundamentales otorgando una educación liberal, formando ciudadanos cultos capaces de enfren-



tar las exigencias que posee su "naturaleza humana", personas capaces de defenderse ante esa dimensión perversa del democratismo que iguala los caracteres en un mismo sentido común, ante el despotismo de las mayorías, nos resulta impactante que alguien pueda hoy plantear la pregunta con la radicalidad de un pensamiento informado y profundo, más allá de lo insustancial o incompleto de algunas de sus respuestas: la inexistencia de un análisis más global de las fuerzas sociales que han producido esta "degradación" hace que su análisis sea finalmente parcial y "utópica" su recuperación de la tradición.

No caben dudas de que las preguntas sobre las que insiste Bloom son absolutamente irrenunciables y necesitan de una re-



flexión colectiva de modo perentorio. Las respuestas clásicas por sí mismas, a nuestro juicio, no satisfa-

cen sino a quien duerme en la inconciencia del acontecer, en las respuestas intuitivas que otorga el sen-

tido común (académico). Pero poco importa en este terreno la respuesta, lo urgente es la apertura de la pregunta.

Y tampoco conforman las respuestas de Bloom. Sobre todo en regiones tan meridionales como la nuestra, son impensables porque la estructura misma de lo que lleva el nombre compartido "universidad", es algo distinto. Pero por suerte, menos aun puede reconfortar la lectura de este ensayo. Lo hemos dicho, su pensamiento es "reaccionario", en el sentido literal del término. Pero, más allá de que tal vez para ser "progresista" hoy se requiera ser "reaccionario", Bloom es en todo caso un reaccionario provocativo, que anticipando las respuestas intuitivas, obliga a leerlo dos veces. □

Alfonso Buch

La orientación profesional de los estudiantes universitarios

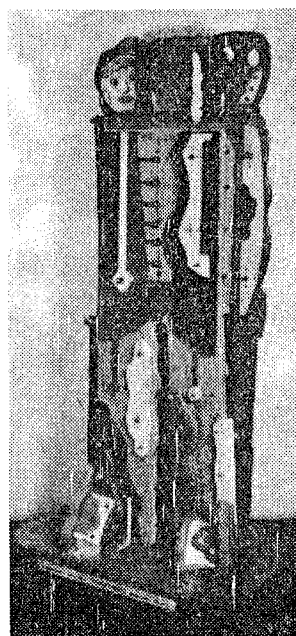
Marta Kisilevsky
Graciela M. de Giordana

Las modificaciones cualitativas en la orientación profesional de los estudiantes universitarios aportan elementos de análisis sobre la relación entre la educación y el mercado de trabajo, más específicamente sobre aquellos aspectos referidos a las imágenes o representaciones que sobre la inserción profesional tienen quienes optan por alguna carrera de grado en el ámbito universitario.

Dada la importancia del tema en materia de planificación académica y ante la ausencia de información global, se presentan aquí algunos datos agregados del conjunto de universidades argentinas, tanto públicas como privadas, para de esta manera abrir camino a futuras investigaciones que expliquen los cambios que se derivan de su análisis. La

información se refiere a los alumnos que por primera vez se inscriben en la universidad en una determinada carrera, denominados, por ese motivo, "nuevos inscriptos".

a. Las Universidades Nacionales



A comienzos de la década del 80 los nuevos inscriptos en las universidades nacionales eran sólo una tercera parte (57 mil) de los que se inscribieron diez años después (166 mil). Este notable incremento se produjo con mayor intensidad en los años inmediatamente posteriores al retorno a la democracia (con una tasa de crecimiento de 50% anual), mientras que en los años más recientes un lento descenso en el volumen de nuevos inscriptos provocó el estancamiento de la matrícula en las universidades, como se aprecia en el Cuadro 1. Este fenómeno se observa con considerable nitidez en las universidades que concentran el mayor porcentaje de ingresantes.

Las universidades más pobladas han sido a su vez

las de mayor "explosión" demográfica entre 1982 y 1985 y también las que presentaron valores decrecientes en los períodos siguientes. A la inversa, en las universidades con menor población estudiantil, el crecimiento ha sido menos pronunciado en el primer período que en el segundo, pero en este último presentan valores positivos, a diferencia de la media nacional.

El agrupamiento por ramas de estudio y disciplinas¹ ofrece un panorama general acerca de la orientación profesional de los estudiantes. Entre 1982 y 1992 la proporción de estudiantes orientados hacia las ciencias básicas declinó (de 49 a 33%), se mantuvo la de los que se dirigieron a humanidades (13%) y aumentó en forma apreciable la de los que optaron por las ciencias sociales (29 a 40%) y médicas (10 a 14%). A su vez, más de la mitad de los inscriptos en el año 1992 en las Universidades Nacionales lo hicieron en las disciplinas de Ciencias Económicas, Derecho, Ingeniería y Medicina. (Cuadro 2).

Con el propósito de ampliar esta información, se presenta la evolución experimentada por algunas carreras seleccionadas² entre 1982 y 1992. Los datos obtenidos deben interpretarse con cautela debido a que en su cálculo sólo

se tomaron los valores extremos, sin ponderar el crecimiento año a año. No obstante, es posible observar que dentro de las ciencias básicas y tecnológicas, por ejemplo, Arquitectura es la carrera que presenta valores de crecimiento positivos en todas las universidades, a la inversa de lo que sucede en Ingeniería Civil. En este caso, se trata de la única carrera que bajó su inscripción en todas las universidades sin excepción, incluso en las diferentes regionales de la Universidad Tecnológica Nacional.³ Ingeniería Agronómica tiene un crecimiento desparejo, al igual que Licenciatura en Matemáticas, aunque en esta última predominan las universidades con tasas negativas. (Cuadro 3).

Dentro de las ciencias sociales, las tradicionales carreras de Abogacía y Contador Público siguen siendo las más elegidas, al igual que Comunicación Social. Psicología, por su parte, es la carrera de más alto incremento dentro de las humanidades. Por último, Medicina y Odontología experimentaron notables aumentos en el número de ingresantes en todas las Universidades Nacionales, con la excepción de Cuyo, que posee un nuevo sistema de admisión en la primera de ellas.

b. Las universidades privadas⁴

Las 33 universidades privadas reconocidas por el Estado al año 1992 (Ley 16604) estaban integradas por 190 unidades académicas, distribuidas en la Capital Federal y en ocho provincias argentinas. En ese año ingresaron a las carreras de grado alrededor de 36 mil nuevos inscriptos.

La oferta de estas universidades se concentra mayoritariamente en el campo de las ciencias sociales, como se observa en el Cuadro 4. A su vez, las áreas más elegidas en este campo son Administración, Ciencias Económicas y Organización (44%), Derecho, Ciencias Políticas y Diplomáticas (30%) y otras ciencias sociales (21%). En estas últimas tienen gran incidencia las carreras relacionadas con las ciencias de la comunicación, cuya reciente oferta representa a 33% del total de ese grupo.

Las ciencias básicas y tecnológicas ocupan el segun-

do lugar en la participación del total de los ingresantes. La disciplina que predomina es ciencias exactas y naturales, y dentro de ella, las carreras del área de informática, que concentran a 90% de esa disciplina. Psicología es, también, la carrera con más ingresantes en las ciencias humanas y Medicina la más seleccionada en la rama ciencias médicas.

Por último, cabe señalar que si bien los estudiantes de las universidades argentinas se incorporaban en 1992 en porcentajes considerables a las carreras vinculadas con el área de las ciencias sociales, este fenómeno se observa con mayor intensidad en las universidades privadas que en las nacionales. A su vez, es baja la oferta de carreras en las áreas de las ciencias médicas y básicas y tecnológicas en las universidades privadas respecto de las nacionales, como se observa en el siguiente cuadro:

**NUEVOS INSCRIPTOS.
UNIVERSIDADES ARGENTINAS. AÑO 1992.**

Ramas de Estudio	Universidades Nacionales %	Universidades Privadas %
Cs. Básicas y Tecnológicas	33	24
Cs. Sociales	40	58
Cs. Humanas	13	13
Cs. Médicas	14	5
TOTAL	100	100

¹ Este agrupamiento, si bien no contempla los recientes avances en el campo epistemológico, es utilizado porque permite la comparabilidad con décadas anteriores.

² Estas se seleccionaron en función de su importancia relativa en el total.

³ Por razones de espacio no se ha podido incluir la información de cada una de las regionales.

⁴ La información disponible corresponde solamente al año 1992.

novedades

CUADRO 1
UNIVERSIDADES NACIONALES. NUEVOS INSCRIPTOS. AÑOS 1982-1992

UNIVERSIDAD	1982	1985	1992	Tasa de crecimiento			Composición porcentual	
				82/92	82/85	85/92	1982	1992
TOTAL	57.037	194.223	166.020	11,3	50,4	-2,2	57.037	166.020
Buenos Aires	13.647	59.560	39.733	11,3	63,4	-5,6	23,9	23,9
Catamarca	580	972	1.278	8,2	18,8	4,0	1,0	0,8
Centro	841	1.363	1.353	4,9	17,5	-0,1	1,5	0,8
Comahue	1.210	2.341	3.820	12,2	24,6	7,2	2,1	2,3
Córdoba	5.169	21.985	17.605	13,0	62,0	-3,1	9,1	10,6
Cuyo	2.222	7.431	5.046	8,5	49,5	-5,4	3,9	3,0
Entre Ríos	750	1.243	1.867	9,5	18,3	6,0	1,3	1,1
Formosa	...	...	616	...	...	...	...	0,4
Jujuy	484	1.095	1.407	11,3	31,3	3,6	0,8	0,8
La Matanza	...	...	4.618	...	...	...	...	2,8
La Pampa	679	1.354	1.072	4,7	25,9	-3,3	1,2	0,6
La Patag. S.J. Bosco	478	1.507	1.714	13,6	46,6	1,9	0,8	1,0
La Plata	4.281	12.058	13.351	12,0	41,2	1,5	7,5	8,0
Litoral	1.879	4.731	3.461	6,3	36,0	-4,4	3,3	2,1
Lomas de Zamora	1.303	4.169	5.344	15,2	47,4	3,6	2,3	3,2
Luján	...	1.513	2.436	...	...	7,0	...	1,5
Mar del Plata	1.373	3.479	3.027	8,2	36,3	-2,0	2,4	1,8
Misiones	1.029	2.558	2.293	8,3	35,5	-1,6	1,8	1,4
Nordeste	3.254	12.446	8.769	10,4	56,4	-4,9	5,7	5,3
Quilmes	...	...	523	...	...	...	...	0,3
Río Cuarto	1.225	1.916	2.102	5,5	16,1	1,3	2,1	1,3
Rosario	2.897	13.842	12.598	15,8	68,4	-1,3	5,1	7,5
Salta	1.012	4.006	2.832	10,8	58,2	-4,8	1,8	1,7
San Juan	1.291	2.849	2.275	5,8	30,2	-3,2	2,3	1,4
San Luis	1.229	1.719	3.130	9,8	11,8	8,9	2,2	1,9
Santiago del Estero	296	570	898	11,7	24,4	6,7	0,5	0,5
Sur	1.092	1.289	1.501	3,2	5,7	2,2	1,9	0,9
Tecnológica Nacional	5.968	18.126	13.313	8,4	44,8	-4,3	10,5	8,0
Tucumán	2.848	10.101	8.038	10,9	52,5	-3,2	5,0	4,8

Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

CUADRO 2
UNIVERSIDADES NACIONALES. NUEVOS INSCRIPTOS POR RAMA DE ESTUDIOS Y DISCIPLINAS. AÑOS 1982-1992

RAMA DE ESTUDIO Y DISCIPLINA	1982	1985	1992	Tasa de crecimiento			Composición porcentual	
				82/85	85/92	82/92	1982	1992
TOTAL GENERAL	57.037	194.223	166.020	50,4	-2,2	11,3	57.037	166.020
Ciencias Básicas y Tecnológicas	27.951	74.270	54.193	38,5	-4,4	6,8	49,0	32,6
Ciencias Agropecuarias	4.132	7.190	6.208	20,3	-2,1	4,2	7,2	3,7
Arquitectura	2.045	8.287	8.581	59,4	0,5	15,4	3,6	5,2
Ingeniería, Agrimensura y Tecnología	13.014	25.061	22.621	24,4	-1,5	5,7	22,8	13,6
Ciencias Exactas y Naturales	5.634	24.975	10.365	64,3	-11,8	6,3	9,9	6,2
Bioquímica, Farmacia y Química	3.126	8.757	6.418	41,0	-4,3	7,5	5,5	3,9
Ciencias Sociales	16.397	64.670	66.740	58,0	0,5	15,1	28,7	40,2
Administración, Ciencias Económicas y Organización	9.950	23.598	29.491	33,4	3,2	11,5	17,4	17,8
Derecho, Ciencias Políticas y Diplomáticas	4.457	32.861	26.256	94,6	-3,2	19,4	7,8	15,8
Otras Ciencias Sociales	1.990	8.211	10.993	60,4	4,3	18,6	3,5	6,6
Humanidades	7.272	29.517	21.722	59,5	-4,3	11,6	12,8	13,1
Filosofía y Letras	1.479	3.809	3.556	37,1	-1,0	9,2	2,6	2,1
Ciencias de la Educación	2.089	5.402	4.685	37,3	-2,0	8,4	3,7	2,8
Otras Ciencias Humanas	2.738	16.786	9.802	83,0	-7,4	13,6	4,8	5,9
Bellas Artes y Música	966	3.520	3.679	53,9	0,6	14,3	1,7	2,2
Ciencias Médicas	5.417	25.766	23.365	68,2	-1,4	15,7	9,5	14,1
Medicina	2.690	15.499	13.268	79,3	-2,2	17,3	4,7	8,0
Odontología	1.189	3.165	3.810	38,6	2,7	12,4	2,1	2,3
Paramédicas	849	5.777	2.865	89,5	-9,5	12,9	1,5	1,7
Auxiliares de Medicina	689	1.325	3.422	24,4	14,5	17,4	1,2	2,1

Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

CUADRO 3
UNIVERSIDADES NACIONALES. NUEVOS INSCRIPTOS EN ALGUNAS CARRERAS SELECCIONADAS. TASA DE CRECIMIENTO ANUAL. 1982-1992

CARRERAS por Universidad	Ingeniería Agron.	Ingeniería Civil	Lic. en Mat./Física	Arquitectura	Contador Público	Abogacía	Comunic. Social	Psicología	Medicina	Odontología
Catamarca	-2,5									
Centro	-1,3	-4,0			15,0					
Comahue	9,0	-7,4	7,1		7,7	7,1			18,2	
Córdoba	4,3	-10,2	-4,1	13,3	8,8	15,9	28,4	28,5	-0,2	13,7
Cuyo	2,9	-10,2	-2,1		3,5					
Entre Ríos	11,5				-1,1					
Jujuy	-6,6				3,8					
La Pampa	9,7		6,2		4,3					
La Patagonia S.J. Bosco		-9,8			20,4	21,9	21,7		6,5	21,6
La Plata	3,9	-9,3	-2,4	10,2	22,4	9,8				
Litoral	10,5				7,3	18,5				
Lomas de Zamora	12,8				14,1					
Luján	-1,7									
Misiones					9,3					
Nordeste	2,8	-9,5		4,7	10,5	18,3	12,4		19,4	8,6
Río Cuarto	8,3		2,4		2,1		7,1	31,5		
Rosario	9,7	-2,2	2,4	14,7	17,8	26,4	19,2		19,3	11,1
Salta	6,3	-4,0			10,4					
San Juan		-7,3	8,1	5,0			11,2			
San Luis	-4,3		-3,6							
Santiago del Estero	-6,1									
Sur	4,6	-9,3	-7,4		7,2	21,2				
Tucumán	-2,1	-18,6	-16,0	6,2	9,8			35,8	8,0	15,9

Nota: La información no está disponible para las Universidades de Buenos Aires y Mar del Plata.
 Fuente: M.C. y E/S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

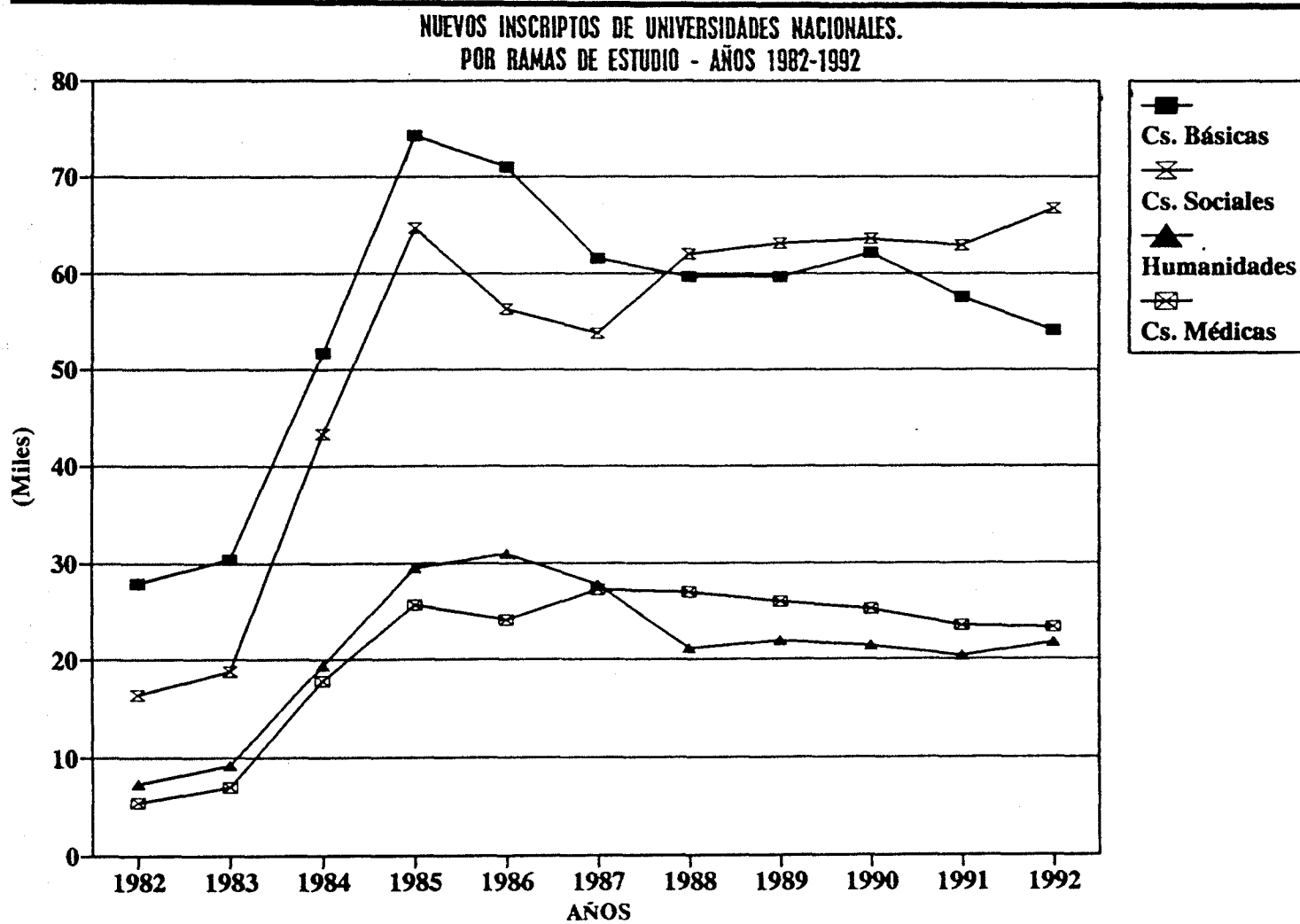
novidades

novedades

CUADRO 4
UNIVERSIDADES PRIVADAS. NUEVOS INSCRIPTOS POR RAMA DE ESTUDIO Y DISCIPLINAS. AÑO 1992

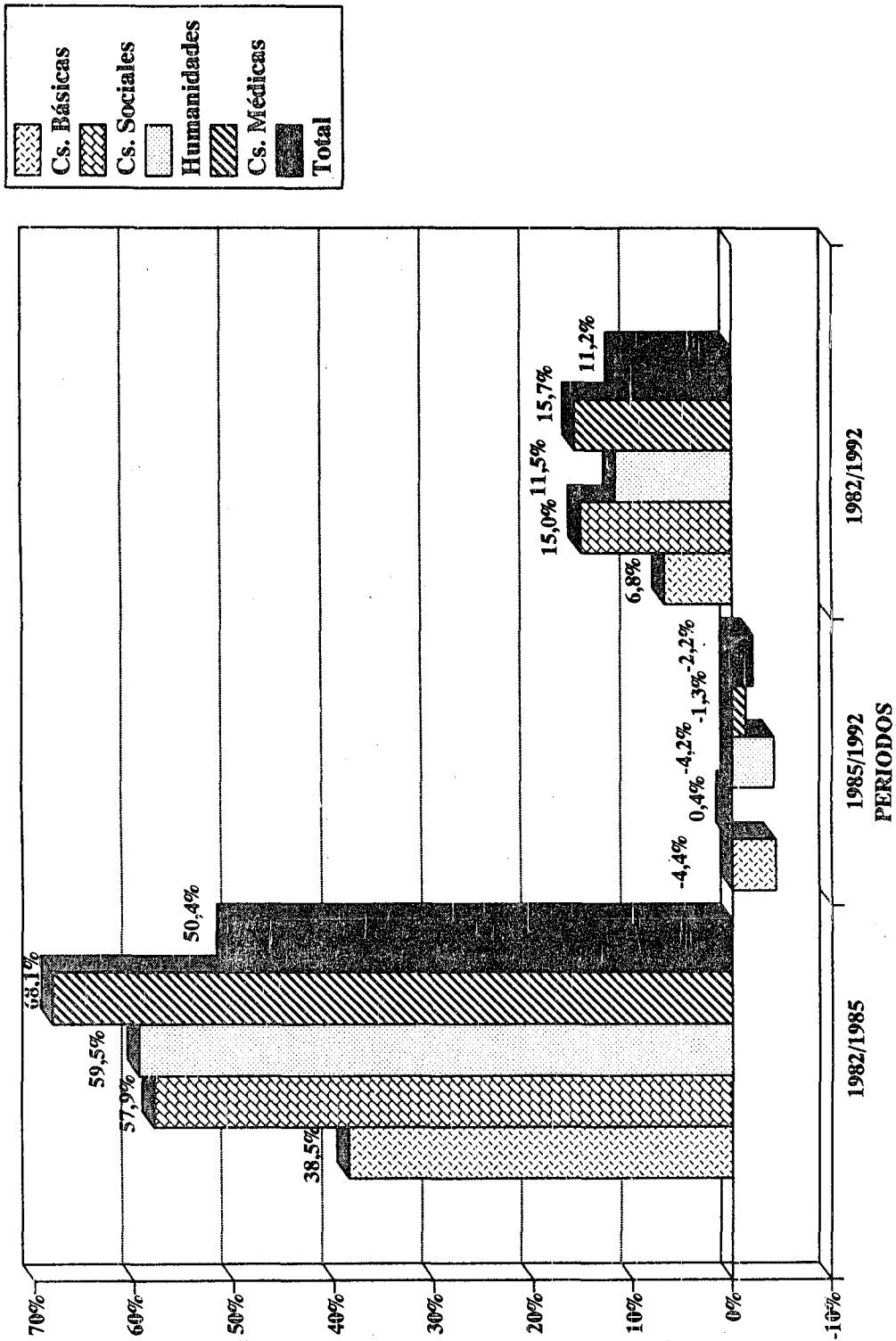
RAMA DE ESTUDIO Y DISCIPLINA	N.Inscriptos	%	Univ.
TOTAL	35892	100	33
Ciencias Básicas y Tecnológicas	8472	23,6	22
Ciencias Agropecuarias	521	1,5	8
Arquitectura	1113	3,1	9
Ingeniería, Agrimensura y Tecnología	1502	4,2	15
Ciencias Exactas y Naturales	3730	10,4	14
Bioquímica, Farmacia y Química	1606	4,5	6
Ciencias Sociales	20863	58,1	28
Administración, Ciencias Económicas y Organización	10213	28,5	25
Derecho, Ciencias Políticas y Diplomáticas	6174	17,2	14
Otras Ciencias Sociales	4476	12,5	18
Humanidades	4848	13,5	16
Filosofía y Letras	411	1,1	6
Ciencias de la Educación	300	0,8	7
Otras Ciencias Humanas	3575	10,0	15
Bellas Artes y Música	562	1,6	4
Ciencias Médicas	1709	4,8	9
Medicina	978	2,7	5
Odontología	45	0,1	1
Paramédicas	554	1,5	4
Auxiliares de Medicina	132	0,4	2

Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Privadas.



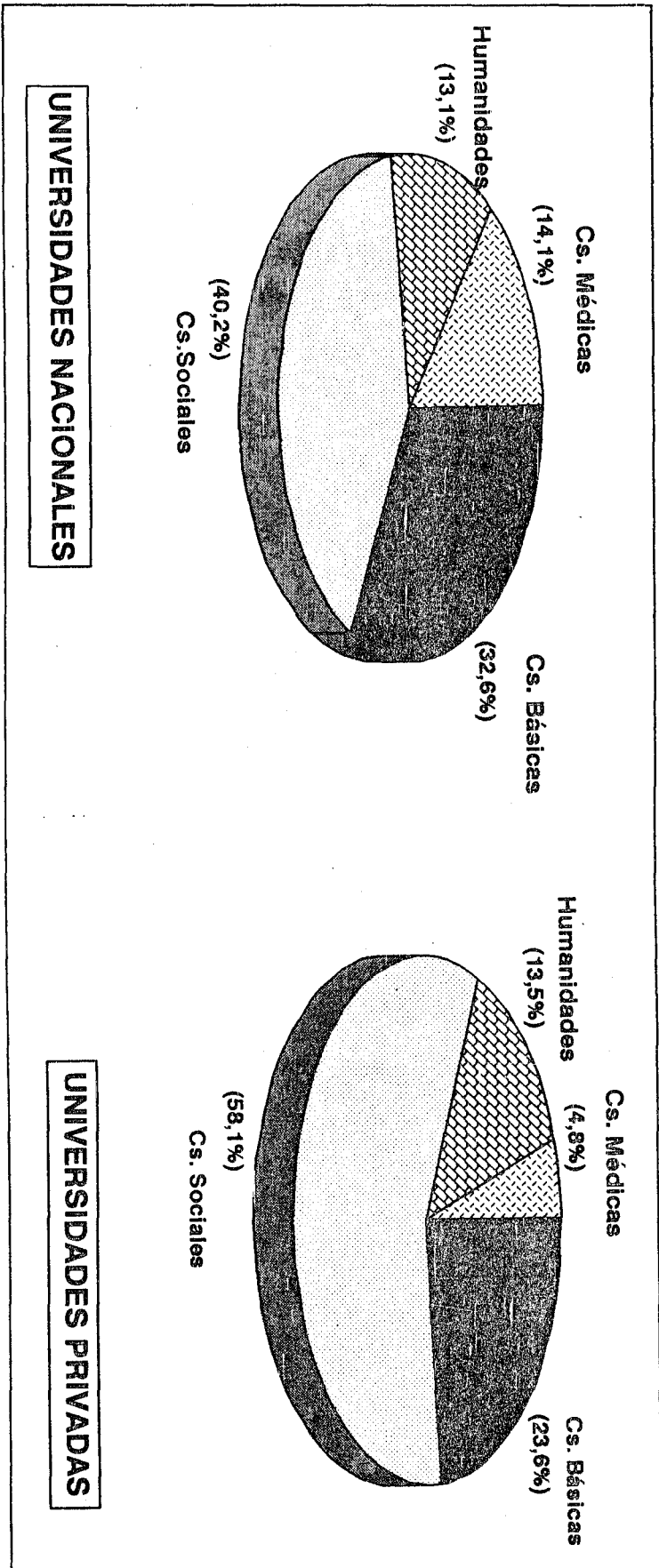
Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

**NUEVOS INSCRIPTOS DE UNIVERSIDADES NACIONALES.
TASA DE CRECIMIENTO ANUAL - POR RAMAS DE ESTUDIO Y PERIODOS**



Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

NUEVOS INSCRIPTOS POR RAMA DE ESTUDIO Y DISCIPLINA - AÑO 1992
UNIVERSIDADES NACIONALES Y PRIVADAS



novidades

Fuente: M.C. y E./S.P.U. - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria sobre la base de datos de las Universidades Nacionales.

OPINIONES

Congreso en Campinas

La Red de Historiadores de América Latina y la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP-Brasil) organizaron el II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Se realizó en el Centro de Convenciones de la UNICAMP, entre el 11 y el 15 de setiembre pasado.

Las actividades académicas del Congreso fueron organizadas en torno al tema "La Historia de la Educación en América latina" y se desarrollaron a través de la exposición y debate de 242 ponencias seleccionadas por el Comité Científico en dieciséis grupos de trabajo:

- Los pueblos indígenas y la educación en América latina
- Educación y transferencia cultural
- Movimientos sociales y educación en América latina
- Políticas educacionales en América latina
- Tendencias teórico-metodológicas en la historia de la educación en América latina
- Movimientos docentes y estudiantiles en América latina
- Historia de las ideas pedagógicas
- Historia de los colegios coloniales y universidades en América latina
- Escuela Nueva en América latina
- Historia de la institu-

cionalización de la escuela en América latina

- Historia de la difusión y de la enseñanza de la ciencia en América latina
- Las comunidades religiosas y la educación en América latina
- Pedagogos latinoamericanos: su trayectoria y pensamiento
- Manuales escolares y libros didácticos de historia
- Centros y redes de información educativa

Del total de trabajos presentados, veintiséis estuvieron dedicados a temas universitarios. De los participantes extranjeros que presentaron mayor número de trabajos, 22 fueron los investigadores en los campos de historia de la educación y de política educacional de las universidades nacionales de Argentina: Luján, Entre Ríos, UBA, Comahue, Salta, Río Cuarto y San Juan.

Ética, ciencia y educación

La Asociación Nacional de Post-graduación e Investigación en Educación (ANPED), de Brasil, realizó su 17ª Reunión Anual, del 23 al 27 de octubre de 1994, en la ciudad de Caxambú, Estado de Mina Gerais.

El tema central de la reunión fue "Ética, cien-

cia y educación" y los grupos de trabajo abordaron los siguientes ejes: Educación popular, Estado y política educacional en Brasil, Historia de la educación, movimientos sociales y educación, Políticas de enseñanza superior y Trabajo y educación.

Volver a pensar

En la Universidad de Quilmes tuvo lugar el Seminario "Repensando la universidad argentina", entre el 28 y 30 de noviembre y el 7 de diciembre de 1994. Organizado por el Centro de Estudios e Investigación que dirige Mario Albornoz, el seminario se concentró en las siguientes áreas:

- Posmodernidad, fin

de siglo, crisis de sentido. Crisis socio-cultural y crisis de la universidad

- Políticas públicas, universidad y paradojas de la autonomía
- Evaluación y calidad universitaria.

Entre los expositores participaron Augusto Pérez Lindo, Osvaldo Guariglia, Juan Carlos del Bello y Oscar Terán.

Evaluación de la Calidad

La Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, con el auspicio de la OEA, organizó las Jornadas de Evaluación de la Calidad en la Universidad. Se realizó en la sede de dicha facultad, del 7 al 9 de setiembre de 1994.

Beno Sander tuvo a su cargo la conferencia sobre "Calidad de la Educación: concepto y alcances" y se realizaron cuatro mesas redondas sobre los siguientes temas:

- Participación de los cuerpos colegiados de gobierno en el planeamiento institucional y evaluación de la calidad
- El papel de la evaluación de la calidad en los procesos de crecimiento interno de las facultades
- Metodologías de evaluación de la calidad
- Dimensiones y componentes de un programa de evaluación de la calidad.

La ciencia y la tecnología en jornadas latinoamericanas

La Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de la República Oriental del Uruguay han organizado las "Jornadas latinoamericanas sobre estudios sociales de la ciencia y la tecnología", que se llevarán a cabo los días 3 y 4 de mayo de 1995.

Informes: Roque Sáenz Peña 180 (1876), Bernal, Buenos Aires, Fax 259-4278.

Encuentros

Organización Interuniversitaria Latinoamericana

• Del 14 al 17 de agosto de 1995, reunión IGLU-Río 95. Los 400 participantes del Programa IGLU (Instituto de Gestión y de Liderazgo Universitario) desde su creación en 1984, procedentes de América latina y del Caribe, están invitados a este trascendental evento.

• Del 20 al 23 de noviembre de 1995, IX Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana, en Viña

del Mar, Chile. Anfitrión: Universidad de Santiago, Chile. Tema: Democracia y desarrollo humano; nuevos desafíos para las universidades de las Américas.

• Para mayor información sobre estos eventos: Place Iberville IV, 2954, Boulevard Laurier, Bureau 090, Sainte-Foy, Quebec, Canadá, GIV 472, Fax (418)650-1519, Teléfono (418) 650-1515.

informaciones

Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades

La iniciativa, promovida por el decanato de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, contó desde un principio con el apoyo entusiasta de las facultades colegas de las universidades nacionales del país. La tarea de convocatoria, realizada durante los meses de octubre y noviembre de 1994, dio como resultado que el 25 de noviembre de ese año quedara constituida la Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades (ANAF-Ciencias Sociales y Humanidades) integrada por treinta y dos facultades de todo el país a tra-

vés de la representación de sus decanos.

Objetivos

En su reunión constitutiva -y bajo la presidencia de Carlos Finocchio, decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Cuyo-, se aprobaron en general y en particular los 45 artículos que constituyen el Estatuto.

Los fines de la Asociación establecidos estatutariamente son:

- Promover la estrecha colaboración de las instituciones afiliadas en todo asunto de interés común.
- Colaborar con las mis-

mas instituciones para la coordinación de la planificación y desarrollo de la enseñanza de ciencias sociales y humanidades en el país, con el fin de promover su mejoramiento.

• Proponer ante las autoridades responsables de la educación proyectos de política educativa vinculados con el planeamiento, creación, organización y funcionamiento de instituciones de educación en ciencias sociales y humanidades.

• Asesorar a las instituciones de educación superior de ciencias sociales y humanidades, a su pedido, en problemas re-

lacionados con la organización, planeamiento y administración de la enseñanza, formación y perfeccionamiento del profesorado, actualización de los planes de estudio, organización de los servicios estudiantiles, así como en cualquier otro asunto que le sea solicitado expresamente.

• Promover acuerdos, normas, reglamentaciones o legislación para el reconocimiento de estudios y títulos, el intercambio de profesores y estudiantes, la complementación de los servicios y estudios ofrecidos por distintas instituciones miembro.

• Promover y fomentar la cooperación, articulación y difusión de los programas y proyectos de actualización y perfeccio-

namiento para graduados de ciencias sociales y humanidades en la República Argentina.

- Analizar y promover el desarrollo y la aplicación de las ciencias sociales y humanidades en la República Argentina, de manera armónica y coordinada, de acuerdo con los objetivos e intereses regionales y nacionales.

- Promover y facilitar el intercambio permanente entre las instituciones afiliadas, de toda información correspondiente a los aspectos docentes y científicos, incluyendo los planes de investigación y sus resultados.

- Promover la integración de proyectos de investigación y desarrollo a nivel regional y nacional entre las entidades miembro.

- Mantener vínculos con otras entidades o instituciones nacionales, extranjeras o internacionales para favorecer el desarrollo de las instituciones afiliadas y la mejor coordinación de la enseñanza, la investigación y la extensión de las ciencias sociales y humanidades.

- Actuar como órgano de consulta de entidades públicas y privadas, nacionales e internacionales interesadas en el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades.

- Representar y realizar gestiones en nombre de las instituciones afiliadas en asuntos específicos que le sean encomendados.

- Propender a la articulación con asociaciones de carrera y asociaciones

de profesionales a fin de desarrollar actividades conjuntas en temas de competencia mutua.

Autoridades

Por unanimidad fue designado presidente Juan Carlos Portantiero, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

La Comisión quedó integrada, también, por las siguientes autoridades:

Vicepresidente: Carlos Finochio, decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Cuyo;

Tesorero: Carlos Calderón, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Comahue;

Secretario Ejecutivo: Luis Yanes, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires;

Vocalías

Regional metropolitana:

na:

Pablo Martínez Sameck -titular-, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora;

Roberto González Gentile -suplente-, director del Departamento de Humanidades de la Universidad de Quilmes;

Regional bonaerense:

Silvia Quintanar -titular-, decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro;

Graciela Fachinetti -suplente-, directora del Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur;

Regional centro:

Héctor Vázquez -titular-, decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario;

Horacio Faas -suplente-, decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba;

Regional sur:

Dolores del Castaño -titular-, decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco;

Jorge Saborido -suplente-, decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa;

Regional noroeste:

Luis Bonano -titular-, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán;

Rolando Coronel -suplente-, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Catamarca;

Regional noreste:

Ana María Foschiatti -titular-, decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Nordeste;

Ana María Camblong -suplente-, decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Misiones;

Regional Cuyo:

Carlos Yanzon -titular-, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de San Juan;

Martha Digennaro de Trivioli -suplente-, decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis.

Miembros

Unidades académicas miembros de la Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades y representantes respectivos:

- Regional Metropolitana

Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Juan Carlos Portantiero;

Facultad de Filosofía y



Letras, UBA, Luis Yanés;
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Lomas de Zamora, Pablo Martínez Sameck;

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Quilmes, Roberto González Gentile;

- Regional Bonaerense
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Silvia Quintanar;

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Donatella Castellani;

Facultad de Humanidades, Universidad de La Plata, José Luis de Diego;

Facultad de Periodismo, Universidad de La Plata, Jorge Bernetti;

Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata, Cristina Rosenthal;

Departamento de Humanidades, Universidad del Sur, Graciela Fachinetti;

Departamento de Geografía, Universidad del Sur, Ricardo Bustos Cara;

Departamento de Economía, Universidad del Sur, Ricardo López;

- Regional Cuyo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Cuyo, Carlos Finocchio;

Facultad de Artes, Universidad de Cuyo, Elio Ortiz;

Escuela Superior de Formación Docente, Universidad de Cuyo, Cristina Romagnoli;

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de San Juan, Carlos Yanzon;

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes,

Universidad de San Juan, Arnoldo Fernández;

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis, Martha Di Gennaro de Tivoli;

- Regional Sur
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa, Jorge Saborido;

Facultad de Humanidades, Universidad del Comahue, Carlos Calderón;

Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, Universidad de la Patagonia, Dolores del Castaño;

- Regional Centro
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario, Héctor Vázquez;

Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad de Rosario, Luis Díaz Molano;

Facultad de Ciencias Hu-

manas, Universidad de Río Cuarto, Nelson Ciminelli;

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, Horacio Faas;

- Regional Noreste
Facultad de Humanidades, Universidad del Nordeste, Ana María Foschiatti;

Facultad de Formación Docente, Universidad del Litoral, Graciela Bruno;

Facultad de Humanidades, Universidad de Misiones, Ana María Camblong;

- Regional Noroeste
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, Luis Bonano;

Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago del Estero, Rosa Lund de Santillán;

Facultad de Humanidades, Universidad de Sal-

ta, Cristina Fajre;

Facultad de Humanidades, Universidad de Catamarca, Rolando Coronel.

La Asociación Nacional se erige así en realidad y promesa. La promesa de impulsar el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades en todo el país y la superación de aquellas barreras geográficas e institucionales para establecer vínculos fluidos y sistemáticos que permitan llevar a cabo acciones comunes tanto a nivel de grado como de posgrado. Por otro lado, la reunión de los pares potenciará no sólo la reflexión y la acción conjunta sino que volverá comunes aquellos problemas que hoy enfrenta cada unidad académica por separado.

Olga Pisani

Publicaciones universitarias

El año 1994 fue fecundo en cuanto al desarrollo de nuevas iniciativas editoriales dirigidas a dar cuenta de los distintos aspectos de la vida universitaria en el país. Las siguientes son algunas -no todas ellas- de reciente aparición, a las que tuvimos acceso. En este sentido quedamos en deuda seguramente con muchas publicaciones del interior del país, deuda que cubriremos en el futuro próximo.

- *La Universidad ahora*
Es una publicación bimestral del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos

Aires. Dirigida por Miguel Talento, contiene, según su propia definición, la "compilación de los hechos universitarios que han sido noticia en los principales diarios argentinos". El N°5 es su edición más reciente y comenzó a distribuirse el 30 de marzo último.

Dirección: Uriburu 950, piso 1° (III4), Buenos Aires, Argentina. Tel/Fax 963-6962 y 371-0095.

- *Redes*
Publicación del Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes, dirigida por Mario Albor-

noz y orientada a los problemas de ciencia y tecnología en la universidad. El N°2, de diciembre de 1944, incluye artículos de Ricardo Petrella, Hebe Vessuri, Pablo Kreimer, Leonardo Vaccarezza. En el *dossier* se publica un artículo inédito de Pierre Bourdieu, "El campo científico", traducido esmeradamente por Alfonso Buch. Contiene, además, reseñas e información general.

- *La universidad*
Boletín informativo de la Secretaría de Política Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Esta publicación aporta información acerca de las prin-

cipales actividades que desarrolla en materia de política universitaria el citado organismo público. Se incluyen también artículos sobre temas como la Ley de Educación Superior, la conformación del Consejo Nacional de Educación y los Consejos de Planificación, así como información estadística. Colaboraron en este primer número Juan Carlos del Bello, Eduardo Sánchez Martínez, Emilio Mignone, Carlos Marquis y Marta Kisilevsky, entre otros.

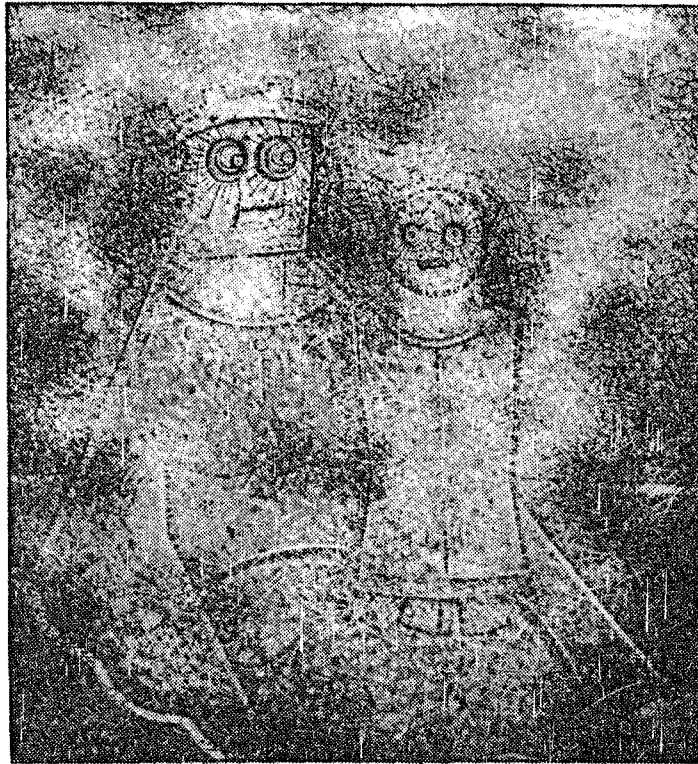
• *Diálogos de la UNESCO*

Esta publicación trimestral de la oficina regional UNESCO Caracas está dedicado a la educación superior. Los artículos recorren diversos temas: el estado de la investigación en América latina, el intercambio docente, la evaluación, los posgrados, etc. Entre los que colaboran en este primer número se encuentran autores como Axel Diedrixsen, Luiz Cunha, Enrique Oteiza y Hebe Vessuri.

Dirección: Apartado Postal 68394, (1062-A) Caracas, Venezuela. Teléfono (58-2) 261-135. Fax (58-2) 262-0428.

• *Temas y Propuestas*

Es una publicación de la Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por Marta Mena. El N°3, de noviembre de 1944, incluye artículos de Oscar Shuberoff, sobre Evaluación de la calidad, de Leslie Chapman, sobre Concursos docentes, y de Rodolfo



Pérez, sobre Deontología docente.

Dirección: Córdoba 2122, 2° piso (1114), Buenos Aires, Argentina. Teléfono 374-9452, Fax 49-5724.

• *Meridiano*

Publicación del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por Alberto Fernández. El N°5 contiene, entre otros materiales, estadísticos referidos al Censo llevado a cabo en noviembre del año pasado, un reportaje a Alicia Fernández Cirelli, Secretaria de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, y un artículo de César Lorenzano sobre el rol de la asignatura Pensamiento Científico en la formación de los alumnos. Presenta, además, información sobre las distintas actividades que desarrolla esa unidad académica.

• *U2000 - Crónica de la*

Educación Superior

Publicación mensual sobre la educación superior mexicana. El número 124 del sexto año fue puesto a la venta 10 de febrero último ofrece, como artículo de tapa, El auge de las universidades privadas en México; aciertos propios o errores ajenos. Asimismo la revista contiene información sobre libros, futuros eventos, *tips* para universitarios. En su sección Opinión presenta Crisis y educación superior, de Ja-

vier Mendoza. Edita Tona-tiuh Ramírez Peraza; Jefe de Información es María del Carmen Silva Espinosa. Teléfono 672-2036, Fax 609-0912. La suscripción anual en el extranjero es de 120 dólares.

• *Universidad Futura*

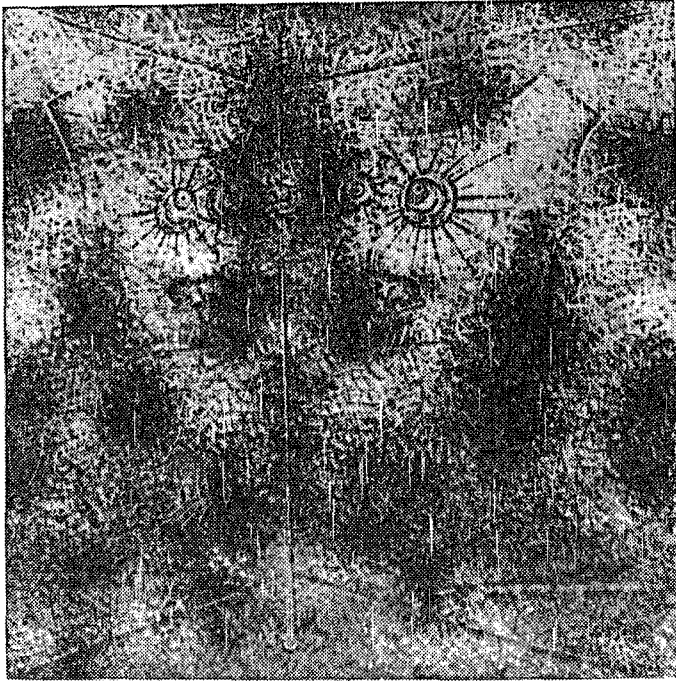
Revista mexicana de educación superior, editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, cuyo director es Eduardo Weiss. El N°15, de otoño de 1944, contiene los siguientes artículos: La querrela intelectual por la universidad mexicana: 1930-1937, de Susana Quintanilla; Por qué no funcionan los programas de incentivos, Alfie Kohn; La casa de los espejos. Destellos, reflejos, luces y sombras sobre los académicos mexicanos, Eduardo Ibarra Colado. La revista trae, además, copiosa información estadística, informes de investigación, reseñas, etc.

Informes y correspondencia: Adriana Corona, San Pablo 180, (02200) Colonia Reynosa, Tamaulipas, Azcapotzalco, México, D.F. Teléfonos 724-4536 y 724-4309.

Textos de reciente aparición

• *Evaluación Universitaria en el Mercosur*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Compilación a cargo de Carlos Marquis. En este libro se presentan trabajos expuestos por especialistas en el "Seminario sobre evalua-

ción y acreditación universitaria en los procesos de integración nacional", realizado los días 15, 16 y 17 de junio de 1994. Asimismo se incluyen las principales conclusiones del "Taller nacional de experiencias de evaluación", realizado el 14 de junio de 1994 con la



participación de expertos nacionales y extranjeros.

- *Sociedad y Universidad en el Siglo XXI*. Colección Actas de las Ediciones Universidad del Salvador. Es el producto de los trabajos presentados por expertos de todo el mundo al simposio que se realizó entre el 18 y el 22 de octubre de 1993 en la Universidad del Salvador. El texto incluye capítulos como Ética y gobernabilidad, El marco global de los cambios sociales y Cuestiones vinculadas al problema del medio ambiente. Una parte especial está dedicada al rol de la universidad en la educación ambiental, la educación universitaria en el siglo XXI, la formación de los recursos humanos y la cooperación internacional, el financiamiento universitario, etc.

Viamonte 1856, Buenos Aires, Argentina.

- *Educación Superior en América Latina*. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Documentos CEDES/108, Serie de Educación Superior.

Este trabajo, coordinado por José Joaquín Brunner y realizado por investigadores de distintas instituciones de América latina, traza un completo diagnóstico de la complejización del sistema universitario en la región, deteniéndose en las variables que lo componen. También se aborda la temática de la crisis de la educación superior y las tentativas de cambio y reformas en distintos países latinoamericanos. Finalmente se apuntan las bases para una agenda de la educación superior.

Sánchez de Bustamante 27 (1173) Buenos Aires, Argentina. Fax 541-0805.

Seminarios

Seminario sobre Gestión de la Investigación

En el marco de las actividades del Programa Columbus se desarrolló en la Universidad de Buenos Aires, del 21 al 24 de setiembre de 1994, el Seminario sobre Gestión de la Investigación.

El Programa Columbus fue creado en 1987 por iniciativa de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y de un grupo de universidades latinoamericanas y tiene como principal objetivo promover el desarrollo institucional de las universidades, a través del perfeccionamiento de los procesos y estructuras de gestión, que son determinantes en el desempeño global de la universidad y de su desarrollo estratégico a largo plazo.

El Seminario contó con la participación de 32 rectores, vicerrectores y especialistas en gestión de la investigación de universidades de América latina y Europa. Participaron universidades que cuentan con una red de investigación y desean ampliarla, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, así como de diversificar sus fuentes de financiamiento.

De acuerdo con el "Documento de Presentación", para responder a esas necesidades las universidades deben dotarse de una política de investigación e incluir esta actividad de manera cla-

ra y visible en sus misiones.

Si bien la docencia y la investigación son las dos misiones fundamentales de la universidad, sus estilos de organización obedecen a lógicas muy diferentes y a menudo opuestas. Así, una de las dificultades que encuentran las universidades en sus esfuerzos por desarrollar su actividad de investigación es la relación que debe existir entre docencia e investigación.

En esa perspectiva se exploraron tres campos de políticas:

- Políticas de evaluación y orientación: planificación estratégica.

- Políticas de estructuración: vínculo docencia-investigación.

- Políticas de apoyo: servicios y recursos que la universidad pone a disposición de la investigación.

Las presentaciones permitieron conocer en profundidad las distintas experiencias y del intercambio surgieron algunas líneas de posible articulación y cooperación que podrían potenciar la gestión de la investigación en las universidades.

La organización local del seminario estuvo a cargo de la Secretaría de Ciencia y Técnica y de la Secretaría de Relaciones Universitarias de la Universidad de Buenos Aires.

Mónica Cristina Abramzón

El posgrado, eje de la reorganización universitaria*

Un conjunto de nuevas demandas está tomando lugar en la educación superior. Descentralización, nuevas formas de gobierno, cambios en la legislación, vocacionalismo, calidad de los estudios y competitividad internacional de las instituciones, desarrollo tecnológico y conocimiento de frontera, equidad social y formación amplia para la participación democrática ciudadana, son algunas de las exigencias de la sociedad hacia las universidades y éstas se presentarán con mayor rigor hacia el futuro. Diferentes condiciones requieren diferentes estrategias. El eje más importante para emprender la reorganización de la vida universitaria es el posgrado. En este nivel se ubican las tareas de formación de recursos humanos de alto nivel, entre otros la de investigadores, donde se da la mejor posibilidad para articular la producción de nuevos conocimientos con la innovación tecnológica y donde mejores posibilidades se tienen para fortalecer la vinculación de las instituciones universitarias con los apremios sociales y productivos. En este nivel está la oportunidad para acrecentar la capacidad científica y tecnológica nacional.

Los cambios deben contemplar la superación del actual estado de cosas. El posgrado mexicano está desarticulado y padece de **credencialitis**, a

pesar de que empieza a adquirir gran importancia en ciertos puestos de trabajo de naturaleza re-convertida. Aun así, del total de la matrícula de educación superior, 2,3 por ciento se encuentra en las maestrías; 1,3 por ciento en especializaciones y sólo 0,13 por ciento en el doctorado.

Existen 986 programas de estudio. De ellos, la mayoría se dispersa en las áreas de ciencias naturales y exactas (138) y en ingeniería y tecnología (226). Desde el plano de las nuevas pautas de organización de conocimiento, debería optarse por una concentración interdisciplinaria sobre todo en estas áreas.

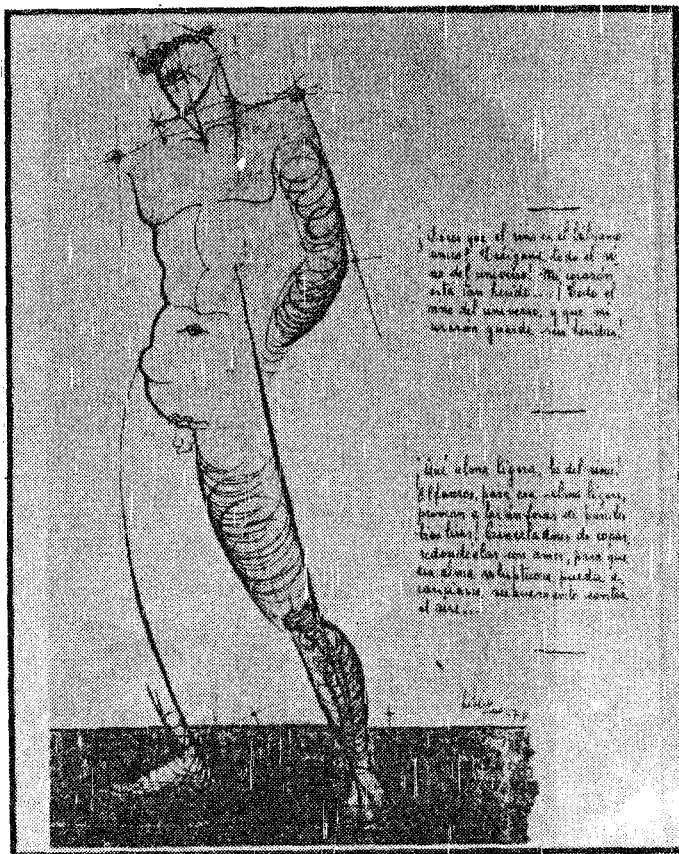
Dentro del número to-

tal de programas de posgrado, la mayor carga está en las maestrías (34,2 por ciento) y menos en el doctorado (abajo de 9 por ciento). De éstos, las más favorecidas por la cantidad de alumnos que reciben, son los de ciencias de la salud (30 por ciento) y ciencias sociales y administrativas (27 por ciento), que suman más de la mitad de la demanda nacional. Esto significa que las áreas que se relacionan con la producción económica y el desarrollo científico y tecnológico constituyen menos de la cuarta parte del total de los programas. Hasta ahora, el problema del desequilibrio entre las áreas de estudio se ha atacado sólo formalmente, dentro de esquemas de mercado y de una supuesta orientación vocacional. La solución es más compleja y

depende del diseño de prioridades de mediano y largo plazos en la formación de los especialistas e investigadores y de una planeación académica que proponga objetivos y nuevas estructuras integrales de opciones alternativas.

El posgrado actual es un anexo de la licenciatura, tanto por las deficiencias de ésta, como por la devaluación que han sufrido estos estudios en el mercado de trabajo. De continuar la tendencia actual, en los próximos años se dará la expansión de las maestrías y doctorados pero de manera artificial, **credencializada**. Una nueva política deberá separar los estudios de licenciatura del posgrado, recuperar el sentido preciso de estos estudios y diferenciar con claridad la educación de posgrado de la educación continua.

Otro gran problema a superar son los tiempos de estudio y titulación. Son muy pocos los estudiantes que terminan sus programas académicos dentro del período concebido formalmente y hay rigideces institucionales y laxitudes. La titulación sólo abarca a 20 por ciento de los inscriptos, la deficiencia terminal se agrava en las áreas de ingeniería y tecnología y se mantiene en un enfoque terminalista. Una nueva política debe redefinir los tiempos de estudio, los requisitos de ingreso y egreso del posgrado y, bajo ciertas condiciones, permitir que estudiantes de licenciatura opten por el doctorado sin pasar por la maestría. Asimismo, se re-



licenciatura opten por el doctorado sin pasar por la maestría. Asimismo, se requiere poner en marcha opciones curriculares que permitan una formación interdisciplinaria sólida.

Otro elemento importante a considerar es el de la relación instituciones públicas y privadas. La mayoría de los posgrados se encuentra en las instituciones públicas, las diferencias en la eficiencia terminal no son notables, los egresados de la licenciatura en general prefieren los posgrados de las universidades públicas y se da un nuevo componente de calidad mayor en éstas debido a la infraestructura con la que cuentan y el número de investigadores que tienen como docentes. Con ello, se tiene una magnífica perspectiva para favorecer el desarrollo del posgrado en las instituciones públicas, buscando destacar opciones profesionales y académicas estratégicas para el país.

El cambio universitario es un imperativo. No debería optarse por la continuidad, frente a los nuevos reclamos y un futuro que lo alterará todo. La capacidad de previsión en

política educativa es imprescindible. Por ello se requiere de nuevas iniciativas que asuman la tarea prospectiva de construir un sistema nacional de posgrado con base en una

nueva realidad.

Axel Didriksson

* Tomado de *Universidad 2000*, México, año V, N°119.

Interesante texto mexicano*

La Universidad Pública Alternativa (Coedición UAM/Centro de Estudios Educativos AC, 1994, México, D.F., 194 páginas), es un trabajo con el cual Guillermo Villaseñor García propone una universidad pública que asuma los retos de la globalización, mediante mecanismos de autodefinition académica.

En el prólogo, otro gran conocedor del tema, Carlos Muñoz Izquierdo, califica esta obra "como un gran avance hacia el esclarecimiento de las importantes cuestiones de las que depende que florezcan efectivamente, en México, universidades que contribuyan a construir una sociedad más justa, participativa y democrática".

En la primera parte del libro, Villaseñor hace un análisis basado en

los cambios sociales y universitarios recientes, como las modificaciones en las políticas de educación superior y sus antecedentes desde 1978.

Más adelante hace una presentación, por etapas, del programa de modernización educativa, en el que resalta los conceptos de evaluación y calidad.

La segunda parte del libro es una propuesta basada en el desarrollo conceptual de la Teoría Universitaria y de esta forma, en el capítulo cuatro, presenta las características básicas de la universidad pública alternativa como autodefinition, pluralidad, democracia académica, ductilidad institucional y calidad competitiva.

* Tomado de *Universidad 2000*, México, año V, N°117.

Estudios sobre la universidad en México

Pensamiento Universitario se propone impulsar la investigación sobre la universidad en el tema de las universidades. Este es un ejemplo concreto sobre un modelo de organización que le acercamos al lector.

El Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) fue creado el 15 de noviembre de 1976, conforme acuerdo dictado por el entonces rector, Dr. Guillermo Soberón Acevedo, y al tenor de los siguientes considerandos:

"[...] que es necesario impulsar la realización de estudios que abarquen aspectos históricos, legislativos, académicos, ad-

ministrativos, laborales y en general todos los que constituyen la experiencia universitaria; que dichos aspectos deben analizarse, con criterios propios de la Universidad; que conviene fomentar la publicación de obras destinadas a dar elementos para el mejor conocimiento de nuestra Universidad, de las universidades de México, y de la problemática de la Universidad y su relación con

la sociedad; considerando por otra parte, que la índole misma de los estudios indicados requiere de la disposición inmediata de los documentos que constituyen el archivo histórico de esta casa de estudios, es conveniente que el mencionado Archivo Histórico a causa de sus servicios que pueda prestar como apoyo a investigaciones de diferentes Institutos del campo de las Humanida-

des, dependa de la Coordinación correspondiente y pueda cumplir funciones adecuadas".

En consecuencia se le señalaron como funciones principales el estudio de la problemática pasada, presente de la institución universitaria, la recopilación y sistematización de la bibliografía y hemerografía relativas, la difusión editorial de instrumentos "para el conocimiento y la decisión seria de las cuestiones universitarias", y la coordinación de las labores del Archivo

Histórico de la Universidad.

La tarea fundamental del CESU es la Investigación de los problemas relacionados con la universidad y, en general, con la educación nacional. El centro cuenta con 42 investigadores de tiempo completo especialistas en diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades (historiadores, sociólogos, pedagogos, psicólogos). La labor de la investigación está organizada en cuatro áreas: Estudios sobre la universidad, Educación y sociedad, Educación, sujetos y procesos institucionales y Procesos y prácticas educativas.

1. El área de Estudios sobre la universidad desarrolla investigaciones en dos campos, historia de la universidad, en sus etapas colonial, moderna y contemporánea y sociología de la universidad, enfocada al análisis de los problemas sociales y políticos de la institución. Algunos de los proyectos en proceso sobre la historia universitaria son los siguientes: legislación y poderes en la universidad colonial, las facultades de artes y teología en los siglos: XVI y XVII; estudiantes y catedráticos de las facultades de cánones y leyes en el siglo XVIII; trayectoria académica de autoridades universitarias (1933-1944); los congresos universitarios, entre otros. Los actuales proyectos de sociología de la Universidad son la planeación en la UNAM la formación de la comunidad científica en México, trayectorias educativas e historias de vida familiares,

educación superior y desigualdades sociales.

2. El área de Educación y sociedad concentra su atención en el análisis de las relaciones entre la institución educativa y la estructura política, social y económica del país. Están en curso las siguientes investigaciones: la universidad hoy mañana; docencia y producción de conocimiento; posgrados en educación (UIA, UNAM, UPN); las ac-

tuales tendencias neoliberales en América latina y su expresión en las políticas de educación etc.

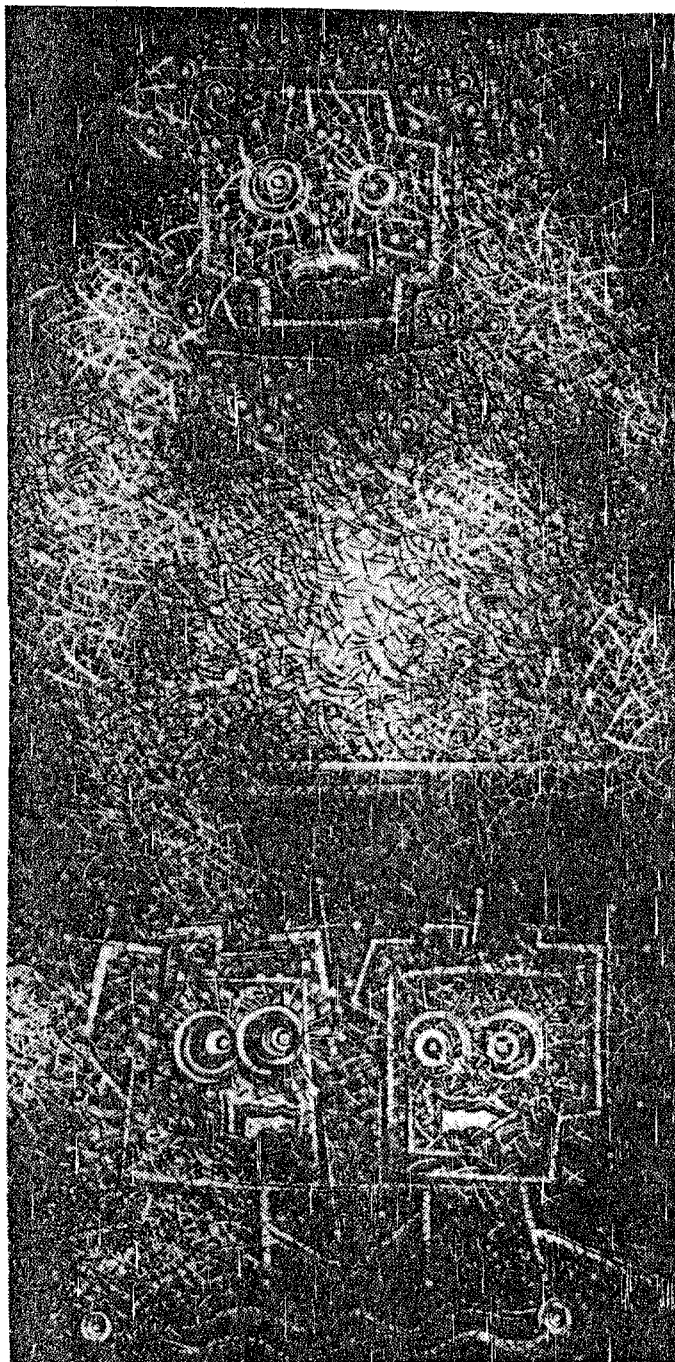
3. El área de Educación, sujetos y procesos institucionales delimita su campo de trabajo en el estudio de los procesos de constitución de los sujetos en situación educativa. Entre sus actuales proyectos de investigación destacan: Formación ambiental, concepción y cons-

trucción; psicoanálisis y educación, modelos de formación para la producción de saber, transformaciones de las mujeres a partir de su participación en procesos de educación autogestionaria educación y derechos humanos.

4. Por último, en el área de Procesos y prácticas educativas se abordan conjuntamente los problemas de orden teórico y conceptual y las experiencias que se dan en la realidad educacional. El área lleva a cabo los siguientes estudios: incorporación de la dimensión ambiental al curriculum de la UNAM, el curriculum universitario ante los retos del siglo XXI, proyecto social, universidad y determinación curricular: situación y perspectivas de los académicos en las universidades estatales, posmodernidad y educación, análisis sociocultural sobre la organización de la actividad científica en la universidad mexicana, entre otros.

Como apoyo a las investigaciones que desarrolla y para la difusión de sus productos, el centro cuenta con una sección de cómputo, una biblioteca con más de 12 mil títulos en su acervo y un departamento editorial.

Los investigadores difunden sus resultados en varios de los medios impresos del país y del extranjero. Además el Centro publica a través de diversas colecciones y series una importante proporción de las obras de los investigadores.



ARCHIVO HISTORICO DE LA UNAM

El Centro de Estudios sobre la Universidad resguarda el Archivo Histórico de la UNAM, que es un repositorio de la documentación generada por dependencias y escuelas universitarias que por su antigüedad o por los valores en ella contenidos, ameritan de un proceso que rescate la información para ponerla al servicio de la investigación y la difusión del conocimiento sobre la Universidad.

Los fondos universitarios constituyen una fuente importante para quienes estudian la historia institucional; al respecto se encuentran disponibles acervos de colegios novohispanos, de escuelas nacionales del siglo XIX y de las facultades universitarias, de la administración central y el Consejo Universitario desde la fundación de la universidad nacional.

Además, en su carácter de institución educativa y de cultura, la Universidad ha recibido en resguardo desde la creación de su

Archivo Histórico- diversos acervos particulares o institucionales. Entre estos fondos, incorporados al AHUNAM, destacan los archivos de universitarios distinguidos, de algunos protagonistas de la Revolución de 1910 y fondos ligados al movimiento cristero. También están a disposición colecciones de documentos sobre los movimientos estudiantiles y sobre el desarrollo del sindicalismo universitario.

En total son 63 fondos y colecciones que tienen como tipos documentales leyes orgánicas, reglamentos, estatutos, actas, informes, cartas, convenios, artículos, discursos, disposiciones, notificaciones, acuerdos, minutas, oficios, curriculares, memoranda, registro de alumnos, catedráticos y trabajadores administrativos, planes y programas de estudios, libro de acta de exámenes, libro de contabilidad, presupuestos, conferencias, manifiestos, libros y revistas, etcétera. Las diversas tareas archivísticas y de conservación documental se encuentran distribuidas en tres seccio-

nes integradas en una coordinación general que se divide en acervo documental, acervo gráfico y conservación y restauración.

Se ocupa de la producción editorial del Centro, la distribución de publicaciones y los servicios de diseño gráfico que requieren en general las labores académicas y administrativas.

El actual programa editorial incluye principalmente trabajos de investigación de los miembros académicos del Centro, que se publican en forma de estudios monográficos, de compilaciones, de instrumentos de apoyo, ponencias y otros productos de investigaciones en curso, y de ensayos de reflexión, procurando cubrir el variado espectro del fenómeno universitario y la educación, en sus vertientes histórica, sociológica y pedagógica

Estas ediciones conforman las colecciones de Estudios sobre la universidad y la educación, Cuadernos del CESU, Cuadernos de Archivo Histórico de la UNAM, Pensamiento Universitario y La Real

Universidad de México. Estudios y textos. También hemos publicado las memorias de diversos coloquios en cuya organización tomamos parte, así como ediciones conmemorativas y de divulgación.

Además de la atención que recibe por parte de Fomento Editorial de la UNAM, procuramos acercar estas ediciones a su mercado natural, ofreciéndolas en eventos académicos, a través de revistas especializadas y de donación o intercambio con instituciones afines.

El catálogo editorial del CESU incluye a la fecha más de 220 títulos entre libros y cuadernos y unos 200 en sus colecciones de folletos.

BIBLIOTECA Y HEMEROTECA

El CESU ha reunido un importante acervo bibliográfico, hemerográfico y documental y está en desarrollo el proyecto UNAM-CLIO que se propone la automatización de la memoria histórica de la universidad.

Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben remitirse al Director de la revista, Casilla de Correo 333, Sucursal 12 (B), c.p.1412, Buenos Aires, Argentina, Fax.541-8037001, observando estas recomendaciones:

1

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

2

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

3

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

4

Toda aclaración respecto del trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en

nota al pie, mediante asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.

5

Las citas al pie de página se numerarán correlativamente y observarán el siguiente orden: a) nombre y apellido del autor; b) título de la obra, en bastardilla o subrayado; c) volumen, tomo, etc.; d) editor; e) lugar y fecha de publicación; f) número de página. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará entre comillas, subrayándose el libro, revista o publicación donde haya aparecido.

6

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

7

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

8

En ningún caso serán devueltos los originales.

Primer Encuentro Nacional

La universidad como objeto de investigación

Presentación

El Primer Encuentro Nacional. La universidad como objeto de investigación constituye un emprendimiento conjunto de las facultades de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras, del Centro de Estudios Avanzados y de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

El Encuentro tiene como idea-fuerza, desarrollar una masa crítica de conocimiento -a través de la producción de trabajos y la formación de investigadores en el campo-, que permita romper la inercia y el aislamiento que manifiesta la reflexión sobre la universidad en la Argentina.

Objetivos

Entre sus objetivos centrales se subraya:

- Realizar un diagnóstico de la situación actual de la investigación referida a la universidad
- Determinar las líneas de investigación que son prioritarias, definiendo asimismo áreas y enfoques posibles en relación con los estudios sobre la universidad
- Definir mecanismos y diseñar estrategias políticas que promuevan la investigación en cada área temática para ampliar el horizonte de reflexión sobre los estudios relativos a la universidad
- Conformar equipos de investigación orientados en este sentido en las universidades nacionales

Organización del Primer Encuentro Nacional

El Primer Encuentro Nacional, en tanto espacio de producción, reflexión y debate sobre la universidad como objeto de investigación, comprenderá las siguientes actividades académicas.

Conferencia central

Se proyecta la realización de una conferencia inaugural sobre "Los desafíos de la universidad a fines del siglo XX".

Talleres

Los talleres se organizarán por área temática. Contarán con la coordinación alternada de dos especialistas en el tema.

Cada ponente tendrá 15 minutos para realizar su exposición.

Las conclusiones del taller serán presentadas por el/los coordinador/es en la reunión plenaria de cierre del Primer Encuentro.

Reunión plenaria

Como cierre del Primer Encuentro Nacional los coordinadores presentarán un estado del arte de cada área a la luz de las

conclusiones y propuestas surgidas en el desarrollo de cada taller.

Duración del Primer Encuentro Nacional

El Primer Encuentro Nacional se realizará en la ciudad de Buenos Aires, en los días 28 y 29 de setiembre de 1995.

Su sede organizativa será la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Marcelo T. de Alvear 2230.

Las jornadas de trabajo comenzarán a las 9 hs. y terminarán a las 19hs., con una interrupción de 13 a 15 hs.

Presentación de ponencias

Dado que el Primer Encuentro Nacional está orientado a producir un diagnóstico del estado de la investigación sobre la universidad, los avances realizados, las ausencias detectadas y las prioridades que se plantean en este terreno, las ponencias deberán hacer referencia al marco conceptual y metodológico desde el cual presentan el tema analizado.

Las ponencias tendrán una extensión máxima de 15 carillas, a doble espacio. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 60 líneas.

La presentación deberá realizarse antes del día 25 de agosto a las 18 horas, en la oficina 107, piso 1º, de Marcelo T. de Alvear 2230 (Secretaría de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Las ponencias serán clasificadas por área temática por el Comité Académico.

Cada coordinador recibirá con una semana de antelación como mínimo las ponencias que integrarán el material de trabajo de su taller. En cada taller no podrán analizarse más de diez ponencias. En caso de que hubiera un número mayor de presentaciones deberá desdoblarse el taller.

Áreas temáticas

Las áreas temáticas que abordarán los talleres del Primer Encuentro son las que se detallan a continuación. Cabe señalar que los subtemas que integran cada una de ellas son de carácter indicativo y no pretenden agotar todos los aspectos que podrían ser considerados.

1. El sistema de educación superior
2. Gobierno, organización y administración de la universidad
3. Economía de la educación superior
4. La organización académica de la universidad
5. La pedagogía universitaria
6. Investigación y transferencia del conocimiento
7. Universidad y sociedad
8. Planificación y evaluación de la universidad
9. Universidad y mercado de trabajo
10. Historia de la universidad: modelos, estilos, instituciones y disciplinas.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
SECRETARIA DE POSGRADO

**MAESTRIA
EN INVESTIGACION EN
CIENCIAS SOCIALES 1995-1996**

Directora: Liliana De Riz
Fecha de inicio: 15 de abril.

CARRERA DE ESPECIALIZACION 1995
(448 horas)

Planificación y gestión de políticas sociales
Coordinación académica: Alfredo Monza

CURSOS DE ACTUALIZACION 1995
(160 horas)

Estadística aplicada a las ciencias sociales
Profesores: Jorge Raúl Jorrot, Luis Roberto Acosta
Fecha: marzo de 1995
Horario: martes y jueves de 18 a 22 horas.

Indicadores sociales y demográficos: técnicas de medición

Profesora: Susana Torrado
Fecha: abril de 1995

Salud y pensamiento crítico

Profesores: Celia Iriart, Francisco Leone, Mario Testa
Fecha: viernes de 18 a 21 horas.

Análisis multivariado de datos. El paquete SPSS/PC: oferta y condiciones para su utilización e interpretación de resultados

Profesor: Agustín Salvia
Fecha: una vez por semana desde junio hasta setiembre de 1995

**CURSOS DE
PERFECCIONAMIENTO 1995**
(16 horas)

Estructurales argumentales. Teoría de la argumentación, argumentación moral, jurídica y política

Profesores: Leandro Vivet, Armando Eduardo Latessa
Coordinación: Ricardo Alberto Guibourg
Fecha: del 1 al 18 de mayo de 1995
Horario: lunes y jueves de 19 a 21 hs.

Estudios culturales: algunos debates actuales sobre los alcances políticos y transdisciplinarios de la crítica de la cultura

Profesora: Silvia Delfino
Fecha: 7 de junio al 12 de julio
Horario: miércoles de 18 a 21 hs.

La construcción del autogobierno de las ciudades capitales en Argentina y México

Profesores: Alicia Ziccardi (IISUNAM), Pedro Pérez
Fecha: del 3 al 14 de julio de 1995
Horario: lunes, martes y jueves de 18 a 20.45 hs.

Estilos de liderazgo y compromiso del personal

Profesor: Javier Serrano
Fecha: del 15 al 25 de julio de 1995
Horario: lunes, martes y jueves de 19 a 22 hs.

La democracia entre el pasado y el futuro

Profesor: Georges Labica
Fecha: noviembre de 1995 (a confirmar)

Ecología y sociedad

Profesores: Héctor Leis, Eduardo Viola
Fecha: septiembre de 1995 (a confirmar)

Delito y sociedad

Profesores: Darío Melossi, Massimo Pavarini
Fecha: (a confirmar)

Culturas mediatizadas. Hermenéutica en la era de las comunicaciones

Profesor: Esteban Vernik
Fecha: inicia 30 de septiembre de 1995 (a confirmar)

Teoría del desarrollo sustentable. Un abordaje canadiense

Profesor: John Middleton (Instituto de Políticas ambientales, Universidad de Brock, Canadá)
Fecha: agosto de 1995 (a confirmar)

Gestión Social y Política

Profesor: Miguel Lengyel
Fecha: setiembre de 1995 (a confirmar)

INFORMES E INSCRIPCION

Secretaría de Posgrado

Marcelo T. de Alvear 2230 - Piso 1º - Oficina 107 - Teléfonos: 961-8048/9212/9978/8631,
internos 212-221-234 - Directo 963-9295 - Fax: 963-9295

**Asociación Nacional de Facultades
ANAF-Ciencias Sociales
y Humanidades**

Comisión Directiva

Presidente: Juan Carlos Portantiero (UBA)

Vicepresidente: Carlos Finocchio (Universidad de Cuyo)

Tesorero: Carlos Calderón (Universidad del Comahue)

Secretario Ejecutivo: Luis Yanes (UBA)

Vocales

Regional Metropolitana: Pablo Martínez Sameck (Universidad de Lomas de Zamora)

Regional Bonaerense: Silvia Quintanar (Universidad del Centro)

Regional Centro: Horacio Vázquez (Universidad de Rosario)

Regional Sur: Dolores del Castaño (Universidad de la Patagonia San Juan Bosco)

Regional Noroeste: Luis Bonano (Universidad de Tucumán)

Regional Noreste: Ana María Foschiatti (Universidad del Nordeste)

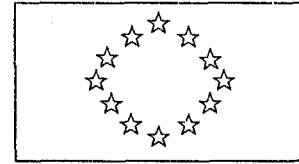
Regional Cuyo: Carlos Yanzon (Universidad de San Juan)

Agenda 1995

En su primera reunión realizada en la ciudad de Mendoza los días 2 y 3 de marzo, la Comisión Directiva estableció la siguiente agenda de trabajo.

- Creación de comisiones permanentes de carácter regional en las áreas académica, de posgrado e investigación. Mecanismos de constitución.
- Redes de información regional y nacional: producción de un boletín informativo.
- Reunión plenaria de la ANAF con autoridades centrales y especialistas externos -diciembre de 1995-.
- Proyecto de Bienal de las Ciencias Sociales 1996.
- Integración educativa y cultural en el marco del Mercosur.
- Articulación de los profesorado universitarios con las nuevas modalidades educativas que plantea la Ley federal de educación.
- Adhesión y participación de las universidades nacionales al Primer Encuentro Nacional sobre Universidad, organizado por el Centro de Estudios Avanzados, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Presentación de la ANAF ante el Ministerio de Cultura y Educación, el CIN y la FUA.

Sede de la ANAF, M.T. de Alvear 2230, 1º piso.
961-5964. Fax 962-2531



COMISION EUROPEA

DIRECCION GENERAL I -
RELACIONES ECONOMICAS EXTERIORES

Convocatoria para la presentación de+
candidaturas en el marco del programa

alfa América Latina
Formación Académica

Para las actividades siguientes

Subprograma A

Mejora estructural de la enseñanza superior
Cooperación entre instituciones
de enseñanza superior y empresas

Subprograma B

Actividades preparatorias para las acciones de
intercambio de post-graduados y de estudiantes
Concepción de proyectos comunes de investigación

Información y formularios de candidatura:

BAT/CEEETA

Rue Joseph II 36 - 4º

B - 1040 Bruselas

Tel: (322) 219 04 53 - Fax (322) 219 63 84

Oficina en Argentina

Casilla de Correo 2892-1000 C. Central Buenos Aires

Ayacucho 1537

1112, Buenos Aires

Tel: (0054 1) 8053759/8053761/63/70

Fax (0054 1) 8011594

Próximas candidaturas

Abril de 1995

Subprograma A y actividades preparatorias
del subprograma B

Octubre de 1995

idem + intercambio de post-graduados

Abril de 1996

idem

Octubre de 1996

idem + intercambio de estudiantes

Abril de 1997

idem

Octubre de 1997

Intercambio de post-graduados y de estudiantes

Para información adicional, contactar alguno de los
organismos mencionados anteriormente.



EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



Colección Los Tesistas. Los más jóvenes entre los jóvenes investigadores del país y del extranjero difunden sus hallazgos más significativos a través de trabajos de investigación y tesis de maestría, seleccionados por la originalidad de sus enfoques. Las temáticas publicadas incluyen semiótica, análisis del discurso, género, cuerpo, representaciones sociales y cultura popular.

Algunos títulos de esta colección:

Recetas para ser y parecer mujer (M.E. Alonso de Solís, 110 pp., \$ 10)

La resistencia de los guaraní del Paraguay a la conquista española 1537-1556 (Florencia Roulet, 302 pp., \$ 15)

Cuerpos del tabaco. La percepción del cuerpo entre las cigarreras (Liliana Seró, 108 pp., \$ 9)



Campus Universitario - Ruta 12 km 7,5
(3304) Estafeta Miguel Lanús
Posadas - Misiones - Argentina
Tel.(0752) 28601/26341 Fax (0752) 27519
E-mail: unam@mega.satlink.net

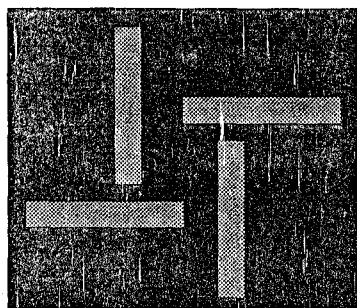
*173 Años
brindando excelencia académica,
investigación y cultura*



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
educación para la gente



*La Universidad de Mayor Excelencia
en el Centro-Oeste del País*



número 2
volumen 1 Buenos Aires - diciembre 1994

REDES

revista de estudios sociales de la ciencia

Riccardo Petrella: ¿Es posible una ciencia y una tecnología para ocho mil millones de personas?

Hebe Vessuri: La ciencia académica en América Latina en el siglo XX

Pablo Kreimer: Estudios sociales de la ciencia: algunos aspectos de la conformación de un *campo*

Leonardo S. Vaccarezza: Los problemas de la innovación en la gestión de la ciencia en la universidad: los programas especiales de investigación de la UBA

Pierre Bourdieu: El campo científico

Comentarios de investigación

Reseñas bibliográficas

Informaciones

Suscripción anual: Argentina: \$ 30. Exterior: U\$S 40
Cheques y giros a nombre de la Universidad Nacional de Quilmes,
Roque Sáenz Peña 180, (1876) Bernal, Buenos Aires,
República Argentina. Fax: (541) 259-4278

Centro de Estudios e Investigaciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

**El regreso de las palabras
o los límites de la utopía mediática**

Héctor Schmucler

Del intelectual orgánico al analista simbólico

Emilio Tenti Fanfani

Nacionalismos argentinos (1810-1930)

Oscar Terán

Conocimiento y sociedad en Durkheim

Ernesto López

**Los medios, las coartadas del "New Order"
y la casuística**

Aníbal Ford

Karl Popper: Paradoja de la utopía racionalista

Roberto González Gentile

SECCIÓN
TEMÁTICA

La Reforma Constitucional

María del Carmen Feijóo / Marcelo Fabián Sain

**Un examen del perfil competitivo
de las exportaciones argentinas**

José A. Bekinschtein

**La política social de los municipios argentinos:
un panorama global**

Eduardo Passalacqua y Alejandro Villar

ARTÍCULOS

INVESTIGACIÓN

1

Universidad Nacional de Quilmes

Noviembre de 1994

La fuerza del conjunto

AIQUE

GRUPO EDITOR

AIQUE

GRUPO EDITOR

Casa Central: Méndez de Andés 162 (1405) Cap. Fed. - Tel. y Fax: (54-1) 982-0193 / 0194 / 2551
Atención al docente: **Centro AIQUE**: Francisco Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed.



S·A·A·P

SOCIEDAD ARGENTINA DE ANALISIS POLITICO

**SEGUNDO CONGRESO NACIONAL
DE CIENCIA POLITICA**

Mendoza, 1 al 4 de noviembre de 1995

**GLOBALIZACION
ENTRE EL CONFLICTO Y LA INTEGRACION**

SEDE Y ORGANIZACION



Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



Universidad Nacional de Cuyo



Oficina de Publicaciones
Ciclo Básico Común
Universidad de Buenos Aires

Ultimos títulos publicados

Enciclopedia Semiológica

◆ *Paratexto*

Maite Alvarado.

◆ *Tipos textuales*

Guiomar Elena Ciapuscio

◆ *Discurso instruccional*

Adriana Silvestry

Coedición con la Facultad de Filosofía y Letras

◆ *Nietzsche actual e inactual.*
Proyecciones en el pensamiento contemporáneo

Actas de las Jornadas Nacionales 1994

Coedición con la Facultad de Filosofía y Letras

◆ *El Estado Latinoamericano en perspectiva.*

Figuras, crisis y prospectiva

Jorge Graciarena

◆ *América Latina en la última década.*
Repensando la transición a la democracia

Julio Pinto. Compilador

Cuadernos de posgrado

◆ *Crisis de la filosofía, crisis de la política*

Mesa redonda: Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Emilio De Ipola, Adriana Puiggrós, Blas Alberti

◆ *El campo de coherencia del análisis institucional*

Rene Lourau.

Coedición con la Facultad de Ciencias Sociales

◆ *La vocación, un enigma*
Interrogantes desde la teoría y la práctica

Actas de las Primeras Jornadas de Orientación Vocacional del C.B.C.



Oficina de Publicaciones del C.B.C.

Ciudad Universitaria. Pabellón III.
Planta Baja. (1428)

Tel: 781-7095/8148 782-4350/9462/3492/6723 int. 104.

Fax: 782-9954



UNIVERSIDAD DE BUENOSAIRES
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS
SECRETARIA DE POSGRADO

ACTIVIDADES 1º CUATRIMESTRE 1995

MAESTRIAS

MAESTRIA Y CARRERA DE POSGRADO
DE ESPECIALIZACION EN HISTORIA
ECONOMICA Y DE LAS POLITICAS
ECONOMICAS
Director Dr.Mario Rapoport

MAESTRIA Y CARRERA DE POSGRADO
DE ESPECIALIZACION EN CIENCIAS
SOCIALES DEL TRABAJO
Director Dr.Julio Neffa

CARRERAS DE ESPECIALIZACION

TRIBUTACION
Director Dr.Enrique Reig

ADMINISTRACION FINANCIERA
Director Dr.Claudio Sapetnitzky

SINDICATURA CONCURSAL
Director Dr.Juan Ulnik

MERCADO DE CAPITALES
Director Dr.Roberto Frenkel

CURSOS DE POSGRADO

TECNICAS DE GESTION PARA EL
TRATAMIENTO DE LA INCERTIDUMBRE
Docentes Dres.Rodolfo H.Pérez, Emilio
Machado y Luisa Lazzari

ADMINISTRACION FINANCIERA Y DE
CONTROL DEL SECTOR PUBLICO

(Intensivo)
Docente a cargo Dr.Alfredo Le Pera

PROGRAMACION ORIENTADA A
OBJETOS
Docente Lic.Ricardo Abelson

ADMINISTRACION DE PROYECTOS DE
SISTEMAS INFORMATICOS
Docente Dr.Julio Acero Jurjo

NORMAS CONTABLES COMPARADAS
Docentes Dres.Mario Biondi, Carlos García
Casella y Luisa Fronti de García

ESTRUCTURA DE CONTROL Y
SEGURIDAD DE LOS SISTEMAS DE
INFORMACION
Docente Dr.Domingo Trassens

INTRODUCCION A LA TEORIA DE LA
REGULACION
Docente Dr.Julio C.Neffa

LA INFORMACION CONTABLE PARA LA
TOMA DE DECISIONES EN LA GESTION
EMPRESARIA
Docentes Dres.Raúl Millán, Jorge Bozic y
Atilio Figueiras

TEORIA Y PRACTICA DE LA
NEGOCIACION
Docente Carlos Altschul

MODULOS SOBRE TRIBUTACION
Director Dr.Enrique Reig

INFORMES E INSCRIPCION

Av.Córdoba 2122 - 2º Piso - Capital Federal - TE: 49-4107/0353/3468 FAX 49-5724
Desde el 6/3/95 al 7/4/95 - De 10:00 a 12:00 y de 16:30 a 19:30

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SECRETARIA DE POSGRADO**

1er. cuatrimestre 1995

**PROGRAMAS DE ACTUALIZACION CON ADMISION PROGRAMADA
CURSOS DE CARRERAS DE ESPECIALIZACION ABIERTOS PARA GRADUADOS NO
REGULARES**

*CARRERA DE ESPECIALIZACION EN PSICOLOGIA CLINICA - ORIENTACION
PSICOANALITICA*

**CURSOS DE PROGRAMAS DE ACTUALIZACION ABIERTOS PARA GRADUADOS NO
REGULARES**

*PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN CLINICA PSICOANALITICA CON NIÑOS. TEORIA Y
PRACTICA. -Intersecciones con otras disciplinas-*

PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN NEUROPSICOLOGIA Y NEUROLINGÜISTICA

*PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN SALUD MENTAL Y GENERO: PODER Y DISCURSOS
EN LA CONSTRUCCION DE LA SUBJETIVIDAD*

PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN EVALUACION PSICOLOGICA

PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN PSICOANALISIS LACANIANO

PROGRAMA DE ACTUALIZACION EN PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

CURSOS PARA GRADUADOS

AREA CLINICA

AREA EDUCACION

AREA EPIDEMIOLOGIA

AREA EVALUACION PSICOLOGICA

AREA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA

AREA IDIOMAS

AREA INTERDISCIPLINARIA

AREA PSICOLOGIA EN ORGANIZACIONES Y EMPRESAS

AREA SALUD PUBLICA

Informes e inscripción: H. Yrigoyen 3242, 1º piso, Aula 10,
de 10 a 18 horas, Buenos Aires. T.E.: Tel: (54-1) 93-5997/9866 int.156

FAX: (54-1) 956-1218

e-Mail: posgra a Ubapsi.edu.ar

Mendoza, República Argentina

U.N. Cuyo

Universidad Nacional de Cuyo

Artes

Ciencias Aplicadas

a la Industria

Ciencias Agrarias

Derecho

Ingeniería

Ciencias Económicas

Instituto Balseiro

Ciencias Médicas

Ciencias Políticas

y Sociales

Filosofía y Letras

Formación Docente

Odontología

***Una Universidad
en transformación***

Desarrollo Económico

Revista de Ciencias Sociales

Comité Editorial: Juan Carlos Torre (Director), Roberto Bouzas, Ricardo Carciofi, Daniel Chudnovsky, Liliana De Riz, José Nun, Hilda Sabato, Getulio E. Steinbach (Secretario de Redacción)

ISSN 0046-001X

Vol. 34

Enero-marzo 1995

Nº 136

PABLO GERCHUNOFF y GUILLERMO CANOVAS: Privatizaciones en un contexto de emergencia económica.

AJIT SINGH: Asia y América Latina comparados: divergencias económicas en los años '80.

FEDERICO NEIBURG: Ciencias sociales y mitologías nacionales. La constitución de la sociología en la Argentina y la invención del peronismo.

LUCIO KOWARICK Y ANDRE SINGER: La experiencia del Partido de los Trabajadores en el Municipio de San Pablo, Brasil (1988-1992).

COMUNICACIONES

HECTOR ANGELICO Y PABLO FORNI: Nacimiento de una organización sindical en un régimen conservador. El Sindicato de Obreros del Vidrio y Anexos de Avellaneda (1942).

O. M. GABRIELA SCHIAVONI: Organización doméstica y apropiación de tierras fiscales en la frontera de Misiones (Argentina).

NOTAS Y COMENTARIOS

FRANCIS KORN: Encuestas de opinión: ¿Diagnósticos, pronósticos o pasatiempos?

LEONARDO C. GASPARINI: Sobre los economistas y la política comercial: teoría vs. práctica.

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS / REVISTA DE REVISTAS / PUBLICACIONES RECIBIDAS

IV CONCURSO DE ENSAYOS DE CRITICA BIBLIOGRAFICA

DESARROLLO ECONOMICO – Revista de Ciencias Sociales es una publicación trimestral editada por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Suscripción anual: R. Argentina, \$ 60,00; Países limítrofes, U\$S 68; Resto de América, U\$S 74; Europa, U\$S 76; Asia, Africa y Oceanía, U\$S 80. Ejemplar simple: U\$S 15 (recargos según destino y por envíos vía aérea). Pedidos, correspondencia, etcétera, a:



Instituto de Desarrollo Económico y Social
Aráoz 2838 ♦ 1425 Buenos Aires ♦ Argentina
Teléfono: 804-4949 ♦ Fax: (541) 804-5856

Universidad Nacional de General Sarmiento

INICIA SUS ACTIVIDADES
DOCENTES EL
29 DE MAYO DE 1995

CURSOS

Diploma de estudios generales (3 años) en

- Ciencias Exactas
- Ciencias Sociales
- Ciencias Humanas

PROFESORADOS SUPERIORES (4 años)

- Matemáticas
- Física
- Sociología
- Economía
- Filosofía

CARRERAS DE GRADO (5 años)

- Ingeniería Industrial
- Licenciado en Economía Industrial
- Licenciado en Administración Local
- Licenciado en Urbanismo
- Licenciado en Ecología Urbana
- Licenciado en Política Social Urbana

Quinta "Los Plátanos" - Ruta 202
Km 16,5 - (1663) San Miguel
Paunero 1721 - 3º y 4º piso - (1663)
San Miguel
Partido de General Sarmiento
Provincia de Buenos Aires - Argentina
Teléfonos y Fax:
664-6186 667-2335/1501/2691

DELITO *sociedad*

Revista de Ciencias Sociales

Sumario

Dossier droga:

- **Drogas ¿cuál es el problema?**, Jandira Masur.
- **Para definir el tráfico y consumo de drogas**, Rosa del Olmo.
- **El orden y el sujeto en una relación social alternativa**, Juan Pegoraro y Alberto Fernández.
- **Contra el estado terapéutico: derechos individuales y drogas**, Thomas Szasz.
- **Empresarios ilegales y región: la gestación de clases dominantes**, Alvaro Camacho Guizado.

Artículos:

- **Escepticismo intelectual y compromiso político: la criminología radical**, Stanley Cohen.
- **Contra el crimen y por el socialismo**, Ian Taylor.
- **Marxismo y cuestión criminal**, Luigi Ferrajoli.
- **Control penal en época de Rosas**, Ricardo Salvatore.

Avances de investigación:

- **El proceso de San Cayetano: ¿una concentración multitudinaria?**, Edna Muleras.
- **El control social en grupos vulnerados. Ocupantes de inmuebles en Capital Federal**, Carla Rodríguez.

Comentarios de libros

Informaciones

Estadísticas sociales

Argentina \$ 10.-
Exterior U\$S 15.-

FUNDACION JOSE MARIA ARAGON

La Fundación José María Aragón es una entidad de bien público, de reconocida trayectoria y prestigio en el país y en el exterior, que fuera fundada por el ingeniero José M. Aragón hace 30 años.

El ingeniero Aragón fue un empresario de éxito - constructor de muchas de las rutas del país, creador de distintas empresas en el rubro de la construcción y que asimismo perteneció al grupo fundador de Acindar-, que dejó un importante legado a la fundación que él creara, con el mandato de trabajar en pos de la difusión de la educación superior científica y técnica y de la investigación en dichas áreas.

La FJMA opera un Banco de Datos dotado de los más modernos equipos de computación, impresión, etc., que contiene información sobre:

1) Oferta de becas, subsidios y otras ayudas financieras para realizar estudios e investigaciones, a nivel mundial. Contiene aproximadamente unos 1500 registros, englobando asistencia financiera por alrededor de 20 millones de dólares. Usualmente también dispone de los formularios de aplicación de las becas, que son enviados regularmente por las instituciones otorgantes.

2) Cursos de postgrado y especialización en todo el mundo, abarcando todas las áreas temáticas. Como complemento, la FJMA posee unos mil catálogos de universidades e institutos de enseñanza a disposición de los interesados.

3) Base de datos especializada en cursos cortos en técnicas bancarias y financieras, conectada con las 250 más importantes instituciones de capacitación en el rubro en todo el mundo. Esta base de datos está especialmente dirigida a los responsables de la capacitación del personal superior y técnico en bancos e instituciones financieras.

Como complemento de este servicio, la FJMA ofrece un servicio de newsletter quincenal en la materia (eventos, videos de capacitación, visitas, etc.) vía fax.

• Cómo se accede a los servicios de la FJMA

Los interesados en acceder a los servicios de la Fundación pueden concurrir a las oficinas centrales o bien comunicarse por correo, fax o teléfono.

FUNDACION JOSE MARIA ARAGON

Avenida Córdoba 1345, 9º piso,

Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos 811-1090 y 811-1067 - Fax 814-4072

UNIVERSIDAD SIN FRONTERAS

En las últimas décadas hemos sido testigos del importante desarrollo en los conocimientos y los medios masivos de comunicación, desarrollo que no ha hecho más que acrecentar la brecha existente entre los países pobres y los ricos. Esas desigualdades también se manifiestan entre las instituciones encargadas de la producción de conocimientos.

Para poder salvar las distancias existentes, la **Universidad Nacional de Córdoba** ha considerado la necesidad de coordinar acciones con otros centros académicos del mundo, destinadas a desarrollar actividades de cooperación internacional con universidades extranjeras.

La consigna es intensificar las acciones de cooperación académica y científica con instituciones de otros países, tendientes a potenciar actividades académicas, proyectos de investigación conjuntos y desarrollar intercambios con la Comunidad Universitaria Internacional.

La dependencia universitaria que se encarga de materializar estos objetivos es la Subsecretaría de Relaciones Internacionales (SRI). De esa manera, la SRI funciona básicamente como agente de vinculación frente a organismos locales, nacionales y extranjeros comprometidos con la promoción de actividades internacionales. Para el cumplimiento de sus objetivos, la SRI se estructura en torno a tres ejes: la **cooperación internacional**, las **relaciones internacionales**, y la **educación internacional**.

El primer eje coordina los intercambios con fines académicos y de investigación de profesores e investigadores de la Casa de Trejo con colegas de universidades extranjeras. Dentro de este eje, se contempla un programa de apoyo económico para el intercambio docente, destinado a incentivar la presencia de profesores cordobeses en el exterior del país y la puesta en marcha de convenios entre universidades. La **cooperación internacional** contempla, asimismo, la realización de jornadas, conferencias y congresos. El segundo eje, el de las **relaciones internacionales**, se encarga de coordinar la recepción, orientar y acompañar a los visitantes y funcionarios extranjeros que llegan a la UNC con el ánimo de identificar recursos docentes, científicos y académicos, para participar de experiencias internacionales. Dicha área se encarga también de gestionar la membresía de la UNC ante organismos internacionales.

Finalmente, el eje de la **educación internacional** se ocupa de la orientación y canalización de los intereses de estudiantes extranjeros que visitan nuestra Universidad, en el marco de Programas de Intercambio. Bajo este eje se desarrollan dos actividades: una, referida específicamente a las cuestiones que atañen al intercambio estudiantil; la otra, destinada a informar a estudiantes, egresados y docentes de la UNC respecto a becas, premios, concursos y cursos de pre y posgrado que se llevan a cabo en las distintas universidades del mundo con las que la Casa de Trejo ha estrechado vínculos.

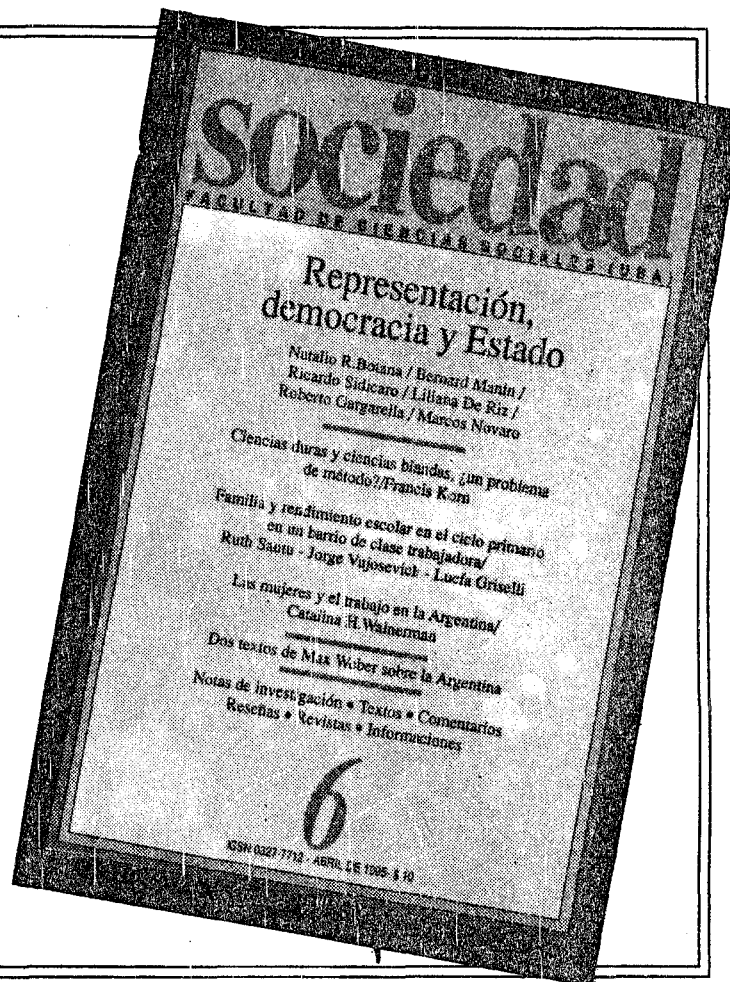
Para mayor información, los interesados deben dirigirse a la sede de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, Obispo Trejo 242, 2º piso, (5000) Córdoba, o al TE 24-4913.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Aparece en abril y
octubre de cada año

Suscripción anual:
Individual, \$20
Instituciones, \$30
Exterior, agregar \$10

Facultad de Ciencias Sociales (UBA)
Marcelo T. de Alvear 2230, 1122
Buenos Aires, Argentina.
Fax 541-9622531



Espacios

de crítica y producción

PUBLICACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA)

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Szabon, Gladys Palau y Pablo Gentili

Asesor de redacción y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción individual es de \$24 y la institucional de \$32. Exterior, agregar \$8. Los pagos deben efectuarse mediante cheque a la orden de Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria, Puan 480, (1406) Buenos Aires, Argentina. Editores responsables Gladys Palau y Carlos Dámaso Martínez

U2000

Editor: Tonatiuh Ramírez Peraza

Jefe de Información: María Isabel Rueda Smithers

Redacción: María del Carmen Silva Espinosa, Víctor Manuel de Santiago Fuentes

Universidad en el mundo: Yolanda Gayol

Diseño: Creatividad por computadora

Fotografía: Fernando Velázquez Medina

U2000

Crónica de la Educación Superior

Domicilio: Rafael Solana Verdugillo N° 88, planta baja,
Col. Independencia, C.P. 03660, México, D.F., Apartado Postal: 13-
140 México 13, D.F.

Teléfono: 672-20-36. Fax 672-20-36

U2000 es una publicación catorcenal editada por Servicios de Investigación y Desarrollo Educativo S.C., México D.F. Permiso provisional autorizado por Servicio Postal Mexicano con oficio número 1546 del 12 de marzo de 1990. Certificado de Licitud de Título número 5257, Certificado de Licitud de Contenido número 4059.

INDICE DE ILUSTRACIONES*

- Tapa: Cara blanca (1972), cartograbado
Página 1: Dibujo, tinta china, Carpeta N°49
Página 3: Autorretrato (1975), serigrafía
Página 9: Dibujo, tinta mixta (1952), Carpeta N°14
Página 11, A y B: Piedras (1961), dibujos, tinta mixta
Página 13: Detalle de Amanecer siniestro (1971), madera policromada
Página 14: Detalle de Ariadna (1969-75), madera policromada
Página 16: Detalle de La reencarnación (1978), madera policromada, compuesta por diez cuadros
Página 17: El luchador (1986), óleo sobre tela
Página 22: De mayor a menor II (1984), óleo sobre tela
Página 25: Recuerdo de la Maja desnuda (1986), óleo sobre tela
Página 26, A y B: Máscaras, serie de seis serigrafías
Página 33: Máscaras, serie de seis serigrafías
Página 35: Detalle herramienta de El sacrificio (1970-71), madera policromada, cinco piezas
Página 37: Motivo de danza (1952), dibujo tinta mixta, Carpeta N°31
Página 38: Estudio de La mujer (1961-64), yeso
Página 58: Luz y sombra (1977), madera policromada
Página 60: Estudio plástico de la figura humana en el lleno y vacío (1963), collage técnica mixta, Carpeta N°148
Página 61: Máscaras, serie de seis serigrafías
Página 62: Estudio plástico de la figura humana en el lleno y vacío (1963), collage, técnica mixta, Carpeta N°148
Página 63: Dibujo (1954), tinta mixta, Carpeta N°57
Página 68: Idolo (1973), bronce
Página 69, A y B: Iniciación pictórica, óleo sobre cartón
Página 72, A y B: Dibujos, tinta china, Carpeta N°49
Página 73: Ariadna (1969-75), madera policromada
Página 75: Autorretrato (1954), dibujo, técnica mixta, Carpeta N°17
Página 77: Estudio para Torrente (1953), dibujo, tinta mixta, Carpeta N°13
Página 80: Estudio para Torrente (1953), dibujo, tinta mixta, Carpeta N°13
Página 81, A, B, C y D: Aguafuertes (1977), Carpeta N°241
Página 82, A, B, C y D: Aguafuertes (1977), Carpeta N°241
Página 83: Estudio para Torsos de hombre (1954), dibujo, tinta mixta, Carpeta N°13
Página 84: Conocimiento siniestro (1974-75), madera policromada
Página 95: Gran madre marrón (1982), óleo sobre tela
Página 97: Gran madre azul (1982), óleo sobre tela
Página 98: El espejo II (1984), óleo sobre tela
Página 99: Dibujo (1957), tinta mixta, Carpeta N°57
Página 101: Tierra y cielo (1981-85), óleo sobre tela

LIBERO BADIÍ

Líbero Badií (1916), gran escultor de América, ha instaurado en el mundo una imagen absolutamente propia, que atiende sólo a una búsqueda de la esencialidad, basada en la reflexión filosófica sobre los grandes temas humanos.

Su obra le ha exigido un equilibrio entre sus tendencias a un clasicismo mediterráneo -nació en Italia- y su búsqueda de una raíz americana -vivió desde los 11 años en la Argentina-. Por eso hay en él una inteligente elaboración de las diversas corrientes de la escultura contemporánea y la solidez monumental de una naturaleza áspera e indomeñable.

Su imagen personal, elaborada con ahínco, condicionó una sucesión de aciertos, que le permitieron desarrollar su línea de trabajo americana (*La muñeca, La fecunda, La madre*), su serie de retratos (*Macedonio Fernández, Antonio Potchia, Ema de Cartosio*), sus formas "madres" (*El alma, La libertad, El amor*), los temas nacionales (*Civilización y barbarie, El tango, Martín Fierro*).

Ciertas constantes iconográficas han vertebrado su obra, entre ellas, la preocupación por la familia y el tiempo parecen polarizar su síntesis **vida = arte**.

Sus indagaciones en el espacio escultórico, en la potencia vital de lo primitivo, en la abstracta captación de lo universal, en el movimiento auténticamente plástico, marcaron su singularidad dentro de los códigos socioculturales de su generación.

En ocasión de la exposición que Badií hiciera en el Instituto Di Tella en 1968 y posteriormente en el Premio de la Bienal de San Pablo de 1971, irrumpió un cambio sorprendente en su obra, con sus figuras monumentales de madera policromada.

Badií en ello no debasta, ni modela: construye la forma. Su tridimensionalidad de antaño, emergente de su afirmativa volumetría, pasa a una tridimensionalidad lograda por elementos contrapuestos y conjugados. Se modifica la percepción tradicional de los perfiles escultóricos y los colores, a veces estridentes, a veces en gamas muy refinadas, dan una tónica general de gran vitalidad y alegría.

Badií objetivó su sentido de la crisis de una sociedad de jeraquías fijas y se convirtió en testimonio de ese cambio crítico de los valores tradicionales.

Culmina así su inquietante buceo en torno de "lo siniestro" como energía enigmática de la vida, que está más allá de cualquier explicación racional.

En su dramática búsqueda, cada paso del artista está apoyado en interrogantes continuamente replanteados, a través no sólo de su escultura sino también de su pintura, sus dibujos, su extraordinaria obra gráfica.

"En mi vida tengo sólo la imagen del hombre. ¡Cuánto esfuerzo por comunicarla!"

Palabras de Badií, artista auténtico.

Nelly Perazzo*

* Estas obras forman parte del patrimonio del Museo de la Fundación Banco Crédito Argentino, a cuyas autoridades PENSAMIENTO UNIVERSITARIO agradece el generoso apoyo brindado.

* Miembro de Número de la Academia Nacional de Bellas Artes