

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Ulrich Teichler

Educación superior y empleo

Víctor Manuel Gómez Campo

Equidad social y política de educación superior

Mario Toer

Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones

Ana María García de Fanelli

La expansión de las universidades privadas

Dossier: La Reforma

E.Cibotti, P.Funes, S.Roitenburd y S.Villavicencio

SUMARIO

■ Presentación. *Pedro Krotsch* 1

ARTICULOS

- 3 Educación superior y empleo, 25 años de debates y realidades cambiantes, *Ulrich Teichler*
12 Equidad social y política de educación superior, *Víctor Manuel Gómez Campo*
25 Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones, *Mario Toer*
39 La expansión de las universidades privadas en la Argentina, *Ana María García de Fanelli*

ENSAYO

■ La academia "va al mercado", *Hebe M.C. Vessuri* 45

DOSSIER: LA REFORMA

- 60 Alfredo Palacios en defensa de la Universidad democrática, *Ema Cibotti*
64 Más allá de las aulas: la reforma universitaria en América latina, *Patricia Funes*
69 Saúl Taborda. La reforma: de la universidad a todo el sistema, *Silvia N. Roitenburd*
72 José Ingenieros y el pensamiento universitario del dieciocho, *Susana Villavicencio*

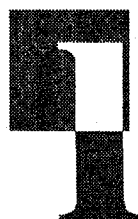
RESEÑAS

- La utilidad de un nuevo-viejo texto, *M.C.* 77
Las ruinas de la universidad, *Augusto M. Trombetta* 78
Universidad pública, universidad privada y mercado de trabajo, *Javier Pelacoff* 79
La constitución de una comunidad de trabajo, *A. Carri, M. Quiroga, C. Jünemann* 81

NOVEDADES

Informaciones 82
Eventos 87

presentación



La crisis de los paradigmas epistemológicos tradicionales y de las disciplinas que nacieron con la modernidad, en el marco de una organización universitaria que les permitió reproducirse endógenamente, imponen nuevos y más complejos desafíos. La sociedad global, la sociedad del saber, pone paradójicamente hoy en cuestión la tradicional hegemonía y centralidad de la universidad moderna. La multiplicación y descentralización de los espacios y locales en los que se produce conocimiento se combina con una sobrecarga de nuevas demandas en la universidad contemporánea, cuestión que se trata de solucionar en la coyuntura mediante la utilización de mecanismos de dispersión, basados en soluciones de compromiso que la comprometen más con el pasado que con el futuro.

La organización y la disciplina, las dos dimensiones axiales que atraviesan la institución, constituyen sin duda espacios centrales del cambio, la innovación y la reforma, que el pasaje actual de la legitimidad basada en la confianza pública a la legitimidad del mercado no ha tomado suficientemente en cuenta. Ha predominado una perspectiva de la calidad centrada en *input* y *output* cuantificables, que poco nos dicen acerca de la riqueza sustantiva de un sistema que se basa fundamentalmente en la diversidad y productividad disciplinaria.

La creación de "organismos de amor-

tiguación" entre el Estado y las universidades -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación, Consejo de Universidades, Comités de Planeamiento Regional- a través de la Ley 24.521, se suma a los de coordinación interinstitucional existentes: el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) y el CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas), complejizando de manera significativa la estructura de gobierno del sistema. Los nuevos organismos y el rol protagónico adjudicado a la Secretaría de Políticas Universitarias han sido el resultado de una política pública que consideró que el sistema debía ser transformado y que esta transformación podía desencadenarse desde la estructura de gobierno y desde el Estado. Cabe ahora preguntarse si estos nuevos organismos (de los cuales el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación es el que tiene más responsabilidades específicas), se constituirán en estímulos de cambio e innovación en la base del sistema o si lo tornarán simplemente más engorroso y pesado.

Es en el contexto de una mayor diferenciación vertical y complejización de los mecanismos de gobierno donde la universidad argentina ha de afrontar los retos de su transformación. Para poder abordar esta tarea es necesario poder pensar a la universidad como una institución autónoma de los intereses externos que pretenden concluir en torno a la empresa, el merca-



presentación

do, la política y el Estado. Sólo una universidad concebida a partir de sus cualidades propias y diferenciales puede transformarse en un órgano de pensamiento y de reflexión crítica acerca de lo social y natural. Al mismo tiempo, sólo una universidad con mayores aptitudes autorreflexivas podrá comprometerse con los desafíos sociales y científico-tecnológicos, para lo cual deberá reconstruir una autonomía académica que haga posible combinar implicación y distanciamiento.

Por otro lado, la inexistencia de un sistema nacional de innovación científico-tecnológico, con lo que esto supone en términos de interacción entre el mundo de la universidad, la producción de conocimientos, la demanda social y los sistemas intersectoriales de aprendizaje, nos dejó una universidad preñada de profesionalismo que constituye un obstáculo para la construcción de una universidad más comprometida con la producción de conocimiento. El cambio y la innovación deben ser el producto de una mayor capacidad de iniciativa en la base del sistema, pues es aquí donde las políticas y estrategias de cambio se

transforman en nuevas rutinas y maneras de hacer, en verdaderas innovaciones. Hemos sido tradicionalmente propensos a los gestos, a remplazar los hechos por metáforas cristalizadas en organismos, discursos u organigramas, que no incidieron en la marcha de las instituciones. No podemos dejar que esto suceda con las reformas que se han iniciado en diversas universidades.

La relación universidad-trabajo es una de las cuestiones que han tenido más relevancia pública. Predomina en los discursos una concepción en la que la relación es moldeada por las necesidades específicas de la empresa; esta concepción de ajuste de la universidad a la estructura ocupacional debe ser revisada, pues la volatilidad que esta estructura manifiesta actualmente permite pensar en la posibilidad de una mayor intervención de la institución en la creación de prácticas profesionales innovadoras. En este sentido la universidad podrá utilizar los saberes académicos y científicos, así como sus posibles combinaciones, adelantándose a las problemáticas que la sociedad afronte en el futuro: para

esto se hace necesario romper con los encierros disciplinarios.

En relación con las numerosas problemáticas que recorren al sistema de educación superior argentino, corrientemente analizadas en términos de eficiencia y no de pertinencia social de su quehacer, se hace necesaria una mayor y mejor reflexión acerca de lo que está sucediendo con el posgrado. Estimulado por una verdadera estampida de credencialismo, su impresionante desarrollo cuantitativo debería dar lugar a una reflexión más seria con relación al rol que este nivel tiene como articulador de docencia e investigación, impulsor de las fronteras disciplinarias y de la renovación y transformación del grado. Si no abordamos la actual situación en toda su complejidad, habremos construido una nueva metáfora de actualización histórica que nada tendrá que ver con la renovación de una universidad que puede ser pensada como "interrumpida" respecto de lo que, a principios de siglo, se imaginó podría ser.

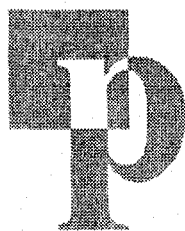
PEDRO KROTSCH



Educación superior y empleo

25 años de debates y realidades cambiantes

Ulrich Teichler*



Para el Programa de Management Institucional en Educación Superior del OECD -que celebra sus 25 años de existencia- las relaciones entre educación superior y empleo no resultan el tema central, por el contrario el Programa pone

su principal énfasis en el proceso que se da en el interior de las instituciones de educación superior. La cuestión del empleo y el trabajo del graduado aparecen, entonces, sólo como una de las múltiples condiciones externas y área objetivo.¹

* Tradujo Rosana Abrutzky.

¹ "Index to Volumes 11-3", *Higher Education Management*, 3 (1991), p.325.

Tampoco parecer ser un tema obvio para una conferencia organizada por la Universidad Central Europea y el Centro de Estudios de Educación Superior de Praga, porque la política de educación superior en los países de Europa Central y Oriental aún parece estar marcada por una reacción a la visión fuertemente instrumentalista de la educación superior.

La reflexión acerca de los vínculos entre educación superior y trabajo según tienden a organizarse actualmente, muestra la tensión entre la preparación para un empleo y el aprendizaje para satisfacer los requerimientos de una carrera académica. La primera -el empleo- está vista como menos prestigiosa frente a la salida académica, que se supone también contribuye al engrandecimiento cultural. Esta tensión es todavía más pronunciada en los países de Europa Central y Oriental que en otras sociedades industriales.

Las relaciones entre educación superior y empleo, no obstante estas salvedades, merecen atención en el contexto de esta conferencia. El tema retoma la agenda de la década de los 90, como lo sugiere la extensa cantidad de conferencias y publicaciones recientes.² El IMHE, entre otros, organizó en setiembre de 1992 un seminario sobre "Estudiantes y

empleo, un desafío para el management universitario".³ Las condiciones actuales en lo que a educación superior y empleo respecta, podrían provocar hoy un debate casi tan caldeado como el que tuvo lugar a partir del seminario del IMHE y podrían, de manera destacada, constituir un punto de partida para acciones más planeadas de las instituciones de educación superior.

El propósito de esta contribución es, en primer lugar, rendir homenaje al aniversario de OECD reflejando las tendencias y debates de las últimas décadas. En segundo término, presentar una propuesta según áreas posibles de acción para las instituciones de educación superior, tomando en cuenta los desafíos actuales.

TENDENCIAS CUANTITATIVAS Y ESTRUCTURALES

Las instituciones de educación superior en Europa han experimentado una expansión sustancial luego de la Segunda Guerra Mundial. Las estadísticas disponibles⁴ sugieren que, alrededor de 1950, mientras menos de uno de cada veinte se matriculaba en las universidades, en el grupo etario correspondiente fue más del 15 por ciento de personas las que

iniciaron estudios de educación superior alrededor de 1970. Desde entonces, la matriculación ha aumentado en un promedio del 30 por ciento en todos los países europeos.

La proporción de poseedores de un título universitario entre la fuerza laboral aumentó en Europa desde menos del 5 por ciento en 1950 a casi un 10 por ciento en la década de los 70 y un 15 por ciento en 1990. Incluso se pueden contabilizar cantidades mayores si se incluyen todas las instituciones de educación superior y todos los países miembros de la OECD. La proporción de personas con educación superior entre los profesionalmente activos está destinada a crecer aun más ya que entre las cohortes jóvenes la proporción respectiva es cercana al doble con relación a los que están por finalizar su carrera.

El análisis de estos desarrollos refieren a un segundo cambio importante. Estudios publicados apenas terminada la Segunda Guerra tendían a incluir solamente universidades multidisciplinarias y algunos colegios especializados con una clara orientación a la investigación. Dos décadas después, se hicieron populares términos como "educación superior", "carreras superiores de ciclo corto", "educación terciaria", "educación postsecundaria" u otros similares, y entonces los análisis tendieron a incluir a las universidades con otras instituciones de educación superior recientemente establecidas o promovidas académicamente a partir de la década del 60.

Estas dos advertencias pueden ser fácilmente rechazadas como generalizaciones intolerables. Las tasas de matriculación y graduación variaron entre los países eu-

² OECD (ed.), *From Higher Education to employment*, 4 Vols. (París, 1992); OECD, *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. (París, 1993); "Higher Education and the Labour Market" (número especial), *Higher Education in Europe*, 18 (1993) 2; Centre for Cooperation with the Economies in Transition (ed.), *Pilot Project on Regional Cooperation in Reforming Higher Education. Seminar IV: Professional and Social Competence* (París, OECD, 1995); "Higher Education and Employment" (número especial, *European Journal of Education*, 30 (1995) 1, 30 (1995) 2; J. Brennan, M. Kogan y U. Tichler (eds.) *Higher Education and Work* (Londres, Kingsly, 1995).

³ U. Teichler, "Students and Employment: The Issues for University Management", *Higher Education Management*, 6 (1994), 217-225; various contributions of the conferences are published in *Higher Education Management*, 6 (1994) 3.

⁴ OECD, *Development of Higher Education: 1950-1967*, 2 vols. (París, 1970-71); OECD, *Educational Trends in the 1970: A Quantitative Analysis* (París, 1984); OECD, *Education in OECD Countries 1978-88* (París, 1990); OECD, *Education Statistics 1985-92* (París, 1995). UNESCO *Statistical Yearbook*.

ropeos constantemente, triplicándose luego de la Segunda Guerra. Entre los países de Europa Occidental la proporción de universitarios recién graduados se elevó de 3 por ciento a más de 9 por ciento en 1950, mientras que la de graduados de instituciones de educación superior creció desde menos de 10 por ciento a más de 30 por ciento en los años 90. La educación superior no universitaria abarca a más del 70 por ciento de estudiantes ingresantes.

Las instituciones "alternativas a la universidad" son instituciones vitales, con filosofías educacionales contrastantes, las alternativas en el Reino Unido desaparecieron luego de un período de "impulsos académicos" de las instituciones no universitarias y de "tendencia vocacional" de muchas de las universidades.⁵

EMPLEO DE GRADUADOS EN LAS DECADAS DE 1950 Y 1960

Un crecimiento sustancial de personas entrenadas universitariamente no permite, por definición, que todas pertenezcan a la "minoría elegida". En los años 50 y 60, sin embargo, la cuota de graduados entre las personas profesionalmente activas pudo crecer sin problemas serios. Notamos una tendencia secular a lo que se llamó con una connotación positiva "crecimiento", o con un significado negativo "credencialismo": las posiciones de alto nivel fueron cubiertas en forma creciente -notablemente en la industria y en los servicios privados- por graduados de instituciones de educación superior, en una sociedad tradicionalmen-

te abierta a cualquier calificación. El viraje estructural de la economía, hacia un crecimiento del sector servicios, proveyó más oportunidades para los graduados, incluso cuando la composición de las calificaciones no hubiera cambiado en el interior del sector respectivo. Finalmente, la tendencia general hacia la "cientificación" incrementó la proporción de tareas demandadas, así como de roles laborales dentro de diversos sectores.

De esta manera, las instituciones de educación superior no se sintieron fuertemente presionadas por el proceso de expansión en los años 50 y 60. La pérdida relativa de prestigio de la "soledad y libertad" como de la exclusividad fue un motivo de reflexión, pero no por demandas meramente políticas en tiempos de recursos crecientes, donde a lo sumo los conflictos latentes se daban entre los objetivos de servir la prosecución del conocimiento sin ninguna perspectiva utilitarista, de estimular el crecimiento económico y de contribuir a la reducción de la inequidad.

Esto no significa, sin embargo, que en lo que respecta a las relaciones entre educación superior y empleo alrededor de 1970⁶ - cuando se creó IMHE- haya prevalecido un optimismo unívoco. Más bien fue propugnada y perseguida una reforma de la educación superior en aquel momento, porque una expansión de la universidad tradicional era vista como demasiado cara e insufi-

ciente para cubrir las expectativas, competencias y prospectivas de carrera de un creciente número de estudiantes.

PREOCUPACIONES EN LAS DECADAS DE 1970 Y 1980

Cuando las protestas estudiantiles derribaron la creencia en un mundo académico intocable, a finales de los años 60, cuando los gobiernos de Europa Oriental comenzaron a repensar sus estrategias a largo plazo para un sistema educativo en crecimiento, cuando el crecimiento económico se aminoró e incluso volvió a escena un nivel significativo de desempleo, el incremento de la cuota de graduados en la fuerza de trabajo fue percibido como un problema importante. Se temió el crecimiento dramático del desempleo de los graduados y la ocupación de un número creciente de éstos en posiciones y tareas muy alejadas de aquellas que, tradicionalmente, se pensaban como las adecuadas para ser ocupadas por un graduado. Incluso, si los escenarios hubiesen sido menos desoladores, se esperaba que ocurriera un aumento sustancial del número de graduados que ocuparían los trabajos intermedios, desplazando a otras personas mejor preparadas para sus respectivas tareas laborales y que, por tanto, resultarían insatisfechos con ese estado de cosas.⁷

Los países de Europa Oriental que siguieron el modelo sociopolítico de la Unión Soviética pare-

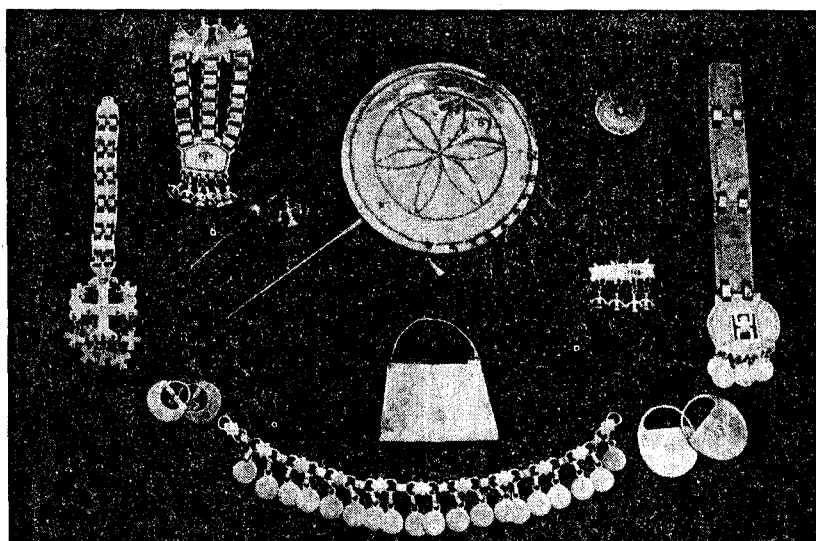
⁵ U. Teichler, *Changing Patterns of the Higher Education System* (Londres: Kingsley, 1988), pp. 19-23.

⁶ OECD (ed.), *The Utilisation of Highly Qualified Personnel* (París, 1973).

⁷ U. Teichler, D. Hartung y R. Nuthmann, *Higher Education and the Needs of Society* (Windsor: NFER Publishing Company, 1980); O. Fulton, A. Gordon and G. Williams, *Higher Education and Manpower Planning* (Ginebra: ILO, 1982).

cen haber eludido estos problemas. La educación superior en la mayoría de estos países se expandió sustancialmente en las décadas de 1950 y 1960, pero de ahí en más creció moderadamente. Los programas de estudio devinieron más especializados y en la mayoría de estos países se acercaron mucho a los presuntos requerimientos de fuerza laboral. Sin embargo, la transferencia de conflictos de estatus a las escuelas secundarias, los múltiples signos de desubicación y subutilización de los graduados, así como las violaciones a la libertad de investigación académica hacían a esta opción poco atractiva, como también lo demuestra la poca simpatía entre los estudiantes contestatarios del Oeste y los gobernantes del Este.

El empleo y el trabajo para graduados en Europa Oriental se desarrollaron, en realidad, menos adecuadamente durante los años 70 y 80 que durante las décadas anteriores, pero resultaron mejores perspectivas que las predichas bajo el pesimismo de mediados de la década del 70.⁸ Los problemas de empleo de Europa Oriental eran obviamente más serios que aquellos de los graduados en los Estados Unidos y Japón, países en los que el principal aumento de graduados entre la fuerza laboral tuvo lugar con anterioridad a la crisis del petróleo. La mayoría de



los graduados de Europa Oriental de los años 70 y 80, sin embargo, fueron absorbidos por el sistema de empleo mediante el ingreso a posiciones y tareas tradicionalmente percibidas como no específicamente demarcadas para los graduados. La proporción de graduados registrados en posiciones de tarea manual, servicios simples o rutinarios trabajos de cuello blanco por lo menos se duplicó. De acuerdo con varias encuestas disponibles, alrededor de tres quintos de los graduados se consideraban a sí mismos en trabajos para graduados, alrededor de un quinto puntualizó algunos problemas a este respecto y otro quinto notó limitaciones considerables y manifestó su desagrado. Cambios graduales en los campos de estudio y en los esfuerzos

puestos en la transición al empleo suavizaron y dispersaron problemas potenciales.

Existen extensas estadísticas, encuestas y trabajos de expertos sobre las relaciones entre educación superior y empleo emergente desde 1970; sin descartar lo valiosos que pueden resultar en muchos aspectos, aún dejan espacio para interpretaciones divergentes. Esto sigue siendo así inclusive para la descripción de tendencias generales: ya sea que los universitarios mantuvieran sus ventajas relativas de menor riesgo de desempleo, mayores ingresos y tareas más interesantes respecto de otros trabajadores o ya sea que estas ventajas fueran erosionadas. Las visiones varían aun más si se limitan a interpretaciones generales. Algunos expertos continúan considerando el creciente número de estudiantes como una costosa sobreoferta que, a pesar de no haber causado el alboroto diagnosticado inicialmente, es absorbida por el sistema laboral en una forma difícilmente productiva. Otros expertos consideran el incremento de graduados entre los profesionalmente activos como una con-

⁸G.Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education: Research and Studies* (Oxford: Pergamon, 1987); B.C.Sanyal, *Higher Education and Employment: An International Comparative Analysis* (Londres: Palmeer, 1987); U.Tichler, "Higher Education and Work in urop", in J.C.Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Resarch*; Vol.4 (New York: Agathon, 1988), 109-182; U.Teichler, "Occupational Structures and Higher Education in B.R.Clark and G.Neave(eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (Oxford, Pergamon, 1992), 95-992; OECD (ed.), *From Higher Education to Employment*, 4 vols., *op.cit.*; OECD, *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*, *op.cit.*; M.Kogan y J.Brnnan, "Higher Education and the World of Work: An Overview", *Higher Education in Europe*, 18 (1993) 2, 2-23; U.Tichler y B.Kehm, "Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment", *European Journal of Education*, 30 (1995), 115-132; Brennan, Kogan and Teichler (eds.), *op.cit.*

tribución a un sistema económico moderno, que ya no descansa en una minoría de líderes poderosos sino en responsabilidades descentralizadas y en una amplia difusión de conocimientos relativamente complejos, así como una posibilidad de reducción de los estatus diferenciales que constituirían un paso adelante en la democratización de la sociedad.

CONDICIONES VARIADAS Y ROL DE LAS INSTITUCIONES INDIVIDUALES DE EDUCACION SUPERIOR

A lo largo de los años las visiones cambiaron marcadamente, como bien saben quienes garantizan, o debieran garantizar, un balance de la relación entre educación superior y mercado laboral. En la década del 60 la visión más extensamente sostenida fue que resultaba crucial una planificación gubernamental sabia, basada en pronósticos de los requerimientos de mano de obra y de las tendencias de la oferta. Agregado a esto, se esperaba que las recompensas cambiantes a las competencias de los graduados ayudarían a evitar desequilibrios serios. En la década de los 70, el punto de vista generalizado fue que el número de graduados había sobrepasado endémicamente la demanda del sistema de empleo prevista, porque el sistema educativo se había vuelto relativamente abierto y muchos estudiantes intentaban alcanzar un nivel educativo superior, tanto por razones instrumentales como intrínsecas. La confianza en cualquier balance macroestructural se diluyó.⁹

Durante este período se volvió obvio que las diferencias de

prospectivas de carrera aumentaban de acuerdo con el tipo de instituciones de educación superior, de acuerdo con el campo de estudio y de acuerdo con la institución individual. De este modo comenzó a prestarse más atención a la elección individual del estudiante y al rol que la institución educativa podía jugar en el mejoramiento de las prospectivas de carrera de sus estudiantes.

Durante la década de los 80 los gobiernos de varios países europeos comenzaron a disminuir sus actividades supervisoras y esperaron, por otro lado, que las instituciones individuales de educación superior tomaran opciones estratégicas, se volvieran más gerenciales y establecieran mayores responsabilidades hacia la sociedad a través de evaluaciones elaboradas. Como modo de proceder, las instituciones y departamentos individuales prestaron mayor atención a las relaciones entre el estudio y los subsecuentes empleo y trabajo, como uno de los diversos criterios para la acción efectiva.

RESPUESTAS VARIADAS DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SUPERIORES

1. El rango de opciones

Las instituciones de educación superior están constantemente confrontadas con la pregunta: cómo responder a los cambios en las carreras y las asignaciones laborales de sus graduados. El tema

específico ha cambiado a lo largo del tiempo, pero las bases permanecieron, por ejemplo:

- La amplitud con la cual enseñanza y aprendizaje deberían estar dirigidos internamente hacia el conocimiento académico o dirigidos externamente hacia las tareas que se espera que desempeñen los graduados.

- La amplitud en la cual la currícula debería estar estructurada por disciplinas o por áreas profesionales.

- Si la universidad debería focalizarse en la provisión de conocimiento o, además, tratar de ajustarse a la personalidad del estudiante.

- Si debería perseguirse la preparación profesional, de manera general, confiando así en las habilidades de los estudiantes para aplicar ese conocimiento y lograr los subsecuentes procesos de entrenamiento como forma de la transferencia de conocimiento, o si esto debería ser añadido directamente a la educación.

- La amplitud en la cual una función crítica e innovadora de las instituciones de educación superior se enfatiza y las mejores maneras de asegurar semejante rol crítico e innovador.

Cuanto más se comprometieron las instituciones educativas superiores en una reestructuración activa de las relaciones entre educación superior y empleo, más advirtieron la variedad de modos posibles en que podían dirigirse los vínculos entre el estudio y la carrera de los graduados.

Podían dirigir:

a) los modelos institucionales;

⁹ OECD (ed.), *Educational Planning: A Reappraisal* (París, 1983); OECD, *Policies for Higher Education in the 1980s* (París, 1983); UNESCO/CEPES (ed.) *Planning in Higher Education* (Bucharest, 1986); G. Williams, "The Economic Approach" in B.R. Clark (ed.) *Perspectives on Higher Education* (Berkeley, California: University of California Press), 1984, 79-105.

- b) las currículas, la enseñanza y el aprendizaje;
- c) los staff;
- d) los gobiernos, y
- e) los servicios de apoyo.

Por supuesto, debemos tener en cuenta que las filosofías acerca de las funciones educativas de la educación superior varían según los países. En general se asume que las universidades francesas tienen una visión más positivista en lo que respecta a la preparación profesional y al valor de la especialización que las universidades de muchos otros países, que las universidades alemanas se focalizan en el conocimiento y la escholaridad y que las universidades británicas tienen un interés mucho más fuerte por una formación integral.

No debemos perder de vista tampoco los diferentes vínculos entre estudio y carrera en las diversas disciplinas. En las humanidades y en algunas ciencias sociales los valores académicos son muy apreciados, aunque son vistos como potencialmente conflictivos con las demandas profesionales. En las ciencias naturales prevalece una interpretación de los paradigmas académicos dominantes como no conflictivos respecto de las demandas profesionales, que tienden a ser bastante isomórficas con los modos de descubrimiento científico. En el campo médico, ingenieril, legal y empresarial las demandas profesionales tienen un impacto tremendo en las currículas y en las normas que rigen la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, los vínculos entre la educación superior y el trabajo tienden a ser interpretados de forma diferente por las universida-

des y por otras instituciones de educación superior. Estas últimas están, por regla general, más directamente orientadas al trabajo y al empleo que las primeras. Estas diferencias, sin embargo, no limitan desde un principio los desafíos. Y notablemente, no determinan por completo las opciones posibles de las instituciones de educación superior y de los departamentos individuales.

2. Respuestas estructurales

Instituciones multidisciplinarias podrían convertirse en instituciones especializadas y las instituciones especializadas podrían fusionarse en instituciones multidisciplinarias. Las instituciones especializadas podrían dar forma a los vínculos entre estudio y empleo de graduados de manera más ajustada, pero podrían de este modo reproducir las inclinaciones prevalecientes en la disciplina respectiva.

Las instituciones multidisciplinarias proveen la oportunidad de fertilización cruzada entre diversas disciplinas, tanto en lo que hace al equilibrio entre sus énfasis académicos, culturales y profesionales, como a la posibilidad de crear programas de estudio con disciplinas cruzadas que podrían dirigir tareas profesionales, en parte negadas hasta ahora porque las competencias de enseñanza correspondientes no habían estado disponibles.

Las instituciones de educación superior individuales podrían constituirse en actores en el cambio de modelos institucionales del sistema educativo superior. Por ejemplo, instituciones no universitarias esforzándose por una ele-

vación de grado hacia la universidad o universidades estableciendo cursos cortos. En muchos países, las instituciones pueden estar demasiado confinadas a modelos nacionales para tener alguna iniciativa significativa al respecto. Por el contrario, la meta del ministro de Educación checo es proveer las bases legales para un "sistema espectral", en el cual las instituciones pueden elegir soluciones individuales en un rango de opciones ofrecidas.

Una tercera opción estructural importante es la extensión y las formas, donde las instituciones de educación superior proveen oportunidades de estudio para los adultos. Esto podría comportar un amplio rango de diferentes actividades,¹⁰ entre ellas:

- estudios académicos avanzados;
- entrenamiento profesional avanzado para graduados;
- cursos cortos de entrenamiento profesional para actualizar y ampliar los conocimientos;
- lectura pública y otras formas de difusión del conocimiento hacia los adultos;
- programas de grado regulares para adultos, posiblemente como educación a distancia y de medio tiempo;
- segundas oportunidades o provisiones terapéuticas para adultos;
- provisión de estudios cortos para adultos, y
- entrenamiento en servicio del staff universitario.

Casi todas estas actividades están ligadas al fortalecimiento del énfasis profesional de las instituciones de educación superior. Las instituciones varían asombrosamente en su compromiso en esta área, pero la mayoría tiende a disociar claramente aquellas ac-

¹⁰ U. Teichler, "Challenge of Lifelong for the University", *CRE-action* (1990) 92, p.59.

tividades de los asuntos regulares de investigación y de los programas de grado dominantes para estudiantes relativamente jóvenes, de tiempo completo. En el contexto de una preocupación creciente acerca de las relaciones entre educación superior y empleo uno podría preguntarse no sólo cuáles son las ventajas obvias que comporta semejante enfoque segmentado de la educación para adultos, sino también qué oportunidades podrían proveer modelos integrados.

3. Respuestas curriculares

El currículum, es decir, la estructura de provisiones de estudio y la sustancia de lo que se espera que los estudiantes aprendan, puede variar según su énfasis en la preparación para el trabajo de investigación y la creación de conocimiento, por un lado, y la reproducción y difusión de conocimiento existente, por otro. Los programas de estudio podrían ser altamente especializados o relativamente amplios, podrían estar completamente imbricados en una disciplina o cruzar varias disciplinas, podrían tanto focalizarse exclusivamente en el conocimiento y pautas cognitivas como dirigirse hacia las dimensiones no cognitivas de la personalidad. Finalmente, pero no menos importante, las currículas pueden diferir en términos de sus vínculos deliberados con el trabajo profesional, en un rango que va desde estar dirigidos muy apretadamente a la preparación profesional, hasta no estar en absoluto relacionados intencionalmente con los roles de trabajo.

Las instituciones podrían establecer nuevos programas para los cursos y modificar los existentes

en primer lugar. En las últimas décadas, muchas innovaciones clave fueron producidas en áreas que cruzan disciplinas (por ejemplo, biotecnología) y fueron establecidos muchos programas de cursos, que combinan conocimientos desde diferentes disciplinas para prepararse para nuevas áreas profesionales de actividad emergentes (por ejemplo, estudios europeos o ciencia informativa para servicios de salud). Similarmente, a los estudiantes se les podría dar mayor libertad para elegir perfiles dentro de los campos de estudio.

Frecuentemente estos cambios no pueden ser realizados solamente por los respectivos departamentos. También requieren flexibilidad de la institución educativa en general para relocalizar recursos y reagrupar potenciales. En muchos casos, la estandarización del currículum, actualmente, debe ser originada y reforzada por los gobiernos, las asociaciones académicas y los grupos profesionales.

En segundo lugar, la sustancia de los cursos ofrecidos podría ser modificada.¹¹ Por ejemplo, el equilibrio entre las demandas académicas y profesionales podría ajustarse mejor si los paradigmas académicos y las tareas profesionales de resolución de problemas fueran sistemáticamente confrontadas en un gran número de cursos. Otras dos acometidas ganaron el apoyo sustancial del público en los últimos años:

- La educación superior debería tender a crear los cimientos para un aprendizaje posterior, más

que proveer un cuerpo más o menos completo de conocimientos.

- La educación superior debería jugar un rol más importante en la formación de la personalidad de los estudiantes.

En tercer lugar, los estudiantes podrían estar mejor preparados para el mundo laboral si tuviesen la oportunidad de experimentar trabajos profesionales ligados a sus temáticas durante el decurso de sus estudios. Modelos de este tipo se han extendido y sistematizado en muchas instancias, de manera tal de asegurar una fertilización cruzada de la primera experiencia en tareas laborales profesionales y de las primeras actividades profesionales relativas a un campo de estudio tanto como al aprendizaje de teorías, métodos y del cuerpo de conocimiento disciplinario.

4. Los staff

La educación superior podría hallar un equilibrio entre sus diferentes funciones, si su staff académico fuera no sólo competente en el conocimiento de su respectiva disciplina sino también versátil en lo que respecta a la aplicación profesional del conocimiento. Esto podría ser reforzado si se requiriera a los docentes el poseer dicha experiencia y si se los alentara a adquirirla y consolidarla en el transcurso de sus carreras.

Una encuesta realizada en 1992 mostró, por ejemplo, que en promedio los profesores alemanes

¹¹ P. Desmarez y F. Thys-Clément, "Universities, Students and Employment - Present Position and Prospects", *Higher Education Management*, 6 (1994), 259-273; E. de Wert, "Translating Employment Needs into Curriculum Strategies", *Higher Education Management*, 6 (1994), 305-320; M. Feutrie, "Professionalising the Curriculum in French Universities Some Specific Strategies", *Higher Education Management*, 6 (1994), 321-330.

habían pasado alrededor de cuatro años de su vida profesional fuera de la educación superior, los profesores británicos cinco años y los profesores suizos seis años. El prestigio respectivo de aquellos que enseñaban en Fachschulen desde hacía ocho años, en los politécnicos (nueve años) y en colegios universitarios suizos (once años) resultó, como podía esperarse, sustancialmente superior.¹² Estos datos muestran a la vez las prácticas corrientes y una dimensión realista para su extensión.

La incorporación de docentes *part-time* es otro medio de fortalecer la preparación profesional dentro de las instituciones de educación superior. Frecuentemente se dice, sin embargo, que sólo una pequeña parte de los docentes *part-time* son capaces por sí mismos de afrontar sistemáticamente los enfoques académicos con la práctica profesional.

5. Los gobiernos

Se han establecido diversas maneras de involucrar personas externas en el desarrollo de las currículas y en el gobierno de las instituciones de educación superior individuales. Representantes de empresas, de grupos profesionales o de diversas ramas del servicio civil podrían ser miembros de las comisiones curriculares nacionales o regionales. Los facultativos podrían ser miembros de las reuniones de juntas, consejos, claustros o facultades.

Los informes sugieren que estos modos de cooperación podrían

ser fructíferos para las instituciones de educación superior, en términos de una mejor comprensión de las demandas profesionales.

HACIA UN BALANCE AUTOCONSCIENTE

Durante la década de los 90, más que en décadas pasadas, sobresale el tema de cómo las instituciones de educación superior responden y contribuyen activamente a formar relaciones entre la educación superior y el empleo:

- Observando diversos escenarios macrosociales, el estado de cosas parece presentar no menos desafíos que a mediados de los años 70. El desempleo ha aumentado desde el principio de la década de los 90, mientras se espera que la oferta de graduados aumente aun más. Algunos expertos predicen un crecimiento de la demanda de trabajo calificado, pero estas predicciones son más vagas que los escenarios eufóricos y pesimistas planteados en los años 60 y 70. Indudablemente ha aumentado el alerta acerca de la complejidad del estado de las cosas.¹³

- En la transformación de los países de Europa Central y Oriental notamos un potencial para acciones deliberadas de mayor envergadura que las de costumbre.

- Las instituciones y departamentos individuales se sienten más responsables y capaces de encontrar sus caminos específicos y de definir un perfil particular, que en décadas anteriores. Esto resul-

ta cierto respecto de las relaciones con el empleo y el trabajo de sus graduados.

¿De qué manera las instituciones de educación superior responden a este estado de dinamismo impredecible? No hay una receta obvia, pero eso no debería desalentar una búsqueda de mejores soluciones.

En primer lugar, las instituciones de educación superior deben incluir más activamente la experiencia pasada, las consecuencias de la masificación y de un alto nivel de competencias de la fuerza de trabajo. Notamos un proceso de cientificación de la sociedad, por el cual el conocimiento sistemático gana relevancia en todas las esferas de la vida. Además, el éxito económico y social parece depender de un nivel creciente en la difusión del conocimiento. Por lo tanto, la educación superior ya no puede focalizarse en amparar unos pocos talentos extraordinarios, mientras deja a los demás egresados encontrar sus propios caminos para hacer uso de sus conocimientos o simplemente dejarse estar sin ningún vínculo claro entre el estudio y el trabajo profesional. Más bien, las instituciones educativas superiores deberían añadir las tareas profesionales en empleos de nivel medio y de este modo ayudar a incrementar la calidad de resolución de problemas en áreas descuidadas por esnobismo en el pasado.

En segundo término, las instituciones de educación superior deberían tratar el tema de la relación entre educación superior y empleo de una manera más autoconsciente y equilibrada; si no hay un planteo hecho estratégicamente quedarán a merced de una conducción marcada por inclinaciones internas o por presio-

¹² J. Enders and U. Teichler, *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich* (Bonn: BMBF, 1995) p. 16.

¹³ Véase Kogan y Brennan, *op. cit.*

¹⁴ L. Pescia, "Industry's Demand for Professional Skills and the Role of Universities", in *Centre for Cooperation with the Economies in Transition* (ed.), *op. cit.* p. 35.

nes externas.

Algunos observadores externos gustan de culpar a las instituciones educativas superiores por su falta de preocupación acerca de las necesidades de la sociedad. Una cita de la conferencia sobre "Competencia profesional y social" (Warsaw, 1994) es suficiente para proveer evidencia: "Las instituciones de aprendizaje superior deben sobreponerse a una actitud especialmente dañina, la cual deriva -sin dudas- de su estatus independiente. El error consiste en la tendencia de las universidades de perseguir los intereses de los grupos de sus propias facultades, en vez de orientar su enseñanza e investigación hacia un encuentro con las necesidades expresadas por la sociedad".¹⁴ Análisis hechos por investigadores de la educación superior, sin embargo, llegan a la conclusión opuesta: que muchas instituciones y departamentos cambian sus currículas de modo de preparar mejor a sus graduados para el trabajo.¹⁵ En un sumario de tendencias y debates recientes, Guy Neave incluso se pregunta si la educación superior está exageradamente dirigida hacia el logro de una meta individual del "Zeitgeist" respectivo: si las instituciones europeas se han movido desde un enaltecimiento de lo cultural por medio de una contribución a la equidad, a un eventual sobreénfasis en la preparación profesional.¹⁶

Todos sabemos que las instituciones de educación superior, en principio, tienen funciones generales, académicas y profesionales. Se esfuerzan por servir a un adelanto general del conocimiento de los estudiantes y, posiblemente, a cultivar valores y actitudes en general. Constituyen también

un piso de entrenamiento para la minoría de estudiantes que, eventualmente, devienen investigadores y enseñarán a futuras generaciones de estudiantes. Por último, se espera que las universidades provean un fundamento de conocimiento y asignaturas que sean relevantes para las ocupaciones que, generalmente, toman los graduados.

En comparación con otros niveles y tipos de educación y entrenamiento previos a la carrera, la enseñanza y el estudio universitarios están claramente dirigidos a tareas ocupacionales. Primero, cuanto más demandantes cognitivamente sean las tareas menos directamente puede entrenarse. Segundo, se espera que la universidad tenga una función más fuertemente crítica e innovadora. Los graduados no deberían estar meramente preparados para tomar tareas dadas, más bien deberían ser capaces de reformar sus tareas de trabajo y estar ansiosos por hacerlo. Podrían adquirir "herramientas" y aprender reglas, pero además deben estar motivados y en posición de cuestionar la práctica profesional y de poder cumplir tareas de trabajo indeterminadas.

Los debates internos de la educación superior acerca de la relación entre estudio y empleo, tienden a desvirtuarse bajo la tensión de que la reflexión sistemática sobre dicha relación está forzada a ser recibida con sospecha, en una universidad en la que el propósito del conocimiento por sí mismo es tenido en alta estima y la reflexión sobre la función profesional podría estar casi a un paso de ceder ante la presión ex-

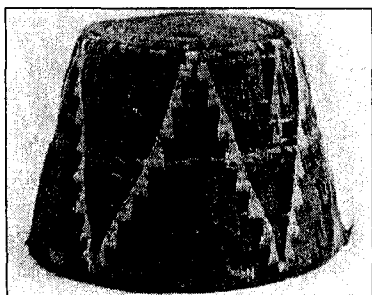
terna.

La tensión no puede ser evitada, porque con respecto a esto la universidad juega un doble rol. Por un lado, la universidad es la legítima defensora de una distancia clave entre la universidad y la sociedad, de manera de perseguir el conocimiento por sí mismo. Eventualmente, esta actitud puede traer resultados más fructíferos para la sociedad, a través de la innovación, el pensamiento crítico y el enriquecimiento cultural, que cualquier esfuerzo por estructurar las actividades universitarias de una determinada manera. Por otra parte, como consecuencia de su autonomía relativa, la universidad debe ser, o incluso constituir, la clave para crear una síntesis razonable entre su propia preocupación académica interna y las demandas profesionales legítimas de los graduados, demandas que no sólo comprenden el manejo de tareas indeterminadas, el esfuerzo por la innovación y el pensamiento crítico, sino también el aprendizaje de algunas herramientas y reglas complejas. Razonar bajo estas tensiones a menudo conlleva el riesgo de una reflexión que no pone en juego todas las capacidades intelectuales de los involucrados.

Sólo si los académicos y los funcionarios de las instituciones de educación superior están lo suficientemente advertidos de esta ambivalencia, debida a las tensiones inherentes a las metas y a los roles, podrían avanzar un paso adelante hacia un manejo autoconsciente de la difícil relación entre educación superior y trabajo de los graduados.

¹⁵ C.J.Boys et al., *Higher Education and the Preparation for Work* (Londres:Kingsly, 1988).

¹⁶ G.Neave, "On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil", *European Journal of Education*, 27(1992),5-27.



Equidad social y política de educación superior*

Víctor Manuel Gómez Campo**



El tema de la equidad social en las oportunidades educativas, particularmente en la educación superior, es un tema poco analizado en

Colombia; no forma parte central del temario de política educativa ni constituye un propósito explícito, plasmado en escenarios futuros deseables que orienten la

* Este documento forma parte del estudio "Hacia una política de equidad social en la educación superior", realizado para el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), 1996.

** Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.

política y la planeación educativa. Tampoco se han analizado las implicaciones prácticas que una política de esta índole tendría sobre el modelo mismo de desarrollo de la educación superior en el país, por tanto, sobre todas sus dimensiones constitutivas, como las siguientes:

a) objetivos de tasas de escolarización y cobertura regional;

b) políticas y prácticas de admisión y selección estudiantil;

c) políticas de financiación del acceso de diversos grupos sociales a la educación superior;

d) cambios en la composición sociodemográfica del cuerpo estudiantil y las respectivas nuevas necesidades y expectativas educativas;

e) políticas de distribución regional de la oferta de oportunidades;

f) la diversificación del tipo de instituciones de educación superior, de los programas de formación y de las modalidades de enseñanza-aprendizaje;

g) nuevas formas de articulación con la educación media;

h) nuevas formas de relación entre el Estado y las instituciones públicas y privadas;

j) nuevas responsabilidades sociales y nuevos criterios de legitimación social de las instituciones públicas;

El listado anterior de implicaciones potenciales en la educación superior, destaca la importancia central de políticas de equidad social como poderosa fuerza o vector de cambio, con la capacidad de redefinir y transformar cualitativamente este nivel educativo. Por esta misma razón es tan importante la carencia o insuficiencia de análisis de esta temática en la política de educación superior colombiana y en los

esfuerzos de planeación a largo plazo de este nivel educativo.

Una de las pocas propuestas de política educativa que se ha referido explícitamente al tema de la equidad social en la educación superior, ha sido la reciente "Misión para la modernización de la universidad pública", una de cuyas estrategias propuestas es "Asegurar la equidad social como compromiso de la universidad pública, reafirmando su carácter de universidad para todos, pero focalizando esfuerzos sobre los sectores y regiones más vulnerables del país".¹

Hay dos razones básicas que explican el grado de importancia que asume esta temática en una sociedad dada. La primera es de índole político-ideológica y se refiere al grado de compromiso de una sociedad con la construcción de la democracia, ya sea real o formal. La primera, basa su legitimidad en la distribución social igualitaria de las diversas oportunidades y servicios; educación,

salud, cultura, bienestar, etcétera; como condición para la competencia y el esfuerzo o mérito individual, del que depende la ubicación final de cada persona en la estratificación socio-ocupacional. La segunda no supera las formas e instituciones de la democracia formal, la que está acompañada de profundas desigualdades e inequidades sociales en el acceso y usufructo de los principales bienes y servicios, como los educativos.

La segunda razón se refiere a los problemas derivados de la interfase entre la educación media -la que tiende en todas las sociedades a lograr cobertura masiva o universal- y las oportunidades de educación superior. Este es un nivel educativo de índole restrictiva y selectiva, por lo cual en ninguna sociedad existe una relación unívoca entre egresados de la educación media y cupos en el nivel superior.² Por tanto, los problemas de articulación entre oferta y demanda por educación superior,

¹ Algunas de las áreas de acción propuestas son: "...volcarse sobre los sistemas medio y primario para contribuir a modernizarlos en renovación espiritual, eficiencia y calidad; • focalizar proyectos en el grado once de enseñanza media, especialmente de los colegios públicos, cuyas dificultades de entorno y de recursos les impiden alcanzar la excelencia por sí mismos, para con ellos buscar esa excelencia y contribuir a la orientación profesional de sus bachilleres; • sistematizar nuevos criterios e instrumentos para que la selección de los mejores no obedezca exclusivamente a una medición del mayor número de conocimientos e información acumulados, sino que se oriente a identificar las aptitudes y habilidades básicas, que tienden a estar distribuidas en forma similar entre los diferentes estratos y que constituyen el activo fundamental en nuestro avance científico y cultural; "programas de sostenimiento y sistemas de soporte desde una nueva perspectiva del bienestar estudiantil". "Misión Para la Modernización de la Universidad Pública. Informe Final". Bogotá, 1995, p.11.

² En Europa, las tasas de escolaridad en este nivel fluctúan entre el 20 por ciento y el 30 por ciento del grupo de edad pertinente, aunque la escolaridad es muy alta en la población adulta mayor de 25 años. En algunos países del norte de Europa más del 60 por ciento de la matrícula postsecundaria es de estudiantes adultos. Aunque en Estados Unidos y Canadá se dan altas tasas de escolaridad postsecundaria, esto se debe a que el pregrado (*college*) es una educación "general", poco especializada y profesionalizante. La especialización sólo se da a nivel de posgrados, cuyas tasas de escolarización son menores que las equivalentes en países europeos. En Colombia se tiene una de las más bajas tasas de escolaridad postsecundaria en América latina (14,0 por ciento), con pocas posibilidades de expansión dentro de la actual tendencia de disminución de la participación de las oportunidades públicas, actualmente reducida al 30 por ciento de la matrícula, y en el contexto de un rápido aumento del número de egresados del nivel medio, generado por la expansión de los niveles básicos, desatendidos durante los últimos veinte años.

en el contexto de alta demanda social por este nivel, exigen otorgarles creciente importancia a las políticas de equidad social en este nivel educativo.

En el contexto colombiano, la primera razón ha tenido poca incidencia en la política de educación superior. La construcción de una democracia real, basada en la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, no ha sido un ideario político-ideológico que guíe la educación superior. Este nivel educativo continúa siendo altamente restrictivo con relación al grupo de edad entre 18 y 24 años, con una tasa de cobertura de 14,0 por ciento, considerada muy baja respecto de los promedios de escolarización, tanto de países industrializados como de otros países latinoamericanos.³ Esta tasa de escolarización sería aun más baja si se ampliara ese rango de edad en reconocimiento de la disminución del nivel etario de la población que actualmente demanda educación superior.⁴ Por otra parte, es muy baja la participación de la población adulta mayor de 25 años, debido a la prevalencia de modelos institu-

cionales y curriculares de oferta caracterizados por su rigidez, linealidad y presencialidad, que limitan el acceso a la educación superior a quienes por múltiples circunstancias laborales o familiares no pueden adaptarse a la rigidez e inflexibilidad de la oferta.

Ninguna institución colombiana ha redefinido sus procesos curriculares, pedagógicos y administrativos en función del concepto de educación superior como educación **continua y recurrente**, concepto que ha transformado cualitativamente las características institucionales y curriculares de la oferta, los modelos pedagógicos, y las funciones sociales y culturales de la educación superior en muchos países. Tampoco han tenido importancia en Colombia principios de flexibilización y diversificación de los medios de acceso y permanencia en la educación superior, como la educación a distancia y otras formas de despresencialización de la educación, la modularización del currículum, el establecimiento de ciclos propedéuticos, la transferencia o

validación de créditos y la utilización sistemática de las nuevas tecnologías de comunicación e información.

Por otra parte, la oferta de oportunidades y la matrícula se concentra en las tres mayores áreas urbanas del país, con grandes carencias y deficiencias de oferta en el resto de las áreas urbanas, en un país caracterizado por muchas ciudades intermedias y pequeñas.⁵ La carencia de oportunidades es aun mayor en las regiones más pobres, donde una oferta adecuada de educación superior podría contribuir significativamente a impulsar su desarrollo social, cultural y económico.

LA INTERFASE ENTRE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR EN COLOMBIA

1. Oferta y demanda: la dimensión cuantitativa

Hasta 1988 la educación media había sido un nivel también altamente restringido y socialmente selectivo en su cobertura, debido a su desarrollo tardío.⁶ En efecto, a pesar de grandes carencias en la cobertura en todos los niveles, principalmente en el nivel básico y secundario, desde la década del 70 hubo un fuerte estancamiento del gasto público en Educación. Durante las décadas del 70 y 80 sólo se invirtió en Educación un promedio del 2,9 por ciento del PIB, muy por debajo de países de la región con grado de desarrollo comparable ("Salto Educativo"). Veinte años de atraso educativo colocó al país en una situación comparable a la India. Sólo en 1988, en reconocimiento del gra-

³ Según estadísticas del Banco Mundial, en 1990 las tasas de escolaridad superior en diversos países latinoamericanos eran las siguientes: Uruguay (50 por ciento); Perú (36 por ciento); Venezuela (29 por ciento); Costa Rica (26 por ciento); Chile (19 por ciento); México (14 por ciento). Banco Mundial. "Informe sobre el desarrollo mundial", 1993.

⁴ Debido al ingreso temprano a la educación primaria, en los últimos años ha aumentado significativamente el número de jóvenes de 15 a 17 años que demandan oportunidades de educación superior, lo cual amplía significativamente el grupo de edad escolarizable, reduciendo proporcionalmente la tasa de escolaridad en el nivel superior.

⁵ En 1992, en las tres principales ciudades del país se concentraba el 64,1 por ciento de la matrícula global y el 46,4 por ciento de la matrícula en instituciones públicas. Las cinco ciudades siguientes tenían el 15,3 por ciento, quedando para el resto de las muchas ciudades intermedias del país, sólo el 15,7 por ciento de la matrícula. "Misión para la Modernización de la Universidad Pública. Informe Final". 1995, Anexos, Cuadro 9.

⁶ A finales de la década anterior el 52 por ciento de la juventud entre 12 y 18 años no estaba escolarizada (2.570.912 jóvenes), siendo en su mayor parte jóvenes de bajos ingresos, en quienes recaen también las altas tasas de deserción escolar. A mayor grado escolar se reduce significativamente la tasa de cobertura. De mil estudiantes que ingresan a primer grado, sólo 301 acaban noveno grado y 236 se gradúan de la educación media (Salto Educativo), de tal manera que sólo finaliza el nivel medio uno de cada cinco jóvenes en esa edad escolar, dando por resultado el bajo porcentaje de 6,5 graduados de secundaria por cada cien habitantes.

ve atraso educativo del país, se deciden políticas de universalización del nivel primario y de expansión de la cobertura del nivel secundario. En el cuatrenio 1984-1987 la tasa de crecimiento anual del nivel medio fue sólo de 0,7 por ciento, cuadruplicándose en el cuatrenio siguiente (1988-1992) a una tasa de 3,6 por ciento anual (H.López, 1994, pp.21-26). Según lo propuesto en el "Salto Educativo", durante los próximos cuatro años se crearían 300 mil nuevos cupos en el nivel preescolar y 600 mil en el básico, por lo cual en 1998 entrarían 483 mil nuevos estudiantes a noveno grado. El atraso relativo continúa hasta el momento, siendo una de las prioridades del "Salto Educativo" del actual gobierno aumentar el gasto educativo al 4,88 por ciento del PIB en 1998.

La estrecha relación existente entre niveles de ingreso y escolaridad se evidencia en que mientras el promedio de años de escolaridad de la población mayor de 24 años es de 5,9, se reduce a 3,2 años de escolaridad en la población de bajos ingresos: 4,3 años de escolaridad en la población urbana y 2,3 en la rural ("Salto Educativo"). Asimismo, para esta población son muy escasas las posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior, dada la escasa cobertura actual de sólo 14 por ciento y el estancamiento de las oportunidades de educación superior pública, que sólo ofrecieron 4.894 cupos en el período 1985-1992, a pesar del continuo aumento de la demanda por educación superior.

La rápida expansión de la cobertura del nivel básico genera una demanda creciente por educación secundaria y media. Entre 1988 y 1992 hubo un aumento de

290.940 nuevos estudiantes en el nivel secundario. Entre 1992 y 1998 se espera un aumento de 661.684 estudiantes, para un promedio anual de 110.280 nuevos alumnos por año.

La universalización del acceso a este nivel es un imperativo de orden social, político y económico. La sociedad moderna basa su legitimidad en la democratización de las oportunidades educativas, siendo internacionalmente considerada la educación media, o secundaria superior, como el nivel básico, mínimo, requerido de toda persona en esta sociedad.

Las tendencias hacia la universalización de la cobertura del nivel medio implican necesariamente la pérdida de importancia de su papel tradicional de "nivel de paso" a la educación superior, dado que sólo un pequeño porcentaje de cada cohorte puede o quiere acceder a este nivel. En efecto, en Colombia cada año aumenta el número de egresados de la secundaria que no pueden o no quieren ingresar a la educación superior. Durante el período 1984-1992 el crecimiento promedio anual de la matrícula secundaria fue de 23 por ciento, comparada con sólo 10 por ciento en el nivel superior. Esto implica un rápido aumento en la demanda por educación superior, principalmente por parte de sectores sociales de bajos ingresos, en un contexto en que los cupos en la educación superior pública aumentan muy poco. Entre 1985 y 1992 la tasa de crecimiento anual en ese período fue muy baja: 2,9 por ciento.

Las consecuencias de este profundo desfase entre demanda y oferta de educación superior se evidencian actualmente. Según

datos del ICFES, en 1992, de 428.253 aspirantes sólo 147.875 (34,5 por ciento) lograron acceso a la educación superior, en la cual aproximadamente el 75 por ciento de la matrícula pertenece a instituciones privadas. Con relación a la universidad pública es significativo observar el continuo aumento en el ratio entre aspirantes y cupos. En la Universidad Nacional, sede Bogotá, este ratio era de 11:1 en 1992, en 1995 había aumentado a 12,4 y en el primer semestre de 1996 era de 14,2:1.⁷ Por otra parte, la gran demanda inercial ya creada sobre la educación superior (2,8 por ciento de crecimiento anual de la demanda entre 1984-1992 y un estimado de 3,3 por ciento entre 1992 y el año 2000) implica la necesidad de crear un promedio anual de 16 mil nuevos cupos en este período, o sea 60 por ciento más que los creados en el período 1984-1992 (H.López, p.30).

2. Oferta y demanda: la dimensión cualitativa

Sin embargo, el problema de la relación entre demanda y oferta por educación superior no se reduce a sus dimensiones cuantitativas. Igualmente importante es la dimensión cualitativa, conformada por el grado de **diversificación** de la oferta de instituciones, programas de formación y modalidades de aprendizaje, para una población estudiantil de creciente heterogeneidad y diversidad en sus intereses y expectativas educativas y ocupacionales. La expansión de la educación media -y su universalización en el próximo futuro- implica la creciente participación en la educa-

⁷ Oficina de Admisiones, Universidad Nacional, 1996.

ción superior de sectores sociales previamente excluidos, lo que genera un alto grado de heterogeneidad y diversidad sociocultural en el cuerpo estudiantil, en términos de dotación de capital cultural, e intereses y expectativas respecto a su experiencia educativa.

Una parte de estos nuevos estudiantes son procedentes "...de estratos bajo y bajo-bajo, es decir, los hijos de familias vinculadas a la economía informal, del rebusque, de empleados bajos y medios, de trabajadores de la cultura [...], relacionados directa o indirectamente con la cultura de la pobreza y casi siempre perturbados por limitaciones económicas, por el manejo ineficiente de los circuitos institucionales [...] y por las dificultades para actuar con los demás sectores de la sociedad".⁸

Estos cambios significativos en la composición sociocultural del cuerpo estudiantil destacan la importancia creciente de la **diversificación** de la oferta de oportunidades de educación superior, en lugar de la prevalencia común de la universidad tradicional como el único tipo de institución deseable, como el "deber ser" de la educación superior, al cual deberían asemejarse los otros tipos de instituciones, so pena de ser condenadas a tener bajo estatus social y educativo y a ser consideradas como opciones educativas de segunda clase, de segunda opción, para pobres o para menos capaces.⁹

La diversificación entre tipos de instituciones y modalidades de

aprendizaje sólo es posible cuando existen "equivalencias" de estatus entre ellas o cuando cumplen funciones sociales, culturales o económicas muy diferentes entre sí, conformando un sistema horizontal de división y especialización de las diversas instituciones, ofertas y oportunidades, según funciones y objetivos diferentes. Este esquema de organización de las instituciones de educación superior es contrario a la mencionada estratificación vertical jerárquica.

HETEROGENEIDAD Y DIVERSIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

La heterogeneidad y la diversidad -en la demanda y la oferta de educación- se convierten entonces en temas centrales de la política educativa, contrariamente a los supuestos tradicionales sobre la homogeneidad de intereses y expectativas, y sobre la prevalencia y hegemonía de la "universidad" como la única institución deseable.

La exclusión de estos temas es fuente de discriminación e inequidad social con aquellos estudiantes provenientes de grupos o estratos sociales y culturales previamente excluidos de la educación superior, cuyo capital cultural sea inferior o diferente y cuyas aspiraciones educativas y ocupacionales puedan ser también diferentes al de sectores sociales que tradicionalmente han concentrado la matrícula en este nivel educati-

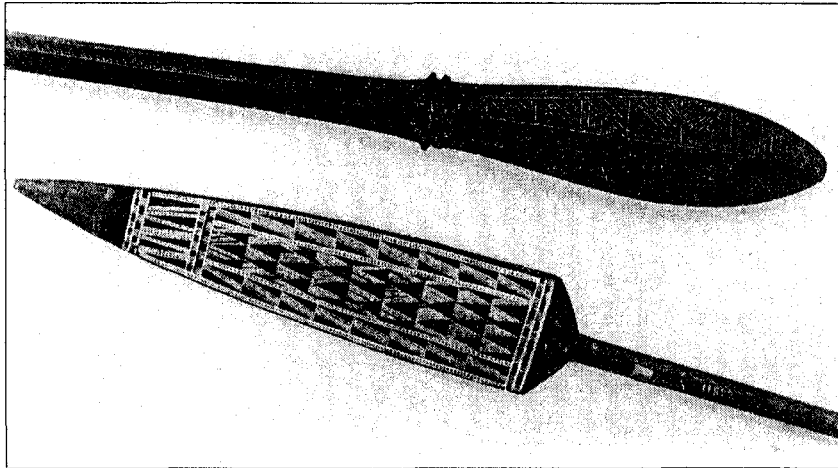
vo. Los primeros son sometidos a experiencias educativas para las que o no están igualmente preparados o éstas no son relevantes o adecuadas a sus necesidades y expectativas de aprendizaje. Son asimismo sometidos a criterios y normas de competencia ajenas a sus capacidades e intereses. Se establece así un proceso educativo, social y culturalmente desigual, que privilegia anticipadamente a aquellos estudiantes cuyo capital cultural y social es más congruente con las características del proceso, y que discrimina en contra de los estudiantes que más se diferencian de aquellas.

La naturaleza socialmente desigual e inequitativa de este proceso educativo -que no es sino un proceso de selección social- se oculta y legítima en la medida en que los "ideales" educativos que propugna sean aceptados como los mejores, los deseables y los más apropiados al ideal dominante de hombre y de ciudadano. Una vez establecidas la deseabilidad y legitimidad de tal modelo escolar, la diferenciación de resultados o logros educativos se concibe como el resultado objetivo del mérito individual diferencial. Esta supuesta "meritocracia" oculta el carácter socialmente desigual y discriminatorio del modelo de oferta educativa prevaleciente.

Los conceptos anteriores ponen de relieve entonces la importancia de la política de equidad social en la educación superior, como una política positiva que puede tener efectos decisivos sobre las principales dimensiones constitutivas de este nivel. Esta política puede orientar y definir el futuro de la educación superior, de sus instituciones y modalidades, contrariamente a los plan-

⁸ Misión para la Modernización de la Universidad Pública", *op.cit.*, p.12.

⁹ Este esquema de organización de la educación superior según criterios de "estratificación vertical jerárquica", será desarrollado más adelante en el capítulo sobre la diversificación de la oferta.



teamientos neoliberales para los cuales la equidad social no es un vector principal de política sino el resultado de otras políticas secundarias tales como becas, subsidios, programas de educación remedial y compensatoria, programas especiales de admisión para minorías étnicas o grupos socioeconómicos focalizados.

POLITICA Y EQUIDAD SOCIAL

El tema de la equidad social de oportunidades educativas es uno de los principales temas de política educativa en toda sociedad, pues a través de éste se expresa, explícita o implícitamente, su modelo de democracia: sus objetivos, metas, ideales políticos de desarrollo social, igualitarismo, participación política ilustrada, etcétera.

Estos principios forman parte de una larga tradición política de la sociedad occidental, una de cuyas principales manifestaciones fueron las luchas por la libertad y la igualdad en la Revolución Francesa, y que se han constituido en una de las condiciones básicas de la modernidad. Estos principios han sido el objetivo de numerosas luchas políticas en todas las naciones y se han expresado a través

de diversas ideologías políticas: liberalismo, socialismo, socialdemocracia, con los respectivos énfasis y prioridades.

En 1762, Rousseau planteaba en *El Contrato Social* que el estado "natural" de la sociedad es que todos los hombres nacen iguales y con los mismos derechos. La igualdad "natural" de los hombres se transforma en igualdad moral y legal por medio del "contrato social". Reconociendo la existencia de capacidades innatas diferenciales, éstas no son fuente necesaria de desigualdad pues la sociedad debe recompensar el mérito individual y no la herencia o rasgos adscriptivos. Una "aristocracia" natural -basada en el mérito- reemplaza a la tradicional aristocracia artificial basada en la herencia. De aquí la importancia de la búsqueda y recompensa del talento: *selectio ingeniorum*. Estos principios rousseauianos de igualdad y libertad tuvieron una gran influencia en el pensamiento político y social durante los dos siglos siguientes. "Un hombre un voto", igualdad política y ante la

ley, bases de la democracia occidental. Estos dos principios orientaron también el pensamiento educativo en Occidente:¹⁰ igualdad de oportunidades educativas a todos; eliminación de barreras al logro escolar derivadas de origen, familia, herencia, raza, género, etcétera; ideal liberal de *common exposure* de todos a las mismas condiciones y contenidos educativos (escuela comprensiva); necesidad de apoyos económicos y educativos a los más pobres; necesidad de educación remedial y compensatoria, como política positiva de justicia y equidad social; diversificación de la oferta según capacidades, intereses y necesidades, etcétera.

Principios similares han formado parte esencial del ideario socialista: igualdad de acceso a las oportunidades educativas a toda la población, y oportunidades de desarrollo diferencial según las capacidades de cada uno: "a cada quien según sus necesidades", con el fin de realizar el criterio de retribución: "de cada quien según sus capacidades".

Por su parte, la sociedad socialdemócrata ha avanzado significativamente en la implementación de políticas de igualdad social de acceso y permanencia en las oportunidades educativas. Algunas de estas sociedades -como las del norte de Europa- le otorgan un alto valor político al logro del mayor grado de equidad social en las oportunidades de acceso a la educación y de logro en ella. En este tipo de sociedades la equidad social de oportunidades educativas es a la vez una consecuencia y

¹⁰ T. Husen, "Higher Education and Social Stratification: an international comparative study", UNESCO-IIEP, París, 1987, p.32. Por ejemplo, Alemania decide en 1919 establecer nuevos principios políticos de organización de la sociedad según el mérito y las capacidades individuales, en lugar de los privilegios tradicionales heredados.

un refuerzo del alto grado de equidad logrado en otras esferas de la vida social: salud, seguridad social, distribución del ingreso, etcétera. Países como Suecia, por ejemplo, caracterizan su política educativa como definida y orientada, política y valorativamente por objetivos de equidad social. Estos determinan las metas de cobertura social y geográfica; influyen decisivamente sobre los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas (la dimensión de la calidad de la educación) y definen muchos aspectos de la gestión y funcionamiento escolar: criterios de evaluación, indicadores de eficiencia interna y de calidad social de la educación, etcétera, asimismo promueven innovaciones de flexibilidad curricular e institucional con el fin de promover la educación recurrente y el acceso de cualquier persona, en cualquier momento de su vida, a las oportunidades educativas; ofrecen oportunidades de educación compensatoria y remedial para quien la necesite, etcétera. Las metas de equidad social son entonces la principal fuerza política que define, integra y orienta las dimensiones de calidad, cobertura, gestión, financiación, evaluación, relaciones entre niveles educativos, innovaciones pedagógicas, relaciones entre educación y trabajo, etcétera.

En otras sociedades caracterizadas por mayor grado de desigualdad socioeconómica y su correspondiente "distinción" cultural -como Inglaterra, Estados Unidos, Francia- la política de equidad social comúnmente asume un papel de compensación y paliación de las situaciones más evidentes -y políticamente difíciles-

de desigualdad educativa. En este contexto, el concepto de equidad social se reduce a diversas prácticas de educación remedial y compensatoria, para algunos grupos sociales como las minorías étnicas o raciales, o los hijos de inmigrantes. Ejemplos de estos programas: educación bilingüe, *Head Start* (para niños negros pobres), educación vocacional para niños pobres (*tracking*), así como becas y subsidios para ellos, cuotas de admisión de minorías, etcétera. En este tipo de sociedades se mantienen intactas las estructuras sociales y económicas y las prácticas culturales (como la educación privada de elite) que generan y reproducen la desigualdad existente. Sólo se modifican las situaciones más aberrantes de desigualdad educativa que le restan legitimidad al sistema social.

A pesar de las particularidades nacionales, el ideario político de cada sociedad se expresa claramente en la política de equidad social en educación. En gran medida debido a la importancia central que las oportunidades educativas -y su distribución social- desempeñan en el proceso de movilidad y estratificación socio-ocupacional en la sociedad moderna. La cantidad y calidad de la educación recibida constituye para cada persona el principal capital intelectual y social. La sociedad moderna se caracteriza por la fuerte tendencia a disminuir el peso de factores hereditarios y adscriptivos (origen socioeconómico, raza, género, etnia) en el resultado social y ocupacional final, a favor de la educación y calificación lograda por individuos o subgrupos sociales y culturales. Los criterios y formas de distribu-

ción social de las oportunidades educativas son, por tanto, de gran importancia en el grado de democratización y legitimación de la estratificación socio-ocupacional resultante.

"...la Revolución Educativa... sintetiza los temas de las revoluciones Industrial y Democrática: la igualdad de oportunidades y ciudadanía. La 'capacidad nativa' del individuo para alcanzar un punto **justo**, derivado directamente de la competencia en el mercado, no se da ya por sentada; en lugar de ello, se reconoce que la estratificación por medio de la capacidad, se fomenta por medio de una compleja serie de etapas del proceso de socialización. Cada vez hay más oportunidades para que los que enfrentan desventajas relativas logren el éxito por medio de la selección, regulada hasta un punto desacostumbrado mediante las normas universalistas. La 'utopía' de la igualdad política compleja se modifica por las estructuras intermediarias entre el individuo 'absoluto' y la colectividad nacional final. Tales estructuras no impiden que se presenten desigualdades puras y que lleguen incluso a legitimarse algunas de sus formas -pero tienden a reducir al mínimo tanto la fijeza atributiva de esas desigualdades como las arbitrariedades de su imposición. Las personas se 'preparan' y seleccionan de acuerdo con su capacidad socializada, para desempeñar los papeles más responsables, que requieren niveles más elevados de competencia y llevan consigo niveles más altos de recompensa, incluyendo ingresos, influencia política y... el poder".¹¹

La igualdad social de oportunidades educativas asume más importancia cuanto mayor sea el papel del conocimiento científico-

¹¹ T. Parsons, "El sistema de las sociedades modernas", Trillas, 1974, p.124.

co y tecnológico en una sociedad dada. Este conocimiento es central-axial, en términos de D. Bell en la moderna sociedad industrial en la que el desarrollo de las fuerzas productivas depende cada vez más de la ciencia y la tecnología.¹² La función de generación y distribución social de este conocimiento relleva la importancia creciente de la educación y de las instituciones educativas, así como de sus tareas de evaluación y selección de estudiantes según criterios "universalistas" de mérito individual, en lugar del papel tradicional de criterios adscriptivos de índole social o demográfica como herencia, raza, género, entre otros. El mérito individual diferencial (trabajo, esfuerzo, estudio, inteligencia, competencia) legitima las diferentes recompensas en términos de ingresos, estatus, prestigio y poder. La principal condición de la ideología meritocrática es entonces la igual oportunidad de acceso a la educación; independientemente de la herencia, la raza, el género, la etnia, u otros rasgos socio-demográficos; de tal manera que exista igualdad social de competencia basada en el mérito individual, legitimando así los resultados sociales y ocupacionales diferenciales o desiguales.

CONCEPTOS DE EQUIDAD SOCIAL EN EDUCACION

Los conceptos anteriores permiten comprender el tema de la equidad social en educación, en el contexto de la sociedad liberal moderna. Se trata de la creación de condiciones iguales de competencia -según el mérito- para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico

y rasgos culturales y adscriptivos. Esto implica la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas y de permanencia en ellas. Igualmente implica la oportunidad para la libre exploración y desarrollo de las capacidades e intereses individuales, en contraposición tanto a experiencias educativas homogeneizantes como a objetivos igualitaristas en los logros o resultados educativos y ocupacionales. Estos serán siempre diferenciales en función tanto de la capacidad y mérito individual, como del área de calificación/especialización escogida, según la retribución diferencial asignada a cada una en términos de ingresos, estatus social y poder.

Sin embargo, estos principios generales son interpretados de diversas maneras según conceptos diferentes sobre los siguientes aspectos: la naturaleza de la inteligencia y aptitudes individuales; el efecto sobre ellas del medio cultural y de las oportunidades educativas y la función de evaluación y selección del estudiante que se le atribuya a las instituciones educativas. Es posible entonces identificar dos grandes interpretaciones sobre la igualdad de oportunidades educativas, que conforman dos diferentes posiciones políticas al respecto: la selección de las elites, y la promoción social e individual.¹³

1. La selección de las elites

Parte del principio de la naturaleza "innata" de la inteligencia y la aptitud, por tanto de su desigual distribución en una pobla-

ción dada. Otro importante principio es que la dotación innata de inteligencia y aptitud puede ser medida objetivamente por tests psicométricos, con alto poder predictivo sobre el desempeño educativo y ocupacional futuro del individuo. Esta medición objetiva también permite seleccionar y separar a los estudiantes mejores y más capaces, de los menos dotados. La evaluación y la selección conforman una importante función social de las instituciones educativas, en tanto "filtro" selectivo en consonancia con una estratificación socio-ocupacional también altamente selectiva.

En este contexto, el concepto de equidad social es definido como la oportunidad para que los estudiantes más inteligentes y capaces puedan proseguir estudios hasta el más alto nivel, independientemente de sus capacidades económicas y origen social. La alta selectividad requerida del sistema educativo implica una progresiva restricción social del acceso a las oportunidades educativas de mayor nivel, las que están destinadas a los más capaces o inteligentes, en tanto futura elite. Por tanto, el principio de igualdad social de oportunidades se limita hasta el nivel educativo considerado como básico por la sociedad (nueve años en Colombia), de tal manera que los niveles o modalidades educativas posteriores, como los niveles medio y superior, no serían objeto de políticas de igualdad de oportunidades. Estos niveles educativos posbásicos tendrían la doble función de selección de la elite y de

¹² D. Bell, "El advenimiento de la sociedad post-industrial", Alianza, 1976.

¹³ G. Neave, "Patterns of Equality", European Cultural Foundation, Institute of Education, París, 1976, pp. 61-62.

orientación de los demás hacia otras formas de educación, comúnmente de índole vocacional y aplicada al trabajo. Esta doble función justifica la creación, desde la educación básica y media, de tipos de educación claramente diferenciados entre sí (canales, carriles, tracks) en relación con la educación "general", o técnica y vocacional, y que conducen (generalmente desde la temprana edad de 12-13 años) a destinos educativos y ocupacionales igualmente diferenciados y desiguales.¹⁴

Esta diferenciación curricular e institucional se justifica en el concepto de que la función social de la educación posbásica es seleccionar a los estudiantes para destinos educativos y ocupacionales altamente diferenciados y estratificados. El éxito y la calidad de las instituciones educativas debe medirse entonces en términos de la selectividad de sus estudiantes y de su posterior éxito educativo y laboral. El proceso educativo tiende a ser visto así como una experiencia de darwinismo social -de competencia y diferenciación individual- en la cual sólo los mejores y más capaces tendrían acceso a las oportunidades educativas de nivel superior.

Esta concepción de la educación como medio de selección de elites conduce a los niveles superiores a ser de carácter uniclasista, social y culturalmente homogéneos, y conformados comúnmente por instituciones privadas. Una de cuyas más importantes funciones es la reproducción cultural de las elites sociales, mediante la re-

producción de códigos culturales, lingüísticos, relaciones sociales, formas de presentación personal y otras manifestaciones particularistas de "distinción".¹⁵ Estas formas de socialización en valores particulares de una elite también se efectúan en países donde la selección de las elites intelectuales y directivas del Estado se realiza a través de instituciones públicas altamente selectivas y restringidas, como es el caso de las *Grandes Ecoles* francesas.¹⁶

2. La promoción social e individual

Esta segunda interpretación de la igualdad de oportunidades educativas se basa en la premisa de que la inteligencia y la aptitud son patrimonio del individuo, aunque fuerte y decisivamente influidas por las condiciones del contexto familiar, social y cultural que rodea al individuo: tradiciones y estímulos culturales, modelos de rol social o profesional, nivel educativo y cultural de los padres, calidad y diversidad de las oportunidades educativas, acceso a información, etcétera. Por tanto, la inteligencia es un rasgo en continua evolución, en función de la calidad y cantidad de los estímulos y oportunidades que brinda el medio en el que se inserta cada individuo. La inteligencia es un fenómeno cultural, que no puede ser medido adecuadamente, por lo cual no se le puede otorgar ni validez ni predictibilidad a largo plazo a las mediciones de inteligencia.

Dada la primacía del medio so-

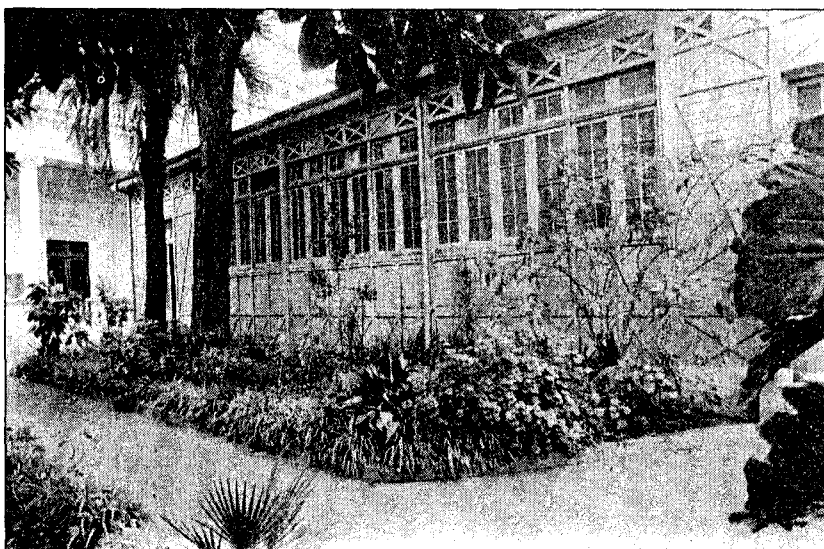
cial en las posibilidades de aprovechamiento de las oportunidades educativas, se define la equidad social como la provisión de igualdad de oportunidades, consistente en la formación común de las mismas competencias y conocimientos considerados básicos para el mejor aprovechamiento futuro de nuevas oportunidades. Para lo cual son importantes las oportunidades compensatorias o remediales para quienes las necesitan, así como la promoción de innovaciones curriculares, pedagógicas y administrativas orientadas a mejorar las oportunidades de logro escolar a sectores socioeconómicos con deficiente preparación educativa: flexibilidad y modularización del currículo, educación a distancia o no presencial, educación de medio tiempo, formas de validación de aprendizajes, etcétera. La igualdad de oportunidades es la oportunidad que cada individuo tiene de acceso y uso a los medios de aprendizaje, a lo largo de su vida, independientemente de sus opciones educativas u ocupacionales previas.

Una importante consecuencia de lo anterior es la extensión y universalización de la educación considerada básica, incluyendo el nivel medio o secundaria superior (doce años de escolaridad básica). Aunque la educación media sea diversificada y oriente hacia distintos campos del saber y del trabajo, es mayor y más extensa la educación en las bases comunes que formen las competencias generales básicas para el aprendizaje continuo. El nivel secundario no debe tener canales, carriles (tracks), ni modalidades diferenciadas según presunta vocacionalidad o aptitud del estudiante. Ningún nivel educativo debe ser

¹⁴ Véase J.Oakes, "Keeping Track. How Schools Structure Inequality", Yale University Press, 1985.

¹⁵ P.Bourdieu y J.C.Passeron, "Los herederos", Labor, 1966; y P.Bourdieu, "La distinción. Crítica social del juicio", Taurus, 1989.

¹⁶ P.Bourdieu, "La Noblesse d'Erat. Grandes Ecoles et esprit de corps", París, Minuit.



terminal sino ofrecer oportunidades propedéuticas a niveles o aprendizajes superiores. No es necesaria ni deseable la selectividad al finalizar algún nivel educativo, pues prima el principio de la propedeusis como igualdad de oportunidades y de la educación como proceso recurrente y continuo, no lineal.

Estos objetivos responden al concepto de que la función social de la educación no es ni la selección de una elite ni la promoción de unos pocos en un contexto de alta competencia, sino la promoción de la mayoría de los futuros ciudadanos mediante la distribución igualitaria de las capacidades y competencias básicas para la vida. La relevancia social de la educación en general, y de cada institución en particular, se mide en términos del aumento de las oportunidades de logro escolar (aprendizaje) de grupos sociales de diversos orígenes. La finalidad social de la educación es la promoción de las capacidades de aprendizaje para todos, independientemente de las formas sociales existentes de desigualdad social, económica o cultural.

Este último punto plantea la

discusión sobre la eficacia real de políticas de equidad social en educación, en el contexto de grandes desigualdades socioeconómicas y culturales existentes por fuera del sistema educativo. Al respecto hay posiciones que postulan la ineficacia de estas políticas en ausencia de cambios profundos en las condiciones de igualdad social externas. Aquí se inscriben los estudios sobre el efecto marginal de la expansión de oportunidades (igualdad de acceso) sin estar acompañadas de fuertes políticas positivas de compensación y solución de las carencias culturales, y aun afectivas y nutricionales, de niños pobres, lo cual implica actuar también sobre el contexto familiar, cultural y ocupacional de los padres.¹⁷

Asimismo, la sola expansión de oportunidades (mayor cobertura) traslada hacia niveles superiores las necesarias funciones de selectividad y estratificación que cumple la educación en la sociedad moderna, sobre todo en aquellas en que el conocimiento científico y tecnológico asume un papel

axial. Estas funciones se trasladan al nivel posbásico, ya sea que éste corresponda a la educación media, como en Colombia, o al nivel superior, como en la mayoría de los países industrializados con doce años de educación básica (universalización de la educación media o secundaria superior).

Por otra parte, la mayor oferta de oportunidades educativas públicas, no orientada o focalizada a sectores sociales previamente excluidos, y sin el acompañamiento de oportunidades remediales y compensatorias, puede generar el efecto perverso de ser socialmente regresiva, pues las más altas tasas de deserción se dan en esos grupos sociales excluidos, mientras las clases altas y media son las que más se benefician de las nuevas oportunidades. De esta manera se configura un subsidio público a los grupos sociales que menos lo necesitan.

Asimismo, la expansión de oportunidades públicas, particularmente en los niveles medio y superior, sin las condiciones económicas y académicas necesarias que garanticen su más alta calidad, comúnmente genera la creación de sistemas "dualistas" de educación entre instituciones de elite y de masa, con grandes diferencias en calidad educativa y estatus social.

Sin embargo, a pesar de estas posiciones críticas sobre la eficacia de políticas de equidad social, en muchas sociedades se ha enfatizado el efecto positivo-productivo-general, derivado del mayor nivel educativo de la población. El papel social de la educación es complejo pues sus efectos en la estructura social, la econo-

¹⁷ Véase: C. Jencks *et al.* "Inequality", Nueva York Harper & Row, 1972; y J.S. Coleman "Equality of Educational Opportunity", EE.UU. Congress, Washington, 1966.

mía y la política no son de carácter unívoco ni unidireccional, ni son previsibles o extrapolables a partir de una tendencia dada. La naturaleza misma del proceso educativo implica una tensión o contradicción constante entre el efecto conservador de la función de socialización en los conocimientos, valores y conductas prevalentes y el efecto renovador, liberador y creativo, tanto de la nueva "conciencia" como de las nuevas oportunidades -de conocimiento, de movilidad social- que pueden ser generadas por la educación. En efecto, la expansión de las oportunidades educativas puede tener importantes -e impredecibles- efectos sociales, económicos y políticos. Puede contribuir a la formación y difusión de nuevos valores y actitudes sobre temas centrales de la sociedad moderna: la naturaleza del progreso, la igualdad social, la democracia, la participación política, entre otros. Puede también ser el medio de formación de nuevos líderes e intelectuales que representen los intereses de los sectores sociales tradicionalmente excluidos o marginados. La expansión y diversificación de las ofertas de educación/calificación de la fuerza laboral pueden promover una mejor y más equitativa distribución del ingreso del trabajo, por tanto, del estatus y del poder.

El conocimiento es un bien que puede ser adquirido -y aplicado-

por todos, que confiere poder a quien lo adquiere -ya sea personas, grupos sociales, empresas, naciones- y que puede ser distribuido socialmente de manera equitativa. Las sociedades que se han propuesto metas de modernización productiva con equidad social, han destacado el papel proactivo de la educación como un bien, de índole cultural y cognitiva, y que promueve la autoconciencia que puede ser distribuido socialmente con alta eficacia y que puede mejorar significativamente las oportunidades sociales y ocupacionales de la población previamente excluida.¹⁸

Además del anterior efecto democratizador, la educación tiene importantes efectos multiplicadores en la creación de la capacidad nacional de "aprendizaje", de innovación continua, de creatividad, las que constituyen las bases de la competitividad. El poder del saber reside en la formación de la capacidad endógena de generación de conocimientos útiles y apropiados, que permiten el control sobre el modelo de desarrollo, la resolución de necesidades básicas, la adecuación del conocimiento internacional a necesidades y condiciones específicas locales y a sostener procesos de innovación continua. La "endogeneización" del conocimiento científico y tecnológico, en tanto la principal condición del desarrollo económico, requiere la formación de la cultura téc-

nica y científica en la mayoría de la fuerza laboral, y de la población en general, contrariamente a los esquemas de formación de una pequeña elite o enclave de científicos y tecnólogos altamente calificados, en la que se concentra el ingreso, las oportunidades y el estatus social, rodeada de una población con bajos niveles de formación técnica y científica. Esta opción social de distribución del conocimiento de alto nivel, conforma la paradoja de islas del más alto saber, en un océano de ignorancia.

La visión estratégica anteriormente expuesta sobre los potenciales efectos positivos, proactivos, que la expansión y democratización de las oportunidades educativas puede tener en una sociedad dada, destaca entonces la importancia crucial de la política de equidad social en educación, como un poderoso factor de desarrollo social y económico.

En el caso colombiano, son evidentes los altos niveles de desigualdad y marginalidad económica y social que se expresan en el sistema educativo, en una profunda desigualdad de oportunidades de acceso y logro educativo según determinados factores adscriptivos de origen socioeconómico y geográfico, género, raza, etnia y edad. En este contexto, el concepto de equidad social puede ser reducido a remediar o paliar algunas de las más evidentes desigualdades educativas, con el fin de evitar una mayor deslegitimación del sistema educativo y social sin necesidad de reformas profundas en la estructura de distribución social de las oportunidades educativas: becas, subsidios, cuotas de admisión, programas remediales, etcétera.¹⁹

Esta utilización ideológica del

¹⁸ Véase: "Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad". CEPAL-UNESCO, Chile, 1992.

¹⁹ Esto es, en gran medida, lo que sucede en algunas universidades públicas, como la Universidad Nacional, donde en lugar de modificar radicalmente los criterios y procedimientos de admisión y evaluación de estudiantes y de mejorar la calidad social de sus programas de formación, se aplica una política limitada de cuotas de admisión para algunos estudiantes de origen indígena y de los municipios más pobres del país. Una política similar ha sido recientemente propuesta en universidades privadas como UNIANDES. Estas políticas tienen un escaso impacto sobre la problemática mayor de la desigualdad de oportunidades educativas, pero sirven para legitimar instituciones y prácticas actuales.

tema de equidad social se facilita en ausencia de objetivos, metas, ideales o escenarios futuros deseables referidos a la igualdad social en la distribución de las oportunidades educativas. Por consiguiente, una de las tareas más importantes en la planeación a largo plazo de la educación superior es la elaboración de una visión estratégica sobre equidad social en educación superior, conformada por objetivos, metas, escenarios y resultados futuros deseables, referidos a dimensiones básicas de este nivel y tipo de educación, tales como:

a) metas de expansión de oportunidades a determinados grupos socioeconómicos o culturales, en diversas regiones del país;

b) metas de diversificación de la oferta de educación superior: nuevos tipos de instituciones, programas y modalidades de aprendizaje;

c) nuevas políticas y prácticas de selección, admisión y evaluación de estudiantes, en congruencia con las metas anteriores;²⁰

d) nuevas políticas y mecanismos de financiación de la educación superior, tanto a la oferta (instituciones) como a la demanda por parte del estudiante, también en congruencia con las metas anteriores;

e) nuevos objetivos y formas de articulación con la educación media.

Como ya había sido analizado, esta visión estratégica del desarrollo deseable de la educación superior puede ser una poderosa fuerza transformadora tanto de sus dimensiones constitutivas como de sus funciones sociales, económicas y culturales en determinada sociedad. Por ejemplo, puede transformar la composición social, demográfica y cultural del

cuerpo estudiantil, ampliando la participación de sectores sociales previamente excluidos y de la población adulta. Este nuevo cuerpo estudiantil aporta nuevos intereses, expectativas y demandas, respecto a la calidad y pertinencia de la educación que reciben (contenidos) y respecto a las modalidades pedagógicas y de aprendizaje prevalecientes. En muchos países, estas nuevas demandas sociales han servido de estímulo eficaz para la generación de importantes innovaciones curriculares, pedagógicas y administrativas, como las ya señaladas:

- flexibilidad y modularización curricular;

- educación por ciclos propedéuticos;

- educación no presencial o a distancia de alta calidad;

- validación y transferencia de aprendizajes por medio de créditos;

- sistemas de educación continua y recurrente;

- esquemas de articulación entre educación y trabajo;

- empleo sistemático de las nuevas tecnologías de comunicación e información: redes y bancos de información, telecomunicaciones, realidad virtual, computación, etcétera.

- diversificación de la oferta de oportunidades: nuevas instituciones y programas de formación.

Finalmente, la necesidad y deseabilidad de esta visión estratégica a largo plazo en el país se fundamenta en importantes razones sociales y económicas. Las primeras se refieren al creciente

desfase entre una demanda social en rápido aumento por educación superior y la escasa cobertura y capacidad de expansión y diversificación de la oferta de calidad que tiene actualmente este nivel educativo en Colombia, en especial la educación pública. Esta situación genera un conjunto de consecuencias negativas. Las inmensas capacidades potenciales de un alto porcentaje de la juventud egresada del nivel medio son desperdiciadas y subutilizadas por la carencia de oportunidades educativas de calidad. Estas se concentran en las tres principales áreas urbanas de un país caracterizado por muchas ciudades intermedias y pequeñas. La carencia e inadecuación de oportunidades es aun mayor en regiones y áreas rurales o suburbanas. La carencia de oportunidades de calidad es comúnmente suplida por instituciones improvisadas, de escasa tradición académica, con infraestructura educativa inadecuada y que ofrecen los mismos programas tradicionales de formación, en los que se ha concentrado la matrícula en educación superior durante los últimos veinte años.

Esta concentración de la demanda es, a su vez, una consecuencia de la escasa diversificación de la oferta de formación, mediante nuevos tipos de instituciones y programas. Más aun, la diversificación de la oferta institucional se ha dado en Colombia a través del esquema de estratificación vertical jerárquica, que concentra el estatus so-

²⁰ "Sin vulnerar el derecho de acceder a la universidad pública para los estudiantes procedentes de otros estratos, es imprescindible asegurar canales de ingreso preferentemente para los estudiantes más talentosos de los sectores populares, mediante soportes de bienestar estudiantil y la destinación de un porcentaje de los cupos disponibles detectando méritos a través de evaluaciones técnicamente implementadas y que consideren las dificultades del entorno". Misión para la modernización, *op.cit.* p.13.

cial y educativo en las universidades tradicionales, condenando así a los otros tipos de instituciones (universitarias, tecnológicas y técnicas) a no tener identidad ni futuro propios, sino a aspirar a convertirse en émulos de las primeras.²¹ Una importante consecuencia es el reforzamiento de las tendencias tradicionales hacia la concentración de la matrícula en unas pocas áreas del saber e instituciones, generando exceso de profesionales en las áreas tradicionales y profundas carencias de personal calificado en las áreas de mayor importancia para el desarrollo científico y tecnológico del país.

En 1992 el 79,3 por ciento de la matrícula se concentraba en unas pocas áreas tradicionales como Ciencias de la Salud, Educación, Arquitectura e Ingenierías y Economía y Administración, mientras era mínima la matrícula en Matemáticas y Ciencias Naturales (1,7 por ciento).²² Este perfil de educación/calificación del país es altamente disfuncional y obsoleto frente al rápido proceso de división y especialización de los saberes y del trabajo, que caracteriza a la moderna sociedad industrial.

Es evidente que esta compleja problemática de la educación superior no puede solucionarse con

más de lo mismo, es decir, con la expansión de los mismos tipos de oferta curricular e institucional, con la continuación de las tendencias históricas, con la lógica de la oferta según las supuestas demandas del mercado. Se hace necesaria y urgente una nueva política -positiva y proactiva- que transforme cualitativamente el patrón prevaleciente de desarrollo de la educación superior colombiana. Se hace necesaria una nueva visión estratégica, un conjunto de escenarios futuros deseables, cuyas principales características pueden ser aportadas por una política de equidad social.

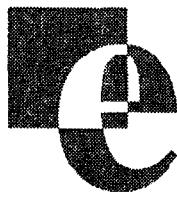
²¹ V.M.Gómez "La educación tecnológica en Colombia. Educación terminal o primer ciclo de las ingenierías y las ciencias?", Editorial Universidad Nacional, 1996.

²² "De igual gravedad es la [...] desatención a un problema de primera magnitud: la crisis vocacional que padecen programas que deberían ser prioritarios para el futuro de la ciencia en el país, como los de matemáticas, física, química y biología". "Colombia: al filo de la oportunidad", *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*, Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá, 1995.



Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones*

Mario Toer



Entre 1985 y 1988 llevamos a cabo tres encuestas sobre los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados que considera-

mos de mayor significación fueron publicados en un libro de Editorial ECA y Catálogos en 1990: *Cómo son los estudiantes. Perfil socioeconómico y cultural de*

* El presente trabajo forma parte de uno de los capítulos del libro en preparación sobre los resultados de la investigación "Los estudiantes, la política y el trabajo", basada en una encuesta de dos mil casos y dirigida por el profesor Mario Toer, en el ámbito del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En el equipo participan

Cuadro N° 1 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
Encuestas 1995 y 1986, Promedio de notas de 1 a 10

INSTITUCIONES	1995			1986		
	IMP	CONF	DIF	IMP	CONF	DIF
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	6,7	2,1	8,5	5,4	3,1
PODER JUDICIAL	8,7	3,3	5,4	8,2	5,6	2,6
PODER LEGISLATIVO	8,5	3,7	4,8	8,7	5,3	3,4
PODER EJECUTIVO	8,4	3,6	4,8	8,8	5,7	3,1
PRENSA ESCRITA	7,7	5,5	2,2	S/D	S/D	S/D
POLICIA	7,3	3,0	4,3	7,2	3,4	3,8
EMPR.PRIV.NACIONALES	6,8	4,4	2,4	7,5	5,2	2,3
PARTIDOS POLITICOS	6,7	3,0	3,7	8,5	4,0	4,5
FED.UNIV.ARGENTINA	6,6	5,0	1,6	S/D	S/D	S/D
CENTRO DE ESTUDIANTES	6,3	5,0	1,3	S/D	S/D	S/D
TV PRIVADA	6,1	4,8	1,3	6,0	3,9	2,1
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	5,9	4,3	1,6	6,4	3,8	2,6
CGT	5,9	2,9	3,0	7,3	3,2	4,1
TV ESTATAL	5,8	3,5	2,3	6,5	4,3	2,2
UNIVERSIDAD PRIVADA	5,7	4,2	1,5	5,5	4,2	1,3
FUERZAS ARMADAS	5,5	3,6	1,9	6,3	2,6	3,7
CTA	5,5	3,3	2,2	S/D	S/D	S/D
IGLESIA CATOLICA	5,1	4,1	1,0	5,6	3,1	2,5
PROMEDIO TOTAL	6,7	4,0	2,7	7,2	4,3	2,9

La importancia que se le otorga a las instituciones, a pesar del leve descenso general que referimos, no varía sustancialmente en el transcurso de esta década. Las variaciones más notables son el descenso de la importancia que se le da a los partidos políticos (-1,8) y a la CGT (-1,4). Le siguen el descenso de los puntajes que se le otorgan a las FFAA (-0,8), empresas privadas nacionales y TV Estatal (-0,7), Iglesia Católica y empresas privadas extranjeras (-0,5). En el resto de los casos las variaciones descendentes son menores a medio punto.

Con el aumento de 0,3 que registra la Universidad Estatal, ésta pasa a encabezar los puntajes de importancia, desplazando a los poderes del Estado que encabezaban los puntajes en 1986. En la actualidad estos poderes continúan, sin mayores variaciones, al tope de los puntajes (el Poder Judicial asciende 0,5 mientras que

el Ejecutivo desciende 0,4 y el Legislativo 0,2).

Cuando se trata de la confianza las diferencias con la encuesta anterior son notables, agudizándose las distancias que ya existían en 1986,

Precisamente, el poder del Estado que ha ascendido en la valoración de su importancia, el Poder Judicial (8,7), es el que mayor distancia manifiesta con el puntaje de confianza que se le otorga, que sólo es de 3,3, por lo que la diferencia llega a 5,4. Este dato manifiesta la percepción de la enorme distancia existente entre el claro requerimiento de una Justicia operativa y confiable y el estado de desgarnecimiento generalizado en el que se la visualiza en la actualidad. Los otros poderes del Estado le siguen en estas diferencias entre importancia y confianza que llega en ambos casos a 4,8.

En 1986 la confianza en los poderes estatales era significati-

vamente mayor (entre 5,7 y 5,3) por lo que las distancias con los puntajes de importancia eran menores. En el caso de los partidos, el descenso en un punto en la confianza (de 4 a 3) entre 1986 y 1995, arrastra a la propia importancia que se le otorga a ellos, que desciende de 8,5 a 6,7. **Estos datos están evidenciando que la importancia que se le otorga a los poderes públicos sigue incólume en tanto instancias fundamentales del acontecer democrático, mientras que los dirigentes que están en su conducción han retrocedido notoriamente ante los ojos de los estudiantes.** Los partidos políticos en particular, sufren con mayor intensidad sus serias dificultades para ser percibidos como instrumentos confiables de expresión popular.

Con las centrales sindicales ocurre un fenómeno similar. Si bien la CTA expresa un nivel de confianza mayor que el que obtiene la

CGT, la elevada proporción de estudiantes que no se manifiesta, como vimos, nos indica el limitado conocimiento público de su presencia alternativa a nivel sindical.

Resulta por demás elocuente que **el mayor descenso en lo que hace a la confianza se registra en los poderes públicos e instituciones de representación (partidos y sindicatos) no directamente vinculadas con los estudiantes. A su vez, las instituciones de las cuales los estudiantes se sienten integrantes o de algún modo protagonistas, son las que gozan de mayores índices de importancia y confianza.** En el caso de la UBA el avance es notable. Además del ascenso en importancia que consignáramos, encabeza también los índices de confianza, llegando a 6,7 puntos, cuando en 1986 contaba con 5,4. Le siguen en el ranking de confianza, después de la prensa escrita (5,5), la FUA y los centros de estudiantes con 5 puntos.

El puntaje considerable de confianza que reúnen la prensa escrita y en menor medida la TV privada (4,8) (aumenta 0,9 en relación a 1986), evidencian la creciente centralidad de los medios en desmedro de las instituciones representativas. A su vez, las empresas extranjeras, a pesar de que, como vimos, la valoración de su importancia disminuye, ven aumentar en medio punto sus niveles de confianza, a diferencia de las nacionales, que retroceden en ambos aspectos, lo que por fuerza se asocia al descrédito generalizado del parasitismo que las caracterizó en su relación última con el Estado.

Las FFAA y la Iglesia Católica, aun manteniendo niveles bajos, obtienen un puntaje algo mayor en sus niveles de confianza, alcan-

zando 3,6 y 4,1 respectivamente (contra 2,6 y 3,1 de 1986). En el caso de las FFAA, probablemente esté incidiendo la mayor distancia en el tiempo con los acontecimientos que se cierran en 1983. Pero en ambos casos también encontramos un descenso de su importancia, que expresa el menor protagonismo de estas instituciones en el acontecer cotidiano.

No es el caso de la policía, cuya confianza sigue descendiendo, en concordancia con los reiterados cuestionamientos a su proceder, particularmente perceptible entre los jóvenes.

VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN SEXO Y EDAD

Al cruzar los datos de 1995 según el sexo, encontramos que en relación a la importancia las mujeres otorgan un generalizado mayor puntaje que en total es de 0,4. Los casos donde esta distancia entre los sexos es mayor es en el de la FUA (1), los centros de estudiantes (0,9) y la Iglesia Católica (0,7). Los únicos casos en los que los varones otorgan una ventaja, si bien leve, tienen que ver con la esfera económica: se trata de empresas extranjeras y empresas nacionales (0,2 y 0,1 respectivamente).

En el caso de la confianza también la mejor disposición femenina es levemente mayor (0,2 en el promedio total). También la FUA y los centros de estudiantes merecen mejores puntajes que los que otorgan los varones (0,7 en ambos casos) y le siguen la Iglesia y la TV Estatal (0,6 para ambos). Aquí, los casos en el que las calificaciones masculinas son mayores son para el Poder Ejecutivo (0,3), el Legis-

lativo y los partidos (0,1).

En ambos casos las distancias son mínimas pero, significativamente, se dan en el terreno de lo económico en el primer caso, como vimos, y en el de lo político, en el segundo. La mayor proximidad femenina en relación a la Iglesia se expresa también en las diferencias encontradas.

En el caso de la edad, divididas en tres grupos (18 a 20, 21 a 24, 25 y más) hay una tendencia general a la disminución de las calificaciones que se le asignan a las instituciones entre los mayores. En la importancia el promedio general oscila entre 6,9 entre los menores y 6,5 entre los mayores, y en la confianza va de 4,3 a 3,8 respectivamente. Las variaciones de mayor significación se registran en el ámbito de la importancia donde los mayores de 25 y los menores de 21 años tienden a otorgar una leve diferencia en favor de los partidos, centros de estudiantes, FUA, CGT y CTA, precisamente las instituciones que deben canalizar representación. Por otra parte, los más jóvenes privilegian la importancia de las FFAA (5,8), 1,1 más que los mayores de 25 años. Este dato, significativamente, no se continúa en lo que hace a la confianza; son los menores de 21 los que les otorgan menos: 3,5 puntos. En relación con la Iglesia sí hay una continuidad: los menores otorgan 5,4 de importancia (0,8 más que los mayores) y en confianza 4,3 (0,9 más que los mayores).

VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN EL NIVEL SOCIOECONOMICO

Cuando comparamos los promedios adjudicados por los dis-

tintos niveles socioeconómicos vemos que el descenso en las calificaciones que referimos se distribuye en forma relativamente pareja, con polarizaciones menores que las que registramos en 1986. En cualquier caso, las diferencias que se siguen manifestando en torno a algunas instituciones, como podrá verse en el cuadro que sigue, son bien notorias.

Quando se trata de la confianza a quienes están a cargo de las instituciones que hoy se identifican con la política oficial, encontramos generalmente que **AB** expresa los promedios más elevados y **C2** los menores. Esto ocurre en la mayoría de los casos y adquiere más de medio punto en relación al Poder Ejecutivo (0,8), la policía (0,6), las empresas tanto na-

cionales (0,5) como extranjeras (0,8), la TV estatal (0,6) y privada (0,9) y las FFAA (0,8).

En aquellas instituciones donde está en juego la representación estudiantil, el nivel **C2** es el que manifiesta mayor confianza, esta vez acompañado de **D**. En los demás casos, el nivel **D** acompaña los valores de **AB** y **C1**, con las significativas diferencias de su

Cuadro N° 2 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/NIVEL SOCIOECONOMICO. Promedio de notas de 1 a 10
Primer renglón *importancia*, segundo renglón *confianza*.

INSTITUCIONES	total	AB	C1	C2	D	% No Cont.
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	8,8	8,9	8,9	8,7	7,3
	6,7	6,8	6,7	6,8	6,8	10,9
PODER JUDICIAL	8,7	8,9	8,9	8,7	8,2	5,9
	3,3	3,6	3,3	3,2	3,3	9,7
PODER LEGISLATIVO	8,5	8,8	8,7	8,5	8,1	6,2
	3,7	4,0	3,7	3,6	4,0	10,2
PODER EJECUTIVO	8,4	8,7	8,6	8,3	8,0	6,1
	3,6	4,1	3,7	3,3	3,7	9,6
PRENSA ESCRITA	7,7	7,8	7,7	7,7	7,5	10,9
	5,5	5,8	5,5	5,3	5,5	15,4
POLICIA	7,3	7,6	7,4	7,1	7,1	8,8
	3,0	3,4	3,0	2,8	3,1	11,6
EMPR.PRIV.NACIONALES	6,8	7,2	7,0	6,7	6,4	8,7
	4,4	5,2	4,5	4,1	4,3	13,9
PARTIDOS POLITICOS	6,7	6,9	6,8	6,7	6,4	7,6
	3,0	3,3	3,0	3,0	3,3	11,3
FED.UNIV.ARGENTINA	6,6	6,2	6,7	6,8	6,5	22,6
	5,0	4,9	5,0	5,1	5,2	27,0
CENTRO DE ESTUDIANTES	6,3	5,6	6,1	6,6	6,4	10,8
	5,0	4,8	4,9	5,1	5,1	16,8
TV PRIVADA	6,1	6,2	6,2	6,0	5,9	13,2
	4,8	5,4	5,0	4,5	4,7	16,6
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	5,9	6,6	6,1	5,7	5,3	9,7
	4,3	5,4	4,5	4,0	3,9	15,1
CGT	5,9	5,5	5,7	6,1	6,1	15,0
	2,9	3,2	2,9	2,8	2,8	19,5
TV ESTATAL	5,8	5,6	5,7	6,0	6,0	12,5
	3,5	3,9	3,6	3,3	3,7	16,9
UNIVERSIDAD PRIVADA	5,7	6,5	5,8	5,4	5,5	10,6
	4,2	5,1	4,2	4,0	4,1	15,8
FUERZAS ARMADAS	5,5	5,7	5,6	5,4	5,2	8,5
	3,6	4,0	3,6	3,2	4,5	13,0
CTA	5,5	5,4	5,3	5,7	5,7	34,6
	3,3	3,3	3,2	3,3	3,5	37,8
IGLESIA CATOLICA	5,1	4,9	5,1	5,1	5,2	8,1
	4,1	4,2	4,2	3,9	4,2	12,7
TOTAL DE CASOS		194	612	890	304	2000
TOTAL %		9,7	30,6	44,5	15,2	100

mayor desconfianza en el mundo empresarial (0,8 menos en el caso de las nacionales y 1,3 menos en las extranjeras) y de ser el sector que le otorga mayor confianza a las FFAA.

Puede verse entonces que el nivel socioeconómico, como ocurre en relación con otros temas, vuelve a comportarse de manera coherente, atendiendo tanto a las ca-

racterísticas de cada condición social como al legado cultural que resulta dominante en cada sector. De todas maneras, las diferencias no son tan pronunciadas como cuando ya existe un recorte de la muestra en términos que presuponen opinión. Son los casos que veremos a continuación: vamos a ver cómo se pondera a las instituciones según la lectura de diarios,

la intención de voto y la actitud ante la religión.

VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN DIARIO QUE LEE

Resultan siempre importantes las diferencias político culturales implicadas en la lectura de ciertos

Cuadro N° 3 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/DIARIO QUE LEE Promedio de notas de 1 a 10
Primer renglón importancia, segundo renglón confianza.

INSTITUCIONES	Total	Clarín	Nación	P12	Ambito	Cronista	Crónica
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	8,9	8,9	8,9	8,5	8,1	8,6
	6,7	6,8	6,7	6,5	6,8	6,6	7,1
PODER JUDICIAL	8,7	8,7	8,9	8,5	8,6	8,9	7,9
	3,3	3,5	3,5	2,5	3,6	4,1	3,7
PODER LEGISLATIVO	8,5	8,6	8,6	8,3	8,2	8,9	8,0
	3,8	3,9	3,8	2,9	3,9	5,0	4,1
PODER EJECUTIVO	8,4	8,6	8,6	8,0	8,4	8,7	7,7
	3,6	3,8	3,9	2,2	4,0	5,7	4,2
PRENSA ESCRITA	7,7	7,6	7,8	8,1	7,6	7,4	7,4
	5,5	5,5	5,6	5,3	5,5	5,6	5,7
POLICIA	7,3	7,5	7,9	5,7	7,4	7,6	7,4
	3,0	3,2	3,3	2,0	3,3	4,6	3,1
EMPR.PRIV.NACIONALES	6,8	6,9	7,2	5,6	7,2	7,4	6,8
	4,4	4,7	4,9	2,9	4,8	5,7	4,5
PARTIDOS POLITICOS	6,7	6,7	6,9	7,3	6,3	6,5	6,7
	3,0	3,1	2,9	2,9	2,9	3,8	3,2
FED.UNIV.ARGENTINA	6,6	6,7	6,2	7,2	6,1	4,7	7,1
	5,0	5,3	4,5	4,8	4,2	4,4	5,4
CENTRO DE ESTUDIANTES	6,3	6,4	6,0	6,7	6,0	5,3	6,4
	5,0	5,2	4,7	4,7	4,4	3,2	5,1
TV PRIVADA	6,1	6,2	6,2	5,6	6,1	6,8	6,3
	4,8	5,0	5,0	3,6	4,8	6,0	5,5
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	5,9	5,9	6,6	4,8	6,5	7,5	5,5
	4,3	4,5	5,2	2,7	4,6	5,6	3,8
CGT	5,9	6,1	5,4	6,2	4,5	4,6	6,5
	2,9	3,0	3,0	2,2	2,8	2,8	3,5
TV ESTATAL	5,8	5,9	5,7	6,0	5,2	7,0	5,8
	3,5	3,7	3,7	2,6	3,5	5,0	4,3
UNIVERSIDAD PRIVADA	5,7	5,8	6,5	4,5	6,0	7,0	6,2
	4,2	4,3	4,8	3,1	4,4	5,2	3,7
FUERZAS ARMADAS	5,5	5,6	6,0	4,0	5,9	6,0	5,9
	3,6	3,8	4,1	1,9	3,9	4,4	3,8
CTA	5,5	5,6	5,2	6,3	3,7	5,2	5,5
	3,3	3,4	3,2	3,3	2,9	3,1	3,3
IGLESIA CATOLICA	5,1	5,3	5,7	3,4	5,3	5,3	5,6
	4,1	4,3	4,7	2,4	4,1	4,6	5,0
TOTAL DE CASOS		1139	354	294	81	21	46
TOTAL %		57,0	17,7	14,7	4,1	1,1	2,3

diarios y, como es de esperar, se manifiestan en las valoraciones que se hacen de las instituciones que hemos seleccionado. Veremos en el cuadro que presentamos a continuación que a los lectores de *Clarín* los encontramos generalmente asignando calificaciones cuyos promedios son uno o dos décimos por sobre la media. Los lectores de *La Nación*, *Ambito* y *El Cronista* incorporan un perfil en sus calificaciones más diferenciado, particularmente en lo que hace a la confianza en las empresas, la TV privada, las FFAA y la Iglesia, siendo los lectores del *Cronista* los más enfáticos en este sentido.

A su vez, los lectores de *Página 12* resultan la contraparte: serán los más escépticos en la mayoría de los casos, empezando por el énfasis en la desconfianza en la policía, las FFAA y la Iglesia; a su vez son los que manifiestan mayor confianza en los centros de estudiantes y le otorgan la importancia más elevada a la prensa escrita. Los lectores de *Crónica*, lo mismo que los de *Clarín*, se alejan poco de la media, salvo en la mayor desconfianza al ámbito empresarial.

VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN INTENCION DE VOTO

El voto, como puede suponerse, habrá de ser en la mayor parte de los temas el factor que más notoriamente polarice la valoración de las instituciones. Pero vamos a ver que no será en todos los casos. Por de pronto, es notoria la unanimidad con que se valora a la Universidad de Buenos Aires (sólo en el caso de los votantes del MODIN la importancia

es algo menor). También son quienes tenían previsto votar al MODIN los que desentonan en cuanto al tema de la importancia de los poderes públicos, calificando por encima del resto al Poder Judicial y por debajo a los poderes Legislativo y Ejecutivo.

Pero aquí termina la concordancia y comenzamos a encontrar diferencias. La prensa escrita es valorada en mayor medida por los votantes del FREPASO y la Unidad Socialista,¹ menos por los del PJ y bastante menos por los del MODIN. La valoración de la importancia de la policía es bastante menor para los votantes de la US y por el contrario, se encuentra claramente por encima de la media para el MODIN; el PJ y la UCEDE también se colocan en este caso por encima de los valores medios. Exactamente lo inverso ocurre cuando se trata de los partidos políticos.

La FUA es valorada sobre todo por la US y el FREPASO; los votantes de la UCR (pese a estar en manos de los jóvenes radicales la conducción de ésta) se ubican una décima por debajo de los valores medios, a una décima de los votantes del MODIN, y serán esta vez los votantes de la UCEDE los que marcadamente subvalorarán a la central estudiantil.

En cuanto a los centros de estudiantes la polarización es menor; el FREPASO y el MODIN les otorgan el mayor promedio y los votantes del PJ y la UCEDE coinciden en el más bajo. Son los que manifiestan que votarán a la

UCEDE los que brindan a las empresas nacionales y extranjeras el mayor promedio (con la participación del MODIN en el último caso), lo que se reitera en el caso de la TV privada. En el caso de la TV Estatal la polarización es menor y es la UCEDE quien más puntaje le otorga y el MODIN el que menos lo hace. En cuanto las centrales sindicales, sólo los socialistas se elevan sobre la media; la UCEDE será quien menos puntaje les otorgue.

Las FFAA será la institución que más polarizará al espectro político, revelando la patética incidencia que le cupo en el pasado cercano y lo disímil que es la valoración que de su importancia hoy se realiza: los que pretenden votar al MODIN se ubican lejos por encima de los demás (8,9), los que lo van a hacer por la UCEDE le siguen bien por encima de la media (7,7) y también por sobre estos valores se ubican quienes pretenden hacerlo por el PJ (6,2); los votantes por la UCR se ubican una décima sobre la media y bastante por debajo están los votantes del FREPASO (4,9) y la US (3,9).

La Iglesia Católica también polariza casi tanto como las FFAA pero esta vez es la UCEDE quien mayor promedio le otorga en cuanto su importancia (7,5), seguida por el MODIN (6,4) y el PJ (5,8); nuevamente el promedio de la UCR es de una décima sobre la media (5,2) y por debajo otra vez el FREPASO (4,7) y la US (3,4). Finalmente, en torno a la Universidad privada se ubi-

¹ Optamos por mantener aparte a quienes manifiestan intención de voto por candidatos pertenecientes a la Unidad Socialista, pese a que habrían de concurrir a las elecciones como integrantes del FREPASO, con el fin de evaluar las posibles diferencias motivadas por provenir de tradiciones políticas diferentes.

artículos

can sobre la media la UCEDE (6,8), el PJ (6,3) y la UCR (6) y por debajo el FREPASO (5,5), el MODIN (4,9) y la US (4,3).

La regularidad con que coinciden los promedios que otorgan los que manifiestan que votarán por candidatos de la UCR con la media del conjunto de la muestra

merece un párrafo aparte. Esta coincidencia con el justo centro los lleva a distanciarse a un máximo de tres décimas sólo en tres ocasiones: para otorgar valores por encima de los medios en el caso de la importancia de la Universidad privada y por debajo de los medios para los casos de la CGT y la CTA.

Cuando entramos a considerar los promedios que surgen en alusión a quienes están al frente de las instituciones, las diferencias se hacen más pronunciadas. Pero nuevamente la Universidad de Buenos Aires, no sólo es quien nítidamente encabeza los promedios de confiabilidad, sino que lo

Cuadro N° 4 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/INTENCION DE VOTO Promedio de notas de 1 a 10
Primer renglón *importancia*, segundo renglón *confianza*.

INSTITUCIONES	Total	PJ	UCR	FREPASO	US	MODIN	UCEDE
UNIV. ESTATAL	8,8	8,7	8,8	9,0	8,6	7,8	9,0
	6,7	6,8	6,8	6,9	6,5	6,8	7,0
PODER JUDICIAL	8,7	8,7	8,7	8,8	8,7	9,2	9,2
	3,3	4,3	3,1	3,0	2,4	3,3	4,1
PODER LEGISLATIVO	8,5	8,5	8,6	8,7	8,5	7,3	8,7
	3,8	4,8	3,7	3,5	2,9	3,8	4,6
PODER EJECUTIVO	8,4	8,7	8,3	8,5	8,2	7,6	8,6
	3,6	5,9	3,1	2,9	2,3	3,6	5,2
PRENSA ESCRITA	7,7	7,3	7,7	8,0	7,9	6,3	7,6
	5,5	5,4	5,5	5,8	4,7	3,9	6,0
POLICIA	7,3	7,9	7,3	7,1	6,4	8,3	8,1
	3,0	3,9	3,1	2,6	1,9	4,8	5,3
EMPR.PRIV.NAC.	6,8	7,1	6,7	6,8	6,2	6,9	7,2
	4,4	5,3	4,3	4,2	3,1	5,3	6,8
PART. POLITICOS	6,7	6,2	6,9	6,9	7,2	6,4	6,6
	3,0	3,3	3,1	3,0	3,2	3,4	3,4
FED.UNIV.ARGENT.	6,6	6,1	6,5	6,9	7,5	6,4	4,8
	5,0	4,8	5,3	5,3	4,6	3,6	4,1
CENTRO DE ESTUD.	6,3	5,6	6,4	6,6	6,3	6,6	5,6
	5,0	4,6	5,4	5,2	4,7	4,4	4,5
TV PRIVADA	6,1	6,3	6,3	6,0	4,9	4,5	6,5
	4,8	5,4	5,1	4,6	3,2	4,7	5,6
EMPR.PRIV.EXTR.	5,9	6,5	5,9	5,7	5,1	6,3	6,2
	4,3	5,3	4,4	4,0	2,8	6,0	5,9
CGT	5,9	5,5	5,6	6,1	6,9	5,4	5,1
	2,9	3,3	2,7	2,9	2,1	3,0	3,6
TV ESTATAL	5,8	5,8	5,8	5,7	5,9	4,6	6,3
	3,5	4,4	3,3	3,2	3,0	3,2	5,4
UNIV. PRIVADA	5,7	6,3	6,0	5,5	4,3	4,9	6,8
	4,2	4,7	4,4	4,0	3,1	4,9	5,9
FUERZAS ARMADAS	5,5	6,2	5,6	4,9	3,9	8,9	7,7
	3,6	4,9	3,4	2,9	1,8	6,3	6,2
CTA	5,5	4,9	5,2	5,9	6,7	5,1	4,5
	3,3	3,1	3,2	3,6	2,9	2,8	3,1
IGL.CATOLICA	5,1	5,8	5,2	4,7	3,4	6,4	7,5
	4,1	4,8	4,1	3,8	2,2	5,6	6,8
% Totales		19,0	22,0	28,9	2,9	0,7	0,9
TOTAL DE CASOS		366	424	558	55	13	18
TOTAL %		18,3	21,2	27,9	2,8	0,7	0,9

consigue con una sorprendente unanimidad: nadie se aleja más de tres décimas de los 6,7 que alcanza el promedio. La otra excepción la encontramos casi en el extremo opuesto: con sorprendente unanimidad todas las variantes del espectro político coinciden para desaprobar precisamente a los partidos políticos; ninguna de sus expresiones se aleja más de cuatro décimas de los tres puntos que alcanzan de promedio (igual al promedio que alcanza la policía y sólo una décima mayor al menor grado de confianza de la muestra: los 2,9 que alcanza la CGT) y quienes así lo hacen, con 3,4, son las expresiones de la derecha del espectro político: el MODIN y la UCEDE.

En relación a la confianza en los poderes públicos, como puede presuponerse, los que votan al PJ son quienes más la manifiestan, seguidos de cerca por los votantes de la UCEDE. Pero aun en estos casos los promedios no son elevados: 5,9 alcanza el Poder Ejecutivo entre quienes optan por votar la continuidad del gobierno. El radicalismo vuelve a encontrarse cerca de los valores medios y cuando más se aleja es para censurar al Poder Ejecutivo (3,1), cinco décimas debajo de la media. Un par de décimas más pronunciada será la censura del FREPASO, y los socialistas ubicarán en seis décimas menos que sus asociados del FREPASO su escasa confianza en las conducciones de los tres poderes.

Esta mayor radicalidad crítica de quienes eligen candidatos socialistas en comparación con sus compañeros de frente se manifiesta en todos los temas, llegando a ampliarse más en lo relativo a la confianza en FFAA e Iglesia; esta actitud sólo reconoce una excepción: es dos décimas menos severa en

relación a los partidos políticos.

La UCEDE comparte con el FREPASO la confianza en la prensa escrita. Es también la UCEDE la que lidera cómodamente, seguida del MODIN, la confianza en la policía y la Iglesia, con valores muy por encima de la media. Con una curva menos pronunciada, se repite el orden cuando de empresas, TV y Universidad privada se trata. Los radicales y frepasistas coinciden a su vez para brindar a los centros de estudiantes y FUA los mayores promedios de confiabilidad.

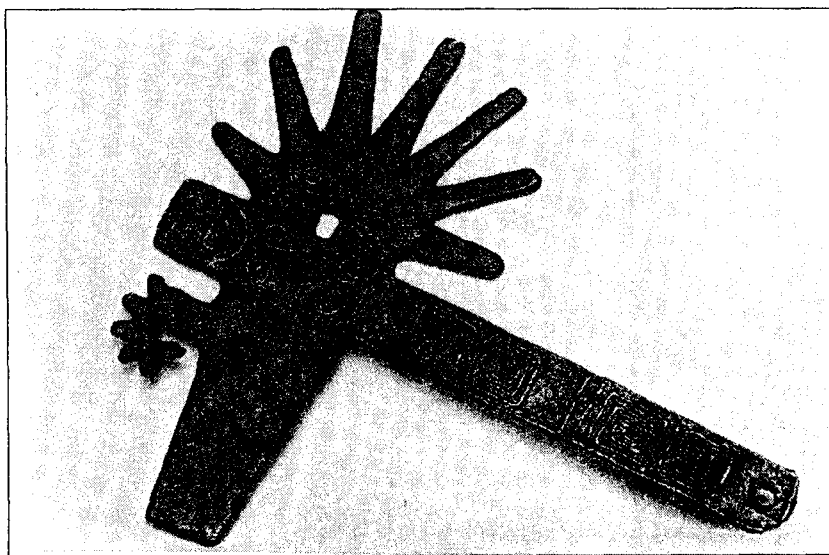
VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN ACTITUD ANTE LA RELIGION

Hemos podido comprobar en nuestras distintas investigaciones sobre el perfil de los estudiantes que la actitud ante la religión y la práctica de diferentes credos introducen una variabilidad muy acentuada sobre diferentes aspectos de la vida cultural y política, siguiendo de cerca a la definición en términos político partidarios.

Los creyentes practicantes (com-

puestos en un 90% por católicos) son quienes tienen una actitud más enfática para destacar la importancia de las distintas instituciones que tienen que ver con los poderes públicos y sobre todo con el control social (es notable la diferencia en favor de la importancia que le conceden a la policía, las FFAA y, desde ya, a la propia Iglesia Católica) y son también claramente los que mayor confianza expresan en ellas.

Los no creyentes, como contraparte, son quienes mayor importancia le otorgan a las instituciones deliberativas o formadoras de opinión de la sociedad civil: la Universidad Estatal, prensa escrita, partidos políticos, centros de estudiantes. Pero la mayor diferencia reside en los niveles de confianza que se les otorga a las diferentes instituciones. Los no creyentes serán en todos los temas más desconfiados que los creyentes, disputando en unos pocos casos la postura más crítica con los que se manifestaron sin posición frente a la religión. A su vez, los creyentes no practicantes ocuparán una posición intermedia, casi idéntica a la de los valores promedio.



artículos

Cuadro N° 5 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/ACTITUD ANTE LA RELIGION. Prom. de notas de 1 a 10
Primer renglón *importancia*, segundo renglón *confianza*.

INSTITUCIONES	total	NO CREY	SIN POSIC	CREY PRACT	CREY NO PR	% NC
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	9,0	8,7	8,9	8,8	7,3
PODER JUDICIAL	6,7	6,5	6,4	7,0	6,7	10,9
PODER LEGISLATIVO	3,3	2,8	2,6	3,8	3,4	9,7
PODER EJECUTIVO	8,5	8,5	8,5	8,6	8,5	6,2
PRENSA ESCRITA	3,7	3,1	3,5	4,1	3,8	10,2
POLICIA	8,4	8,3	8,3	8,6	8,5	6,1
EMPR.PRIV.NACIONALES	3,6	2,4	3,1	4,0	3,8	9,6
PARTIDOS POLITICOS	7,7	7,8	7,9	7,7	7,6	10,9
FED.UNIV.ARGENTINA	5,5	5,1	5,2	5,7	5,6	15,4
CENTRO DE ESTUDIANTES	7,3	6,0	6,9	8,0	7,5	8,8
TV PRIVADA	3,0	2,3	2,3	3,7	3,0	11,6
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	6,8	6,2	6,5	7,2	6,9	8,7
CGT	4,4	3,4	4,2	5,0	4,5	13,9
TV ESTATAL	6,7	7,2	6,8	6,7	6,7	7,6
UNIVERSIDAD PRIVADA	3,0	2,9	2,8	3,2	3,1	11,3
FUERZAS ARMADAS	6,6	7,0	6,8	6,5	6,6	22,6
CTA	5,0	4,8	5,2	5,0	5,1	27,0
IGLESIA CATOLICA	6,3	6,4	6,3	6,2	6,4	10,8
TOTAL DE CASOS	5,0	4,5	4,6	5,2	5,1	16,8
TOTAL %	6,1	5,6	5,9	6,3	6,1	13,2
	4,8	3,8	4,2	5,3	5,0	16,6
	5,9	5,1	5,6	6,3	6,0	9,7
	4,3	3,2	4,1	4,9	4,4	15,1
	5,9	5,7	6,2	5,9	5,9	15,0
	2,9	2,2	2,5	3,4	2,9	19,5
	5,8	5,8	6,0	5,9	5,8	12,5
	3,5	2,6	3,2	3,9	3,7	16,9
	5,7	4,6	5,3	5,3	5,9	10,6
	4,2	3,0	4,0	4,7	4,4	15,8
	5,5	3,9	4,8	6,4	5,6	8,5
	3,6	2,0	3,0	4,3	3,9	13,0
	5,5	5,8	5,7	5,4	5,5	34,6
	3,3	3,1	3,1	3,4	3,3	37,8
	5,1	2,6	3,7	7,1	5,0	8,1
	4,1	1,6	2,7	6,3	4,0	12,7
TOTAL DE CASOS		272	195	501	957	1925
TOTAL %		14,1	10,1	26,0	47,9	100

Por otra parte, cuando atendemos a los distintos credos, nos encontramos que quienes manifiestan pertenecer al credo judío resultan ser bastante más enfáticos en el otorgamiento de importancia en buena parte de las instituciones. Encabezan esta valoración en lo referente a la Universidad estatal, los poderes del Estado, la prensa escrita, los partidos políti-

cos, la FUA, ambas TV, las empresas extranjeras, o comparten en otros casos con otros sectores esta mayor valoración, con excepción de las instituciones de control social. Pero a su vez se destacan por una mayor severidad crítica a la hora de expresar confianza, compartiendo estas posturas con quienes manifiestan no participar de ningún credo religioso, con la sal-

vedad de la prensa escrita, que los encuentra encabezando la mayor confianza en ésta.

Los católicos serán quienes más ponderarán a las instituciones de control social y mayor confianza expresarán en la mayoría de los casos, acompañados la mayor parte de las veces, de quienes manifiestaron pertenecer a otros credos cristianos.

Cuadro N° 6 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/ CREDO. Promedio de notas de 1 a 10
Primer renglón importancia, segundo renglón confianza.

INSTITUCIONES	total	NING. Y NC	CATOL.	OTROS CRIST.	JUDIO
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	8,8	8,9	8,4	9,4
	6,7	6,4	6,9	6,3	6,2
PODER JUDICIAL	8,7	8,6	8,7	8,2	9,3
	3,3	2,8	3,5	3,8	2,6
PODER LEGISLATIVO	8,5	8,4	8,6	8,2	9,2
	3,7	3,2	3,9	4,0	3,3
PODER EJECUTIVO	8,4	8,2	8,5	8,3	9,2
	3,6	2,8	3,9	3,9	2,7
PRENSA ESCRITA	7,7	7,8	7,6	7,5	8,4
	5,5	5,1	5,6	5,1	5,7
POLICIA	7,3	6,3	7,7	7,3	7,1
	3,0	2,2	3,3	3,4	2,7
EMPR.PRIV.NACIONALES	6,8	6,3	7,0	6,8	6,9
	4,4	3,7	4,7	4,6	4,2
PARTIDOS POLITICOS	6,7	7,0	6,6	6,5	7,1
	3,0	2,9	3,1	3,0	2,9
FED.UNIV.ARGENTINA	6,6	6,9	6,5	6,5	7,1
	5,0	4,8	5,2	4,7	4,7
CENTRO DE ESTUDIANTES	6,3	6,4	6,2	7,1	6,7
	5,0	4,5	5,2	5,2	4,6
TV PRIVADA	6,1	5,6	6,2	6,3	6,7
	4,8	3,9	5,2	5,2	4,7
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	5,9	5,2	6,1	5,7	6,1
	4,3	3,4	4,7	4,7	4,2
CGT	5,9	5,9	5,9	5,5	5,9
	2,9	2,4	3,1	3,1	2,9
TV ESTATAL	5,8	5,9	5,8	6,3	6,3
	3,5	2,8	3,8	4,4	3,1
UNIVERSIDAD PRIVADA	5,7	4,9	6,0	5,8	6,0
	4,2	3,4	4,5	4,1	4,4
FUERZAS ARMADAS	5,5	4,3	5,9	5,8	4,7
	3,6	2,3	4,1	3,9	2,4
CTA	5,5	5,8	5,4	5,5	5,4
	3,3	3,3	3,3	3,0	2,6
IGLESIA CATOLICA	5,1	3,0	5,9	4,3	3,9
	4,1	2,0	4,9	3,8	2,7
TOTAL DE CASOS		501	1368	47	69
TOTAL %		25,1	68,4	2,4	3,5

VALORACION DE INSTITUCIONES SEGUN ORIENTACION DE LOS ESTUDIOS

Como ocurre con la mayoría de los temas, la orientación de los estudios denota significativas diferencias en lo que respec-

ta a la valoración de las instituciones y la confianza en sus actuales conducciones pero también, como en los casos anteriores, en lo que hace a la Universidad las diferencias son mínimas.

En lo que respecta a la importancia de los poderes públicos, son los estudiantes de las carreras que hemos llamado exactas investigativas (las nucleadas en

la facultad de Ciencias Exactas) los que le dan una mayor valoración y los de sociales críticas (nucleadas en Sociales, Psicología, Filosofía y Letras y la carrera de Economía de Ciencias Económicas) los que lo hacen en una medida menor, a una distancia en torno a 0,7 de los anteriores; los demás se sitúan cerca de la media. Cuando de la confianza

se trata las diferencias se amplían y son los estudiantes de carreras profesionales, tanto de las sociales (las nucleadas en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas) como de las exactas (nucleadas en Ingeniería y Agronomía) los que otorgan mayor confianza y los de las carreras sociales críticas y exactas

investigativas los más desconfiados, llegándose a un punto y medio de diferencia entre ambas sociales en el caso de la evaluación del Poder Ejecutivo.

En lo que hace a los partidos políticos las distancias de la media son menores; los de las sociales críticas les otorgan mayor importancia y los de sociales profe-

sionales mayor confianza en tanto que son los de exactas investigativas los que menor confianza les manifiestan. En todos estos casos los estudiantes de la Salud se encuentran situados muy cerca de la media y los de Arquitectura y Diseño apenas debajo de estos valores.

En relación con las empresas,

Cuadro N° 7 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN INSTITUCIONES
S/ ORIENTACION DE ESTUDIOS. Prom. de notas de 1 a 10
Primer renglón *importancia*, segundo renglón *confianza*.

INSTITUCIONES	Total	Soc.Pr.	Soc.Cr.	Salud	Ex.Pr.	Ex.In.	Ar.yD
UNIVERSIDAD ESTATAL	8,8	8,8	8,9	8,8	8,8	9,1	9,0
	6,7	6,8	6,5	6,7	6,9	6,8	6,9
PODER JUDICIAL	8,7	8,9	8,4	8,6	8,9	9,1	8,9
	3,3	3,9	2,7	3,3	3,6	2,8	2,9
PODER LEGISLATIVO	8,5	8,6	8,3	8,5	8,7	8,9	8,7
	3,7	4,2	3,3	3,8	4,0	3,0	3,3
PODER EJECUTIVO	8,4	8,5	8,1	8,5	8,6	8,8	8,6
	3,6	4,2	2,7	3,6	4,3	3,0	3,5
PRENSA ESCRITA	7,7	7,6	8,0	7,6	7,2	7,8	8,0
	5,5	5,4	5,3	5,6	5,3	5,8	5,8
POLICIA	7,3	7,3	6,5	7,6	7,9	7,5	7,6
	3,0	3,5	2,4	3,0	3,4	2,9	2,4
EMPR.PRIV.NACIONALES	6,8	7,0	6,5	6,8	6,9	6,9	7,1
	4,4	4,7	3,4	4,6	4,9	4,4	4,6
PARTIDOS POLITICOS	6,7	6,7	7,3	6,5	6,7	6,8	6,6
	3,0	3,3	3,0	2,9	3,1	2,6	2,7
FED.UNIV.ARGENTINA	6,6	6,3	7,1	6,6	6,1	6,8	7,5
	5,0	4,9	4,9	5,1	5,1	5,5	5,6
CENTRO DE ESTUDIANTES	6,3	5,9	6,8	6,4	5,8	6,4	7,0
	5,0	4,7	4,7	5,2	5,2	5,7	5,5
TV PRIVADA	6,1	6,2	5,8	6,0	5,7	6,2	6,5
	4,8	5,1	3,9	5,0	4,7	4,9	5,2
EMPR.PRIV.EXTRANJERAS	5,9	6,1	5,3	5,8	6,3	6,1	6,1
	4,3	4,6	3,2	4,6	5,0	4,1	4,8
CGT	5,9	5,6	6,2	5,9	5,7	6,3	5,7
	2,9	3,0	2,4	3,1	3,0	2,6	2,8
TV ESTATAL	5,8	5,6	6,1	6,0	5,0	6,0	6,3
	3,5	3,6	2,7	4,0	3,3	3,7	3,9
UNIVERSIDAD PRIVADA	5,7	5,8	5,1	6,0	5,7	6,0	6,1
	4,2	4,4	3,5	4,7	3,8	3,9	4,4
FUERZAS ARMADAS	5,5	5,7	4,7	5,7	5,6	5,4	5,4
	3,6	4,1	2,5	3,8	4,2	3,3	3,1
CTA	5,5	5,0	6,2	5,6	5,4	5,9	5,3
	3,3	3,3	3,4	3,3	3,5	3,1	3,3
IGLESIA CATOLICA	5,1	5,3	4,2	5,5	5,2	4,8	5,0
	4,1	4,5	3,1	4,5	4,4	3,9	3,6
TOTAL DE CASOS		640	393	545	150	99	173
TOTAL %		32,0	19,7	27,3	7,5	5,0	8,7

los estudiantes de la UBA.

En 1995 habían transcurrido siete años de nuestra última encuesta. La que podemos llamar la primera generación de estudiantes universitarios posdictadura ya había dejado la Universidad. Muchas cosas pasaron en el país y en el mundo desde entonces. Los estudiantes que poblaban las aulas tenían en su mayoría entre 8 y 13 años cuando Alfonsín llegaba a la presidencia. Casi todos cursaban sus estudios primarios cuando la dictadura ejercía el poder. Se puede decir que se trata de una nueva generación de estudiantes. Pensamos entonces que resultaba adecuado volver a indagar sobre aquellos rasgos destacables de su perfil.

Los principios con que construimos la nueva muestra son los mismos. Tomamos un número de casos por facultad proporcional a la cantidad de alumnos de cada casa de estudios, buscando en su interior que se encuentren representadas sus principales carreras, los distintos niveles y los diversos horarios de cursada, según las características variadas que se observan en la Universidad.

Uno de los aspectos que consideramos importante para hacerse una composición de lugar en cuanto al posicionamiento de los estudiantes con relación a la escena política ha sido la evaluación que realizan en cuanto la **importancia** de las principales instituciones en lo que hace a su significación social y contrastarla con la **confianza** que les merecen los hombres que se encuen-

tran a su cargo. Sobre este tema versa este avance.

Comencemos diciendo que las respuestas que obtuvimos en nuestra encuesta indican, en primer lugar, las distancias o grados de conocimiento que tienen los estudiantes en relación con las instituciones en cuestión. No son iguales las proporciones de estudiantes que se definen según se trate de una u otra institución, ya sea por desconocimiento o por dificultades para tomar una posición en torno a ella. **En lo relativo a la importancia el porcentaje de quienes se abstienen de contestar en todos los casos asciende a 11,5%. Ya cuando se trata de expedirse en relación a la confianza, la abstención generalizada es mayor: 15,8%.** La distribución del "no contesta" según las diferentes instituciones varía notoriamente en ambos casos.

Cuando se trata de la importancia, las instituciones de los tres poderes, los partidos y la Universidad estatal (a la que nos referimos como UBA, en tanto es ésta la que referencian los estudiantes encuestados) alcanzan un bajo nivel de abstención, entre 6% y 8%. Las mismas instituciones son las que cuentan con menor abstención en lo que a confianza se refiere, con la inclusión, en este caso, de la policía, en torno a la cual parece resultarle difícil a los estudiantes no tomar posición. Pero esta vez los porcentajes de "no contesta" son algo mayores que cuando se trataba de la importancia: van de 9% a 12%. Las instituciones que cuentan con un nivel medio de abstención son la

Iglesia, las FFAA, las empresas nacionales, la policía, las empresas extranjeras, la universidad privada, los centros de estudiantes, la prensa escrita y la TV estatal y privada. En lo relativo a la importancia van de 8% a 13%, y en lo que hace a la confianza (con la excepción de la policía) van de 12% a 19%.

Las tres instituciones que presentan los mayores índices de abstención son aquellas que suponen organizaciones gremiales de tercer grado: la CGT (15% en importancia y 19,5% en confianza), la FUA (22,6% en importancia y 27% en confianza) y por último el Congreso de los Trabajadores Argentinos -CTA- donde además resulta evidente la dificultad de muchos estudiantes para reconocer qué institución estaba designada con esa sigla (34,6% en importancia y 37,8% en confianza). Cabría hacer también la salvedad de que si bien la FUA alcanza, como veremos, la misma puntuación que los centros de estudiantes, lo hace con una abstención 10 puntos mayor en relación a los que se expiden en torno a los centros.

Como podremos verlo más adelante, **los promedios que encontramos denotan mayor confianza en aquellas instituciones que son sentidas como propias o cercanas por los estudiantes.**

Comparando los resultados obtenidos en 1995 con los de 1986 (en 1995 reiteramos a las 14 instituciones sobre las que pedíamos una evaluación en 1986 y agregamos a la FUA, los centros de estudiantes, la prensa escrita y a la CTA) observamos que el promedio general de la importancia descendiendo 0,5 y la confianza en 0,3. Veámoslo para cada caso en el siguiente cuadro:

los licenciados Rubén Martínez, Daniel Suárez, José Seoane, Alejandro Rossi, Miguel Ferraro, Marcelo Grimoldi, Laura Saavedra, Miguel Oliva, Enrique Vázquez y Leonardo Olivieri y los estudiantes Rodrigo Carbajal, Diego Domínguez, Cecilia Milesi, Agustín García Aramburu y Sellenne Kuschich.

tanto nacionales como extranjeras, los estudiantes de exactas profesionales denotan los mayores exponentes de importancia y confianza y los de sociales críticas los que en menor grado lo hacen.

En cuanto a la policía, las FFAA y la Iglesia, los que mantienen posturas más críticas son precisamente los estudiantes de sociales críticas seguidos de los de Arquitectura y Diseño; los más contemplativos son los de las profesionales, tanto sociales como exactas, seguidos de cerca por los de la Salud.

En torno a las centrales obreras los valores no fluctúan tanto; los de las sociales críticas le otorgan mayor importancia a la CTA y son menos negativos en cuanto a la confianza a esta última, siendo a su vez los más implacables en cuanto a la directiva de la CGT se refiere.

Los organismos de representación estudiantil reciben la mayor valoración en cuanto a su importancia de parte de los estudiantes de Arquitectura y Diseño, seguidos de los de sociales críticas pero en cuanto a la confianza en los Centros y la FUA, son los primeros y los de exactas investigativas los que mayor promedio manifiestan.

Puede concluirse entonces que las actitudes de menor impugnación corresponden a los estudiantes de las carreras profesionales en tanto los que en mayor medida lo hacen son los de las sociales críticas, acompañados de los de las exactas investigativas cuando se trata de las instituciones políticas y de los de Arquitectura y Diseño cuando la índole de las instituciones tiene más que ver con lo referente al control social.

VALORACION DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS SEGUN FACULTADES

Resulta interesante ver de manera particularizada cómo se posicionan los estudiantes de las distintas facultades en relación a las instituciones directamente relacionadas con el ámbito universitario: la propia UBA, las universidades privadas, los centros de estudiantes y la FUA.

Como lo venimos viendo, la importancia de la UBA es parejamente destacada por el conjunto de los estudiantes, siendo los de Filosofía y Letras los más enfáticos y los de Odontología los menos, a un punto de distancia. En la confianza Derecho y Farmacia se ubican adelante y los más reticentes son los de Sociales. Las universidades privadas son más valoradas en su importancia por los estudiantes de Económicas y quienes menos lo

hacen son los de Filosofía y Letras, que también son los que menor confianza depositan en este tipo de instituciones, siendo los estudiantes de Odontología y Veterinaria los que les otorgan algún crédito.

La importancia de los centros y de la FUA es enfatizada por los estudiantes de Psicología, Arquitectura y Filosofía y Letras. En lo que a confianza en los centros se refiere el liderazgo lo obtiene Farmacia y el peor posicionado resulta el de Odontología. La mayor confianza en la conducción de la FUA la expresan los estudiantes de Arquitectura, Exactas y el CBC (en este último caso la referencia debe ser la regional de Buenos Aires, la FUBA, que es la que tiene presencia en las sedes del Ciclo Básico, por lo que resulta comprensible que registre un mayor promedio que los centros, que no tienen suficiente presencia en estos ámbitos). Los estudiantes de Filosofía y Letras se suman a los de Agronomía, Sociales y Odontología (quienes

Cuadro N° 8 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN LA UBA Y EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS S/FACULTAD
Prom. de notas de 1 a 10 (ordenadas s/ confianza en UBA)

	UBA		PRIVADAS	
	Imp.	Conf.	Imp.	Conf.
DERECHO	9,0	7,1	5,7	4,4
FARMACIA	9,0	7,1	6,1	4,8
ARQUITECTURA	9,1	6,9	6,1	4,2
INGENIERIA	9,0	6,9	6,0	4,0
CBC	8,7	6,8	5,7	4,3
VETERINARIA	9,0	6,8	5,6	5,0
PSICOLOGIA	9,1	6,7	5,1	4,0
ODONTOLOGIA	8,2	6,7	5,8	5,4
F.y LETRAS	9,2	6,7	3,8	2,3
ECONOMICAS	8,9	6,7	6,2	4,5
EXACTAS	9,1	6,5	5,9	3,4
AGRONOMIA	8,3	6,4	4,8	3,4
MEDICINA	8,5	6,3	6,0	4,6
SOCIALES	8,9	5,8	5,2	3,4
TOTAL	8,8	6,7	5,7	4,2

artículos

menos confianza manifestaban en los centros) en la menor confianza en la conducción de la Federación.

diantes y la FUA. Las valoraciones que se hacen son en torno a los valores medios, independientemente del colegio de origen,

con una leve menor valoración de la importancia de la FUA de parte de quienes provienen de colegios religiosos.

VALORACION DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS SEGUN COLEGIO SECUNDARIO

Resulta también interesante comprobar que el tipo de colegio secundario que cursaron los estudiantes no implica diferencias en la valoración de la importancia ni en la confianza que se le dispensa a la Universidad estatal; sí supone, por parte de quienes cursaron el secundario en colegios públicos, una menor valoración, en ambos sentidos, en lo que a las universidades privadas se refiere.

Algo similar puede decirse con referencia a los centros de estu-

Cuadro N° 9 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN EL
CENTRO DE ESTUDIANTES Y EN LA FUA S/FACULTAD
Promedio de notas de 1 a 10 (ordenadas s/confianza en Centros)

	Centros		FUA	
	Imp.	Conf.	Imp.	Conf.
FARMACIA	6,6	6,2	6,0	5,3
EXACTAS	6,3	5,7	6,8	5,5
ARQUITECTURA	7,2	5,6	7,6	5,6
INGENIERIA	5,8	5,4	6,0	5,0
VETERINARIA	6,1	5,2	6,0	4,7
MEDICINA	6,5	5,1	6,6	4,7
PSICOLOGIA	7,3	5,1	7,6	5,3
CBC	6,3	4,9	7,0	5,5
F.y LETRAS	7,0	4,8	7,0	4,4
DERECHO	6,0	4,8	6,1	4,8
ECONOMICAS	5,8	4,6	6,1	4,8
AGRONOMIA	5,4	4,5	5,6	4,5
SOCIALES	6,4	4,2	7,0	4,4
ODONTOLOGIA	6,2	3,8	5,8	4,4
TOTAL	6,3	5,0	6,6	5,0

Cuadro N° 10 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN LA UBA Y EN LAS UNIVERSIDADES
PRIVADAS S/COLEGIO
Promedio de notas de 1 a 10

	UBA		PRIVADAS		TOTALES	
	Imp.	Conf.	Imp.	Conf.	casos	%
COLEGIO PUBLICO	8,9	6,7	5,3	3,9	986	49,3
PRIVADO RELIGIOSO	8,8	6,8	6,2	4,6	739	37,0
PRIVADO LAICO	9,0	6,7	6,1	4,3	275	13,8
PROMEDIO TOTAL	8,8	6,7	5,7	4,2		

Cuadro N°11 IMPORTANCIA Y CONFIANZA EN EL CENTRO DE ESTUDIANTES
Y EN LA FUA S/COLEGIO
Promedio de notas de 1 a 10

	Centros		FUA		TOTALES	
	Imp.	Conf.	Imp.	Conf.	casos	%
COLEGIO PUBLICO	6,4	4,9	6,7	5,1	986	49,3
PRIVADO RELIGIOSO	6,2	5,1	6,4	5,0	739	37,0
PRIVADO LAICO	6,3	5,0	6,8	5,1	275	13,8
PROMEDIO TOTAL	6,3	5,0	6,6	5,0		



La expansión de las universidades privadas en la Argentina

Ana M. García de Fanelli*

desde 1989 en adelante se inicia un período de expansión de establecimientos universitarios de gestión privada que ha llevado a que actualmente sobrepasen en número a las universidades nacionales. El total de establecimientos se elevó

de 23 en 1985 a 44 en 1996 y el proceso de crecimiento, lejos de interrumpirse, parece continuar. En este momento hay más de veinte solicitudes de autorización de funcionamiento esperando su aprobación.

Uno de los argumentos que des-

* Investigadora CONICET y CEDES. Profesora de la UBA.

de el gobierno nacional justifica la autorización de nuevas universidades privadas es que, por este medio, se eleva la competencia interinstitucional y esto redundará en el mejoramiento de la eficiencia general del sector universitario. Se busca así que el mercado llegue a cumplir un papel más relevante en la coordinación del sistema de educación superior. Al igual que lo ocurrido en otros países de América latina como Chile y Brasil, el crecimiento de estas instituciones constituye también un mecanismo para elevar el aporte que el sector privado realiza al financiamiento de la educación superior.

El sector privado ha mostrado, además, un gran dinamismo en el incremento de la matrícula. Así, después de la fuerte expansión de las universidades nacionales tras el advenimiento del gobierno democrático en 1983, la tasa promedio de crecimiento de la matrícula entre 1985 y 1994 fue notablemente superior en el sector privado, aun cuando su participación en el total se reduza todavía al 17 por ciento (Cuadro 1).

CRECIMIENTO Y CONCENTRACION DE LA MATRICULA

Las dos universidades privadas

que lideraron el proceso de crecimiento fueron la Argentina John F. Kennedy y la Argentina de la Empresa. En la John F. Kennedy, el 63 por ciento de la matrícula lo explican cuatro carreras profesionales: psicología, abogacía, analista de sistemas y contador público. En los últimos años en esta institución se han expandido notablemente las disciplinas vinculadas con la arquitectura y el turismo. En la Universidad Argentina de la Empresa la matrícula se concentra en ciencias de la administración y derecho, las cuales son, junto con economía, las que más crecieron en la última década (R. Argentina, 1996).

Sobre el total de las instituciones privadas, las cinco universidades de mayor tamaño dan cuenta de poco más de la mitad de la matrícula. Entre ellas encontramos, además de las dos ya mencionadas, a las universidades de Morón, del Salvador y de Belgrano. La segunda universidad en tamaño de matrícula en 1985, la Universidad Católica Argentina, se desplazó al sexto lugar, mostrando una caída del número de sus alumnos en esa década (Cuadro 2).

Como señaló Levy (1986) en su clásico análisis sobre el proceso de privatización en América latina, la expansión de la matrícula de las universidades privadas

está determinada por el funcionamiento de las universidades públicas. En algunos países, las "fallas" en el funcionamiento de las universidades públicas, ocasionadas por la masificación, la disminución de la calidad de la enseñanza y la politización, de hecho han promovido la aparición de un sector privado de "elite". En contraste, el mantenimiento de un sector universitario público de alta calidad, pero selectivo en su proceso de admisión, ha favorecido el desarrollo de un sector privado de baja calidad destinado a la "absorción de la demanda excedente".

En la Argentina, ninguna de las dos condiciones se ha desarrollado plenamente como para constituir un sector privado realmente de "elite" o de "absorción de demanda". Con respecto a la conformación de un sector de elite, si bien es cierto que las universidades nacionales padecen importantes problemas de escasez de recursos financieros, altos índices de deserción y probable disminución de los niveles de calidad en algunas disciplinas, muchas de ellas siguen gozando de prestigio frente a las alternativas privadas existentes. En relación con el desarrollo de un sector privado de "absorción de demanda", aun cuando las universidades nacionales no son muy selectivas en el

Cuadro 1: R. Argentina, 1985-1994. Cantidad de establecimientos y alumnos de las instituciones universitarias, por régimen legal

Sector	Número de instituciones			Número de alumnos		
	1985	1992	1994	1985	1994	TAC*
Oficial	28	29	35	524.590	615.796	1,8%
Privado	23	33	36	70.953	124.749	6,5%
Total	51	62	71	595.543	740.545	2,5%

* Tasa Anual de Crecimiento, promedio 1985-1994.

Fuente: Dirección de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación.

Cuadro 2: R. Argentina. Matrícula de las seis mayores universidades privadas y total general. 1985-1994.

Universidad	1985	1994	Crecimiento*
de Morón	11.386	16.978	4,5
del Salvador	6.342	13.836	9,1
Argentina de la Empresa	4.826	13.168	11,8
Argentina John F. Kennedy	3.883	13.162	14,5
de Belgrano	6.597	10.317	5,1
Católica Argentina	10.671	9.708	-1,0
Total de las seis mayores	43.705	77.169	6,5
Proporción sobre el total	61,6	61,9	-----
Matrícula total universidades privadas	70.953	124.749	6,5

* Tasa de Anual de Crecimiento, promedio del período 1985-1994.

Fuente: R. Argentina (1996), Ministerio de Cultura y Educación, Estadísticas básicas de universidades privadas, años 1985-1994.

proceso de admisión, cuando se las compara con una gran parte de las privadas tienden a ser más exigentes a la hora de evaluar a los estudiantes ya ingresados al sistema. De cualquier modo, un factor central que impide también el pleno desarrollo de un sector privado de absorción de la demanda es que las universidades públicas son gratuitas. Aun así, un sector privado de baja exigencia académica puede desarrollarse captando aquellos estudiantes más proclives a sólo demandar una credencial y que quieren evitar largos períodos de estudios en las universidades públicas, siempre que el costo del arancel sea relativamente reducido.

DIFERENCIACION Y HETEROGENEIDAD

Sin embargo, para comprender mejor la dinámica competitiva de desarrollo del sector universitario público y privado se debe tener presente que cada vez es más difícil hablar del sector de universidades "nacionales" o del sector de universidades "privadas" como si estas categorías agruparan a instituciones homogéneas entre sí. Por el contrario, la com-

plejidad es cada vez mayor dentro de ambos sectores. Esto explica además que la competencia pueda llegar a desarrollarse entre segmentos de unas y otras.

Las universidades privadas en la Argentina tienen en común que son entidades sin fines de lucro y dependen enteramente en su financiamiento de los aranceles que se cobran a los estudiantes y en algunos casos de donaciones que reciben del sector privado. La alta proporción que representan los aranceles en los ingresos de estas universidades privadas condiciona la oferta de carreras entre aquellas que gozan de mayor demanda y que a la vez resultan de bajo costo. De ahí que entonces desarrollen fundamentalmente los campos de ciencias sociales y humanidades. Como estudio de *marketing* les basta observar las preferencias que se revelan entre los ingresantes a las universidades nacionales. Entre 1982 y 1992, los tres hechos más significativos que se observan entre los nuevos inscriptos en las universidades nacionales son: caída en la participación de las ciencias básicas y tecnológicas (de 49 por ciento a 33 por ciento), aumento de la participación de las ciencias so-

ciales (29 por ciento a 40 por ciento) y aumento de la participación de las ciencias de la salud (10 por ciento a 14 por ciento) (R. Argentina, 1993). Estos resultados ayudan a comprender por qué las privadas se vuelcan prioritariamente a las ciencias sociales. También explican el surgimiento en los últimos años de universidades privadas que se crean para ofrecer carreras de ciencias de la salud. Estas aprovechan la infraestructura con que ya contaban como centros de investigación a la cual incorporan la de otros hospitales y centros de salud a través de la realización de convenios.

En el gráfico 1 se observa la diferente concentración de la oferta de títulos en las universidades nacionales y privadas. Mientras que en las primeras la mayor proporción de títulos corresponde a las ciencias básicas y tecnológicas, en las privadas predominan los títulos de ciencias sociales.

En el gráfico 2 vemos, asimismo, cómo esta oferta de títulos se corresponde con la matrícula, siendo que el 62 por ciento se concentra en las carreras de ciencias sociales, que son, junto con las carreras de ciencias de salud,

las que más se expandieron en la última década. Además, la mayor parte de la oferta se localiza en la ciudad de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires de mayor poder adquisitivo.

Tomando en consideración la heterogeneidad antes aludida, en una primera aproximación al sector de universidades privadas podríamos distinguir los siguientes tres tipos de instituciones:

- **Las universidades católicas.** Creadas a fines de los años 50. Entre sus objetivos se encuentra contribuir a la formación de una dirigencia con orientación católica. Aun cuando la proporción más importante de su matrícula se concentra en las ciencias so-

ciales y en las humanidades, han tratado de reproducir la oferta de las grandes universidades públicas. El promedio de estudiantes de estas instituciones es de 3 mil, aunque las dos más grandes y prestigiosas tienen aproximadamente 10 mil alumnos. No son selectivas en el proceso de admisión y cobran aranceles de aproximadamente 3 mil dólares anuales. A diferencia de los otros tipos de universidades privadas, tienen mayor tendencia a fundar establecimientos o sedes en las provincias.

- **Las universidades con orientación empresarial.** Están principalmente concentradas en las zonas de mayor poder adquisitivo de la Capital y el Gran Bue-

nos Aires y cobran aranceles cuyo monto promedio es de 3 a 4 mil dólares anuales. Algunas de ellas tienen más de 10 mil estudiantes aunque muchas no sobrepasan los mil estudiantes. No son selectivas en el proceso de admisión y desarrollan una agresiva estrategia de *marketing* en pos de incrementar la matrícula. Con excepciones, en general no son consideradas de muy buena calidad. Esto se debe principalmente al bajo nivel de las remuneraciones de sus docentes, a la ausencia de actividad de investigación y probablemente al hecho de tener que depender casi exclusivamente del arancel estudiantil, lo cual crea incentivos contrarios a la elevación de los

Gráfico 1
Universidades nacionales y privadas (1995)
Títulos por ramas de estudio

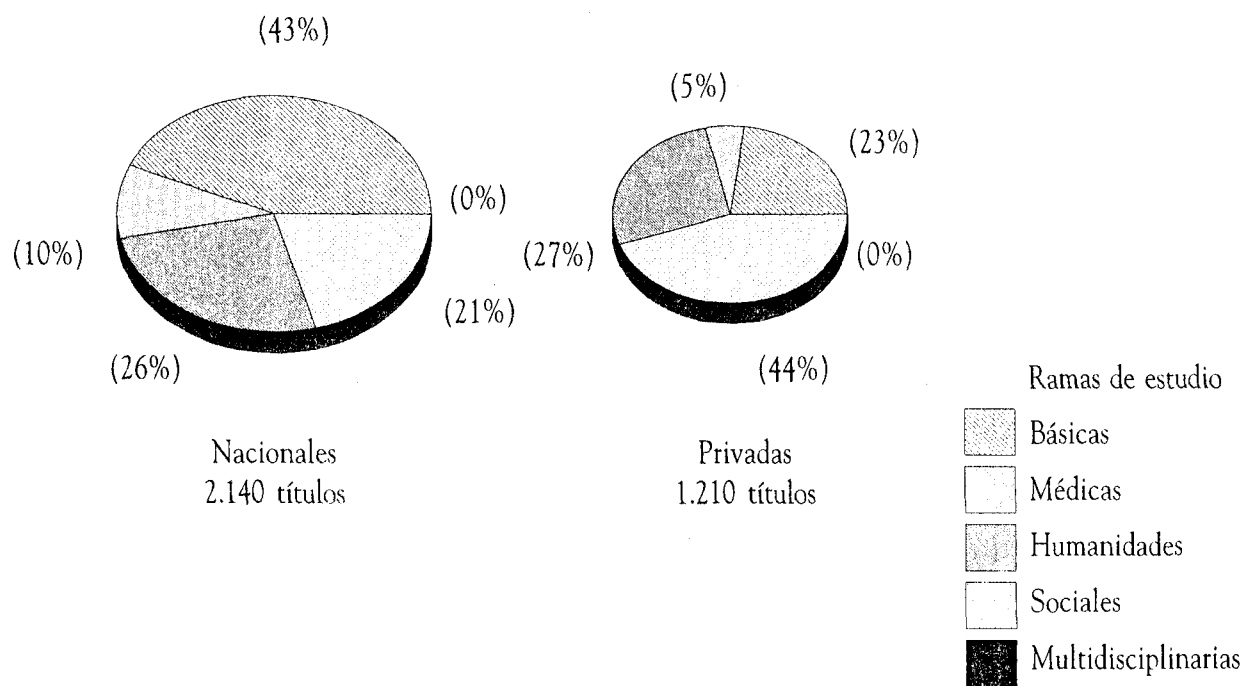
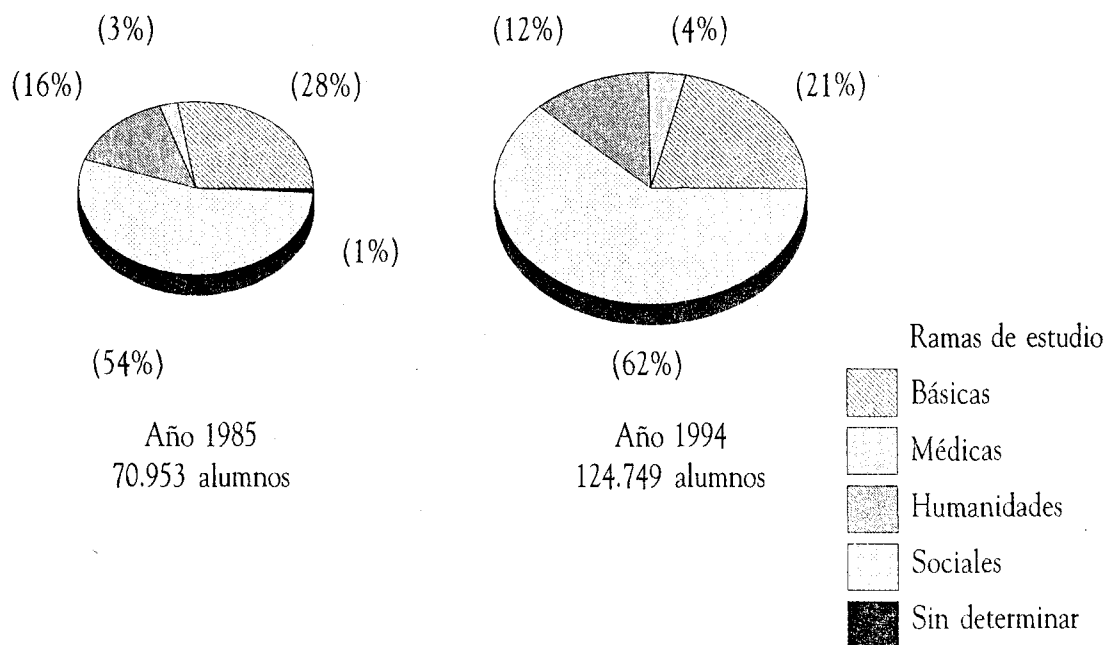


Gráfico 2
Universidades privadas (1985 y 1994)
Alumnos por ramas de estudios



niveles de exigencia en la evaluación de los estudiantes. Para competir con las universidades públicas ofrecen a cambio mejores edificios, limpieza y orden en la organización de los horarios de clase. En el nuevo ambiente más competitivo de los 90, algunas de ellas han comenzado a variar algunas de sus estrategias de comportamiento, tratando de elevar su perfil académico por medio de la incorporación de profesores de buen nivel provenientes especialmente de la UBA.

• **Universidades con pretensiones de alto nivel académico.** Se crearon en la última década y tratan de organizarse siguiendo el modelo norteamericano de las *research universities*, con profesores

de tiempo completo y actividad de investigación. También aspiran tener alumnos de tiempo completo, sin embargo no tienen aún capacidad de otorgar becas suficientes para lograrlo. Las pocas becas que existen cubren parcial o totalmente el arancel. Si de hecho tienen alumnos de tiempo completo se debe a la selección social que opera por lo elevado de los aranceles. La matrícula y los aranceles suelen alcanzar entre los 8 mil y 10 mil dólares anuales. A diferencia también de las *research universities* suelen estar orientadas a unas pocas carreras, entre las que predominan las ciencias sociales (administración, economía), aunque existen casos de especia-

lización en las áreas de salud. Son más selectivas que las otras universidades en la política de admisión y actualmente tienen un promedio de estudiantes inferior a 500. Comparten con el tipo anterior el estar concentradas en las zonas de mayor poder adquisitivo de la Capital y el Gran Buenos Aires. Se diferencian en cambio de aquéllas por los mayores niveles de remuneración que reciben sus docentes y por la selección más exigente de éstos. Constituye seguramente el grupo que más presión habrá de ejercer sobre el gobierno para la obtención de fondos públicos bajo el argumento de que proveen un servicio educativo de excelencia académica.

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA COMPETENCIA INTERINSTITUCIONAL

Frente a la heterogeneidad reinante, una hipótesis posible es que la competencia que ha comenzado a provocar la expansión del sector privado puede limitarse a funcionar sólo dentro de ciertos circuitos: las universidades privadas y públicas de inferior calidad pueden estar compitiendo entre sí por aquella franja de la demanda que aspira sólo a obtener una "credencial" que le dé acceso al mercado de trabajo y a un costo directo no muy alto. En este caso la competencia entre estas instituciones no aseguraría una mayor calidad pues el grado de información disponible por parte de los potenciales alumnos es escasa y la enseñanza de excelencia es muy cara. Por su parte, las universidades privadas y públicas de mejor calidad promedio compiten por aquella demanda con altas aspiraciones académi-

cas y profesionales. Dada la ausencia de un número significativo de becas en las primeras y la gratuidad en las segundas, la competencia se limita al segmento de estudiantes de clase media de mayores niveles de ingreso. Una excepción a ello ocurre en la enseñanza de posgrado. Dado que este nivel es también arancelado en las universidades nacionales, la competencia por alumnos es mucho más directa, con la reserva que se concentra en unas pocas disciplinas de las ciencias sociales.

Finalmente, un límite general al proceso competitivo entre las instituciones reside en la presen-

cia de conocimiento imperfecto sobre su funcionamiento y respecto de la calidad del graduado que finalmente forman. Cabe preguntarse entonces qué motivos llevan a los jóvenes a optar entre las distintas instituciones públicas y privadas que hoy se ofrecen en el sistema y sobre la base de qué criterios los empleadores evalúan a las credenciales que los graduados reciben en aquéllas. Traspasar el límite entre el lugar común y la opinión fundada requiere en este punto resultados de investigaciones sobre el tema que lamentablemente todavía no existen.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALÁN, J. y GARCÍA DE FANELLI, A. (1993), *El sector privado de la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América latina*. Buenos Aires, Documentos CEDES, Serie Educación Superior/3.

LEVY, D.C. (1986), *Higher Education and the State in Latin America*, Chicago, The University of Chicago Press.

REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (1993), *Estadísticas básicas de universidades nacionales, años 1982/1992*.

REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (1996), *Estadísticas básicas de universidades privadas, años 1985-1994*, Buenos Aires, MCE.

La academia “va al mercado”

Hebe M.C. Vessuri

Un enfoque
sociológico de
las relaciones de
los investigadores
académicos
con el mundo
productivo.

La preocupación acerca de la conveniencia de las relaciones entre el mundo académico y el productivo ha sido un tema central en los medios científicos en la última década, acelerándose las tendencias - no sólo entre las universidades fuertes en investigación, sino también en instituciones de los más variados tipos - hacia la participación activa en la comercialización de actividades y servicios de su personal académico (Waissbluth, 1990). Si bien en los años 70 se comenzó planteando que en industrias donde la competencia se caracteriza por rápidas tasas de cambio técnico, la búsqueda de nuevo conocimiento con potencial comercial puede estar estrechamente vinculado a avances sig-

nificativos del conocimiento científico y tecnológico, en pocos años la situación ha asumido rasgos imprevistos (Cerych, 1989). El cambio observado en las instituciones de educación superior ha resultado ser más que un mecanismo a través del cual una universidad particular define sus ganancias y costos esperados. Es también un proceso de imitación y de afán de “no perder el tren” o de lo que, en la jerga sociológica, se califica crecientemente como “isomorfismo mimético” (Feller, 1990). Nos encontramos de esta forma con que se ha pasado de hablar de las relaciones del medio académico con la industria, a las relaciones de la universidad con el sector productivo y, finalmente, con el mercado, en una multiplicidad de pres-

LA TRADICIÓN
UNIVERSITARIA
LATINOAMERICANA
DIO UN PASO
MUY SIGNIFICATIVO
A LA CONTRIBUCIÓN
DE SOLUCIONES A
PROBLEMAS DE LA
SALUD PÚBLICA,
LA INFRAESTRUCTURA
DE LAS CIUDADES O EL
DESARROLLO AGRÍCOLA
DENTRO DE ESTA
CONCEPCIÓN DE
"OBLIGACIÓN MORAL"
HACIA LA COLECTIVIDAD
QUE CARACTERIZABA
A LA UNIVERSIDAD
PÚBLICA.

taciones, algunas de las cuales tienen poco o nada que ver con la concepción tradicional de la investigación académica. Sin embargo, la adopción por un momento de la perspectiva del largo plazo en este ámbito, antes de avanzar más en la caracterización de las impactantes tendencias actuales, invita a cierta moderación del entusiasmo.

LA INTERACCIÓN EN LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Es obvio que las relaciones de los investigadores académicos con el mundo de la producción no son de ahora. A menudo ha habido oportunidades para la utilización comercial de la investigación científica. Un científico como Liebig no fue un caso solitario ni en su medio ni en su siglo. Especialmente en el campo de la química, hubo profesores universitarios que desde inicios del siglo XIX hicieron trabajos de consultoría e investigación por contrato para la industria química alemana (Holmes, 1989). Aunque las remuneraciones eran pequeñas, ayudaban a financiar la exploración del investigador académico y a pagar a los asistentes que se empleaban en el laboratorio universitario. Del mismo Liebig es conocida su aventura comercial en asociación a James Muspratt, el industrial químico británico con el cual fundó la Patent Mineral Manure Company, en Inglaterra, para producir un fertilizante artificial. El producto se fundamentaba en una teoría del crecimiento de las plantas desarrollada por Liebig.¹ Puede decirse que tanto en sus esfuerzos para usar su conocimiento científico en empresas industriales como en la subestimación de los requerimientos de capital y la insuficiente investigación de desarrollo, Liebig se revela como

claro antecesor de las iniciativas de los científicos académicos contemporáneos.

Pero, a decir verdad, episodios como los reseñados no impidieron que por mucho tiempo el *ethos* tradicional de la ciencia desestimulara a los profesores universitarios a erosionar la frontera entre la ciencia y la empresa comercial en busca de lucro privado.² Es más, inclusive en los casos de logros de investigación que suponían la resolución de problemas de la producción, éstos tendían a ser estimados como contribuciones de la ciencia a la sociedad y por ende como funciones sociales a ser ejercidas obligadamente como parte de la "extensión universitaria" hacia la sociedad. La tradición universitaria latinoamericana dio un paso muy significativo a la contribución de soluciones a problemas de la salud pública, la infraestructura de las ciudades o el desarrollo agrícola dentro de esta concepción de "obligación moral" hacia la colectividad que caracterizaba a la universidad pública y que estuvo asociada a las banderas contrarias al lucro privado.³ Inclusive, es ilustrativo que hasta la fecha uno de los problemas más comunes de la investigación contratada por el sector productivo que se realiza en contextos académicos es el que tiene que ver con la fijación de precios competitivos en el mercado y no tarifas simbólicas como se acostumbraba en el pasado.

Lo que es nuevo en la situación actual es que muchos investigadores académicos ya no consideran que las restricciones morales al lucro privado a partir de sus actividades académicas sean necesarias ni correctas. En las últimas décadas del siglo pasado, cuando se estableció la brecha entre el descubrimiento científico en el medio académico y su aplicación práctica, se esperaba que las firmas privadas tuvieran sus propios científicos industriales para

¹ El hecho de que esa teoría fuera cuestionable y suscitara un amplio debate, no viene al caso. De hecho, estimuló el desarrollo de investigaciones en la dirección de la solución de un problema concreto de la producción (Rossiter, 1975).

² No es posible exagerar la fuerza del *ethos* de la ciencia "pura", no contaminada con la dinámica agresiva del desarrollo de la revolución industrial y del capitalismo en el siglo XIX, que guió a los universitarios en Alemania y se convirtió en la ideología universal del científico académico hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX (Mendelsohn, 1964; Knight, 1986; Ben-David, 1974).

³ El *ethos* antilucro privado en la investigación aplicada de las instituciones públicas latinoamericanas fue supremo e incontestado durante muchas décadas. Para dar un solo ejemplo, Roberto Fernández de Ullivari, desde la empresa pública (el INTA argentino) desarrolló típicamente toda su investigación sobre caña de azúcar sin percibir un céntimo adicional a su salario (es más, poniendo muchas veces dinero de su bolsillo), mientras que las compañías azucareras de muchos países sacaron pingües beneficios de sus variedades de caña (Vessuri, inédito).

hacer la investigación y desarrollo que se consideraba una actividad inapropiada para los científicos académicos (Pelz y Andrews, 1976). Más recientemente, sin embargo, éstos a menudo se han interesado en dirigir o participar en programas de investigación y desarrollo orientados a la aplicación comercial.

Este cambio es parte del proceso vivido en los últimos cien años, en que la ciencia no sólo exhibió un crecimiento exponencial sino que se movió de la periferia al centro de la vida social, económica y política en el ámbito internacional. Especialmente después de la Segunda Guerra Mundial ha recibido una significativa proporción del presupuesto público y constituye una fuente importante de inversión para el sector privado en los países industrializados. Los individuos adiestrados como científicos e ingenieros constituyen una porción creciente de la fuerza de trabajo en la sociedad moderna. El crecimiento experimentado por el sistema de educación superior es tanto el resultado como el motor de la mayor importancia de la ciencia y la tecnología. Las instituciones que producen, distribuyen y reproducen el conocimiento son ahora comparables en tamaño al complejo industrial.

El surgimiento del investigador profesional empleado en un grupo en la industria, a pesar que durante un tiempo acarreó una "pérdida" de prestigio con relación a sus pares académicos, fue estimulando no sólo el crecimiento de esta variante profesional, sino también la emergencia del científico "empresario" en la universidad y la colaboración institucionalizada entre la universidad y la firma industrial. Los roles resultantes difieren de los del científico académico, tal como éste fue tradicionalmente concebido. Justamente, la persistencia de la idea de los científicos que hoy están en el medio académico como si no se distinguieran respecto de los científicos académicos tradicionales en circunstancias que obviamente son distintas, requiere explicación. En este punto, en relación con la temática que nos ocupa, se plantean varias cuestiones importantes:

1) ¿La producción contemporánea de teorías, métodos y datos científicos puede ser válidamente comparada a un proceso manufacturero por el cual se producen bienes para

el intercambio y, por lo tanto para ser comprados por sí mismos o cambiados por alguna otra mercancía?

2) ¿Los científicos realmente funcionan como trabajadores en el proceso de producción de conocimiento científico, de manera análoga a la experimentada por los trabajadores que operan las máquinas que proporcionan los flujos infinitos de bienes y servicios que constituyen nuestro modo de vida?

3) ¿Los grupos de investigación académica, con sus esfuerzos continuados para conseguir financiamiento, adoptan características de la firma comercial que los vuelven compatibles con la transición contemporánea en la producción del conocimiento?

4) ¿La universidad actual comparte experiencias con la empresa comercial para la "venta" de sus productos y servicios de conocimiento?

Por supuesto, las implicaciones para la sociedad de la idea de los productos de la ciencia como mercancía son profundas, en particular en lo que respecta a la universidad, porque afecta la autoimagen de esa institución y, más ampliamente, el estereotipo predominante en la opinión pública, el cual no necesariamente corresponde a la multiplicidad de instituciones de educación superior existentes en el presente. La imagen más común de la institución universitaria todavía corresponde a la de una comunidad abierta de académicos. Se ha aceptado hasta muy recientemente que la ciencia que se desarrolla fuera de la universidad adopte ciertos rasgos del trabajo industrial, pero siempre se ha tenido la certeza que en las universidades sobreviven los valores de la comunidad abierta de los académicos.

Sin embargo, la propia realidad de la investigación científica fue llevando a cambios, muchas veces imperceptibles en su momento, pero que dejaron su marca en el tiempo hasta fijar una tendencia. Por un lado, la investigación científica que se hace hoy mayoritariamente enfatiza lo técnico en la ciencia y, por otro lado, en la medida que las técnicas proliferan, ellas llevan a la fragmentación del conocimiento en los campos pequeños que son intensivamente cultivados. El resultado es la producción, en las universidades, de especialistas profesionales que pueden ser descriptos

EL
CRECIMIENTO
EXPERIMENTADO
POR EL SISTEMA
DE EDUCACIÓN
SUPERIOR ES
TANTO EL
RESULTADO
COMO EL
MOTOR DE LA
MAYOR
IMPORTANCIA
DE LA CIENCIA Y
LA
TECNOLOGÍA.
LAS
INSTITUCIONES
QUE PRODUCEN,
DISTRIBUYEN Y
REPRODUCEN EL
CONOCIMIENTO
SON AHORA
COMPARABLES
EN TAMAÑO AL
COMPLEJO
INDUSTRIAL.

EN LAS "COMUNIDADES INTERDISCIPLINARIAS DE TAREAS" LA LÓGICA DISCIPLINARIA DE LAS "COMUNIDADES CIENTÍFICAS" TRADICIONALES SE ROMPE Y SE ADAPTA A LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES PARA LOS COMPLEJOS PROBLEMAS SOCIALES ESCOGIDOS (SCHAFER,

1983).

más apropiadamente como "investigadores" que como "científicos".

LA CIENCIA ACTUAL EN TRANSICION

Actualmente la relación entre la ciencia y la sociedad experimentan un cambio profundo. Quizá, más apropiadamente, puede hablarse de una transformación de los vínculos entre la comunidad de académicos -en la medida que tal comunidad existe o sobrevive en las instituciones contemporáneas de educación superior en cualquier sociedad y, en particular, dado nuestro interés, en las sociedades latinoamericanas- y la opinión pública. Las características de la empresa científica contemporánea reflejan cambios en la práctica científica, en la organización de esa práctica y en la finalidad o destino de la actividad.

La ciencia actual es dinámica, colectiva, provisoria y práctica. Sus rasgos hacen que se pueda afirmar que lo que existe hoy no es tanto una "comunidad científica", en el sentido de la "república de la ciencia", de Polanyi, sino redes o coaliciones, pequeñas o grandes, transitorias, que forman con propósitos específicos en torno a un problema particular y que después de cierto tiempo se deshacen mientras quienes forman la red pasan a integrar otras redes más o menos débilmente articuladas como constituyendo un "sistema de investigación" que como una comunidad abierta de científicos; los vínculos son funcionales y no existenciales (Gibbons, 1985). En la medida que la investigación y los investigadores -naturales, sociales y médicos- están ubicados en un escenario académico contemporáneo ese "sistema de investigación" es "académico".

La noción de "investigación" describe mejor que la de ciencia la nueva alianza entre el científico y el tecnólogo, que es mucho más estrecha que la que sugiere la noción usual de la tecnología como ciencia aplicada, por la cual se supone que el tecnólogo aplica los descubrimientos de la ciencia. Sin duda, hay casos en los que esto sucede para ventaja mutua de la ciencia y la tecnología. Pero mucho más significativo es el hecho de que tanto los científicos como los tecnólogos

usan el mismo método; los primeros, para obtener una mejor comprensión del mundo natural, los segundos, para ganar alguna ventaja competitiva en los procesos innovativos. La emergencia de "comunidades de tareas" multidisciplinarias, como las de la investigación del cáncer, la polución ambiental o el síndrome parapléjico, reflejan la preponderancia de estrategias empíricas, de una creciente funcionalización de la investigación. Condiciones económicas de corto plazo y oportunismo político son las fuerzas más activas que promueven la tendencia hacia la instrumentalización de la ciencia para la solución de tareas o misiones estrechamente definidas (Bohme *et al.*, 1983).

Aunque los investigadores que participan en estos programas pueden continuar siendo ubicados en casilleros especializados de las comunidades disciplinarias "clásicas" -biología, genética, biología celular, radiología, etcétera- la participación de éstos en la resolución del problema social que los ocupa usualmente no puede deducirse solamente de la lógica de una matriz disciplinaria individual. En las "comunidades interdisciplinarias de tareas" la lógica disciplinaria de las "comunidades científicas" tradicionales se rompe y se adapta a la búsqueda de soluciones para los complejos problemas sociales escogidos (Schafér, 1983). La clásica "comunidad científica o de investigación académica" es un tipo de generador de problemas, que produce constantemente nuevos rompecabezas intelectuales desde su seno. La "comunidad de tareas" salta sobre esos rompecabezas disciplinarios; se ubica muchas veces delante del frente teórico. La solución en lo que a esa comunidad respecta no es de los problemas científicos implícitos en la tarea, sino del problema social.

En la transformación de la práctica científica, los desarrollos institucionales, reglamentarios, organizacionales y prácticos, testimonian una voluntad de apropiación rápida de los resultados de la investigación y buscan asegurar las ventajas económicas vinculadas a su explotación. La ciencia está en proceso de convertirse en una nueva mercancía (Ferné, 1989).

FASES "CALIENTES" Y "FRÍAS" DE LA INTERACCION

La interacción universidad-sector productivo es una función del rol de la ciencia en la innovación tecnológica. Se ha discernido un patrón recurrente en el cual la "interacción al azar" es remplazada por fases "calientes", a las que suceden fases "frías" de interacción. En las fases "calientes" las investigaciones básicas se transforman directamente en procesos de innovación tecnológica. Sin embargo, estas fases son relativamente breves. En las fases "frías" subsiguientes se desarrollan nuevos campos de ciencia aplicada e ingeniería y los conflictos potenciales de la interacción directa entre la ciencia básica y la innovación industrial pueden ser más fácilmente controlados. Desde esta perspectiva, lo que ha estado sucediendo con las ciencias biológicas en las últimas décadas podría entenderse como otro ejemplo de fase "caliente" transitoria, cuya "fiebre de oro" parece haber pasado, dejando a muchos investigadores desilusionados y desconfiados del apoyo empresarial.

Casos previos como los de la tecnología química y nuclear debieran ayudar a despejar expectativas de que la actual fase "caliente" sea permanente. La cuestión estaría más bien en la duda acerca de la capacidad de los científicos, organizaciones científicas y universidades de mantener el sentido de sus objetivos históricos y profesionales más amplios ante la presión y las tentaciones que siempre estarán presentes, aunque no de la misma forma ni con la misma intensidad. La idea es que aunque las fases "calientes" sean transitorias, algunos de los efectos más importantes de las relaciones universidad-sector productivo son duraderos. En el tiempo dan lugar a un número creciente de campos profesionales y técnicamente orientados en las universidades e instituciones de educación superior, que tienden a estar menos dominados por los valores universalistas de la ciencia académica y a ser más dependiente de consideraciones de su utilidad para clientes particulares y para la solución de problemas de diseño e innovación.

LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO ECONOMICO NACIONAL

Una institución de conocimiento es un "vector" para una comprensión colectiva particular que tiene consecuencias propias. Su esencia consiste en los logros formulados y comunicados de pensamiento, tales como ideologías institucionales, roles y funciones (Adler, 1987). Los países latinoamericanos han seguido los patrones prevalentes en las principales naciones industriales, creando formas institucionales isomórficas con las de esos países para la transmisión y reproducción de la ciencia. El supuesto central persistente, que favorece el isomorfismo, es la creencia universal en la utilidad de la ciencia y la tecnología para el desarrollo nacional.

El desarrollo de sistemas nacionales de Investigación y Desarrollo en el lapso 1945-1970, obedeció en buena medida a la acción deliberada de diferentes grupos, entre los que estuvieron los responsables y especialistas de la política científica, tanto a nivel internacional como nacional, las elites locales, que promovieron sus intereses reorganizando la sociedad a lo largo de líneas científicas (por oposición a diversas formas tradicionales, etcétera). Un componente clave lo constituyeron los propios investigadores y sistemas de investigación, con evidente peso en la construcción y legitimación de una ideología científicista que influyó sobre los otros grupos sociales que se apoyaron en la ciencia para hacer avanzar sus propios proyectos. Todas estas fuentes de interés ayudaron a legitimar la ciencia como fuente de poder y prestigio. La visión clásica o estándar que se generalizó correspondía a un sistema científico universal, libre del contexto, congruente con normas mertonianas de comunalidad y universalismo y que suele estar corporizada en las recomendaciones de la política científica. Los investigadores aparecen integrados en una comunidad internacional de ciencia a través de la intermediación de marcos institucionales en los que predomina la racionalidad científica. Las instituciones científicas se suponen que aseguran el control de la conducta del investigador individual al tiempo que le ofre-

LOS PAÍSES
LATINOAMERI-
CANOS HAN
SEGUIDO LOS
PATRONES
PREVALENTES
EN LAS PRINCI-
PALES NACIO-
NES INDUSTRIA-
LES, CREANDO
FORMAS INSTI-
TUCIONALES
ISOMÓRFICAS
CON LAS DE
ESOS PAÍSES
PARA LA
TRANSMISIÓN Y
REPRODUCCIÓN
DE LA CIENCIA.

LAS AGENDAS DE LOS CIENTÍFICOS EN LA PERIFERIA SUBDESARROLLADA SE DEFINEN DE MANERA TAL QUE A MENUDO NO PUEDEN EVITAR DESCUIDAR PROBLEMAS CLAVES PARA LA ECONOMÍA Y SOCIEDAD DE SUS PAÍSES EN EL INTENTO DE GANAR VISIBILIDAD INTERNACIONAL.

cen un contexto favorable para desarrollar su actividad específica. Siguiendo las pautas comunes de los países avanzados en la época, el lenguaje de las aplicaciones de la ciencia fue frecuentemente evitado. La promoción del financiamiento de la investigación básica no sólo estaba libre de restricciones económicas, sino que inclusive se establecía en una ausencia de orientación, en la libertad del investigador para escoger su agenda de trabajo.

Desde el punto de vista del desarrollo económico, el aislamiento o encapsulamiento en un marco institucional científico favoreció el distanciamiento entre el esfuerzo de investigación y los intereses económicos nacionales. La imagen de la ciencia que tradicionalmente se legitimó en las instituciones para la ciencia es la del "estado del arte" y no la de la ciencia "conectada", una actividad ligada a problemas concretos, directamente pertinentes al contexto en el cual se desenvuelve la actividad del científico. Así, no sorprende que los esfuerzos de los científicos de los países subdesarrollados por institucionalizar la investigación "de excelencia" en sus sociedades, sean usualmente incompatibles con el desarrollo económico nacional. Las agendas de los científicos en la periferia subdesarrollada se definen de manera tal que a menudo no pueden evitar descuidar problemas claves para la economía y sociedad de sus países en el intento de ganar visibilidad internacional. Con frecuencia saben más de temas que corresponden a los países centrales que a sus propios países. Ejemplo de la situación que se vive es la adopción como medida de institucionalización de la ciencia de la tasa de publicaciones en revistas científicas orientadas a la comunidad científica internacional (las revistas cubiertas por el *Science Citation Index*).⁴ De hecho, esta medida refleja el grado de congruencia entre el país particular y el sistema científico internacional, con sus agendas de investigación, sus modas y preferencias, más que su capacidad productiva real. ¿Será que el isomorfismo institucional (Shenhav y Kamen, 1991), que ha sido más frecuente que la generación de modelos propios, es negativo para el vínculo

entre la ciencia y las economías subdesarrolladas?

Sin embargo, a pesar de esta orientación isomórfica, resulta claro que las instituciones académicas en América latina no funcionan igual que en Europa o en los Estados Unidos. Generalmente, esta afirmación supone un juicio negativo, en el sentido de que las instituciones científicas latinoamericanas en general funcionan bien o peor que en esos otros contextos. Esto coincide con lo que sugiere la teoría institucional de las organizaciones sobre la conformidad con las presiones normativas del ambiente, las cuales imponen un conjunto de restricciones que distraen la atención del desempeño de la tarea prevista y pueden llegar a tener un efecto adverso en la eficiencia interna. En definitiva, la productividad científica de nuestros países acaba siendo muy baja por esos estándares, fallando así tanto con relación al ámbito internacional como en lo que en una orientación alternativa podría significar de positiva su conexión con la producción nacional.

A todas estas, las condiciones históricas que facilitaron la neutralidad de la ciencia natural moderna al igual que su institucionalización social autónoma han sido superadas por los desarrollos en los países industrializados en el siglo XX. La ciencia ha pasado a ser una fuerza productiva inmediata, tal como se observa en el caso de disciplinas como la investigación de operaciones, las teorías de la planificación, la cibernética, la computación, etcétera, que tienden a reproducir la estructura de conocimiento de la sociedad. Los nuevos modelos institucionales que se promueven para la emulación por los países de la región incluyen ahora a la universidad con fuertes vínculos con el mercado, aunque las condiciones productivas y de comercialización sean bastante disímiles a las que se dan en los países más industrializados.

La actividad científica es un factor importante en el desempeño económico de los países industrializados, pero no lo ha sido necesariamente en los países pobres. Inclusive, cuando existe la "conexión" de la investigación

⁴ Que ésta es una forma común de evaluar la actividad científica es ilustrado por el hecho que el diagnóstico regional en el campo de la CyT del BID para el año 1988 utiliza precisamente ese indicador para los países latinoamericanos.

con problemas económicos o sociales, muchos países latinoamericanos carecen de los recursos para transformar el conocimiento científico en aplicaciones tecnológicas y productos económicamente pertinentes.⁵ Cuando el conocimiento producido localmente en un país de la región coincide con la frontera alcanzada por los países industrialmente avanzados, ese conocimiento normalmente fluye hacia firmas industriales de esos países, que son los que hacen inversiones financieras y capitalizan sus beneficios.

Parece útil, por tanto, distinguir entre "eficiencia económica" y "éxito". La falta de eficiencia económica puede ser un "costo de legitimación". Si la eficiencia económica fuera el único objetivo, con frecuencia sería más apropiado que un país pobre distribuyera recursos y esfuerzos en "ciencia descalza" y en aplicaciones tecnológicas que en investigación básica, especialmente en vista de la facilidad con que la ciencia básica puede ser transferida a través de las fronteras nacionales (Salomon y Lebeau, 1988). Sin embargo, es claro que el éxito nacional en términos de una mejor ubicación en el sistema mundial y la habilidad de obtener préstamos internacionales, ayuda y apoyo, no pueden lograrse sin una dosis de legitimación. Esto implica algún *trade-off* entre eficiencia y éxito, especialmente en un ambiente tan institucionalizado como el de la interfase entre la investigación científica y la educación superior donde, como hemos visto, predomina el isomorfismo institucional. Esto quiere decir que la participación de un país subdesarrollado en la ciencia internacional puede, con el tiempo, generar recursos económicos y políticos por sus efectos legitimadores (por ejemplo, a través de préstamos, subsidios, ayuda externa), aunque esos efectos no sean compatibles con las necesidades y capacidades de la economía nacional. Es posible, por lo tanto, que los costos del isomorfismo en términos de desempeño económico puedan ser compensados a la larga, por un poten-

cial aumentado de crecimiento económico estimulado por la inversión extranjera y el desarrollo científico.

DE LOS INDIVIDUOS A LOS GRUPOS DE INVESTIGACION

A pesar de la variación en la escala de los diferentes grupos de investigación, la transición del individuo al grupo de investigación es un rasgo característico de la ciencia del siglo XX. En la medida que se hizo cada vez más patente la necesidad de comprimir la duración de los programas de investigación, en parte para alcanzar la prioridad en los descubrimientos, en parte por los plazos relativamente breves de los subsidios gubernamentales, o por la urgencia de alcanzar resultados científicamente significativos en relación con una cuestión práctica, el grupo de investigación fue aceptado como una forma institucional apropiada, porque se pensaba que era la manera más eficiente de trabajar sobre problemas científicos. Estas circunstancias llevaron a una creciente división del trabajo en la investigación; el programa de investigación se ha subdividido en sus partes componentes y entre distintos investigadores y técnicos. La diferenciación de las especialidades profundizó esa división del trabajo para dar cuenta de problemas cada vez más complejos, que incluían campos más amplios de conocimiento, los cuales debían ser abordados conjuntamente para llegar a la resolución de los problemas científicos que se acometían.⁶ El proyecto Manhattan fue el ejemplo paradigmático de ese cambio de la ciencia, por el cual los científicos aprendieron a trabajar con los ingenieros y a veces, inclusive, ellos mismos asumieron tareas de ingeniería, realizando experimentos a escala de planta industrial (Greenberg, 1967).

En segmentos cada vez más frecuentes de la actividad científica el equipo de investigación

LA PARTICIPACIÓN DE UN PAÍS SUBDESARROLLADO EN LA CIENCIA INTERNACIONAL PUEDE, CON EL TIEMPO, GENERAR RECURSOS ECONÓMICOS Y POLÍTICOS POR SUS EFECTOS LEGITIMADORES, AUNQUE ESOS EFECTOS NO SEAN COMPATIBLES CON LAS NECESIDADES Y CAPACIDADES DE LA ECONOMÍA NACIONAL.

⁵ Para un análisis de los requerimientos financieros para una expansión de las inversiones necesarias en la región latinoamericana durante los 90, véase CEPAL, 1991.

⁶ El porcentaje de artículos con autoría múltiple ha aumentado significativamente en lo que va de siglo en algunas disciplinas. En repetidas ocasiones se ha mencionado que en general, parecería que el sistema de financiamiento por proyecto facilita la colaboración y la resultante autoría múltiple. Esa tendencia no ha hecho sino acentuarse en las últimas décadas, con grupos enormes que aparecen como autores de artículos en las revistas de física actuales.

LAS PRESIONES DE LOS GRUPOS DE INVESTIGADORES EN LOS DISTINTOS PAÍSES DE LA REGIÓN HAN RESULTADO EN VARIOS PROCESOS DE DESHOMOLOGACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS VARIOS ESTAMENTOS E INSTITUCIONES, TODAVÍA EN MARCHA.

ha adquirido características crecientemente parecidas a las del equipo de investigación situado en la firma industrial, tanto en su estructura administrativa como en su organización financiera y en sus políticas de contratación. Los grupos de investigación, en cualquiera de los dos contextos, están usualmente organizados de manera jerárquica, con un director responsable de fijar objetivos y distribuir tareas. El liderazgo institucional es necesario para lograr articular consenso dentro y fuera del grupo y de la institución académica. El líder institucional es una figura crecientemente influyente y no está asociado simplemente al logro científico. Sin embargo, existen diferentes "estilos" organizacionales, parcialmente ligados a pautas transmitidas en la formación disciplinaria. El enorme instituto de química de Emil Fischer en la Universidad de Berlín estaba organizado al estilo militar (o, más bien, "industrial"). Fischer fue una figura importante en la modernización de las instituciones científicas alemanas de comienzos del siglo XX, entre otros en su rol crucial en la fundación de la Sociedad del káiser Guillermo. Estaba convencido de las ventajas de las relaciones entre la ciencia y la industria alemana, para mantener la competitividad de ambas a nivel internacional. Ese estilo contrastaba con el de su colega Franz Hofmeister, un químico con intereses profundos en las complejidades de los problemas biológicos y las dificultades del uso de métodos físico-químicos para resolverlos, sin contactos con la industria, con intereses en pintura y música, que reflejaban el rol e ideología tradicional del "mandarín" (Harwood, 1991).

Dadas las tendencias analizadas, no es difícil que en algunos aspectos, los grupos de investigación universitarios hoy se parezcan a los que se encuentran en las firmas industriales, operando continuamente unidades con sus correspondientes estructuras administrativas y con directores de investigación responsables por la obtención de los recursos financieros necesarios para la sobrevivencia del grupo de investigación. Como en las firmas, un grupo de investigación académica puede recibir su ingreso sobre la base de sus actividades productivas y los juicios respecto de su futura productividad. Sin embargo, si el grupo es

incapaz de producir o de seguir produciendo, o si la necesidad o interés por su producto desaparece, está sujeto a la disolución si los miembros no encuentran una nueva fuente de ingreso o una nueva área de investigación para la cual hay demanda.

No podemos olvidar, sin embargo, que en el medio académico se da un corte muy exagerado entre los profesores que hacen investigación y los profesores que sólo practican la docencia, los cuales "no producen" conocimiento sino que lo divulgan, difunden y reproducen en las actividades de adiestramiento de nuevos recursos humanos profesionales. De hecho, en América latina, el crecimiento del segmento de investigadores fue consecuencia de la lucha en el medio académico por la diferenciación de la muy minoritaria actividad de investigación en el seno de instituciones de educación superior que se fueron masificando, limitadas a una deteriorada función docente. El deterioro progresivo de los niveles de salarios del personal universitario y en general la crisis financiera de la educación superior, afectó profundamente a la infraestructura de laboratorios y equipos de investigación experimental, las bibliotecas y demás instancias de apoyo para la investigación científica. Las presiones de los grupos de investigadores en los distintos países de la región han resultado en varios procesos de deshomologación y diferenciación de los varios estamentos e instituciones, todavía en marcha.

Ya dentro del segmento de investigadores, como consecuencia del desarrollo de las relaciones mercantiles en el medio académico contemporáneo, se pueden diferenciar por lo menos dos "clases": las de quienes producen conocimiento sin esas características (Etzkowitz, 1983). Dado el escaso peso numérico del segmento de investigadores, las divisiones internas a lo largo de este corte debilitan aun más a este segmento en el medio institucional universitario, y no es raro encontrar que el sector "puramente docente" adopta banderas supuestamente de defensa de "lo académico", aunque en general sus demandas se circunscriben a las reivindicaciones gremiales de tipo económico. Los investigadores, por otro lado, tienen la posibilidad de recurrir a otras fuentes de apoyo que los alejan de las lealtades

institucionales inmediatas con los docentes en función de la posibilidad de continuar con su investigación. La mayor visibilidad internacional de sus líderes les permite negociar con el gobierno "ventajas" tales como complementación salarial, becas sueldo, etc., porque se considera su "utilidad" social y su valor como "recurso escaso".⁷

LA DIVISION DEL TRABAJO EN LA "PEQUEÑA" CIENCIA

La actividad de investigación que se realiza en América latina es casi exclusivamente "pequeña" ciencia. No pensamos aquí en un contraste al estilo "América latina, pequeña ciencia-mundo desarrollado, gran ciencia", simplemente porque la pequeña ciencia sigue constituyendo una amplísima proporción de la investigación de los países industrializados, y tiene ventajas cruciales sobre la "gran ciencia", como el control de sus aparatos durante las 24 horas del día, lo que permite una rápida alternancia entre la recolección de datos y el análisis, por comparación con el *modus operandi* de la gran ciencia, donde estas funciones son normalmente realizadas en diferentes etapas con intervalos a veces de meses antes de que se pueda regresar al sitio de la investigación.⁸ Esta disponibilidad constante de las herramientas de la investigación puede verse como una recompensa parcial ante la inhabilidad de adquirir el equipamiento más moderno y sofisticado (Etkowitz, 1992). Además, se evitan ciertos problemas de burocratización y los riesgos aparejados en la repentina obsolescencia de una gran *facility* de investigación o la inesperada pérdida de financiamiento por parte de un centro, que con los incrementos de escala de la "gran ciencia" se hacen irreparables.

El pequeño grupo académico de investigación está típicamente constituido por estudiantes y por un profesor y a veces por más

de uno. La rápida rotación estudiantil plantea ventajas y desventajas. Los nuevos reclutas siempre tienen que ser adiestrados antes de resultar de alguna utilidad, pero el flujo de nuevos miembros aporta constantemente nuevas ideas al grupo. La partida de algunos integrantes, al terminar sus estudios, contribuye a la transferencia de los resultados del trabajo de ese laboratorio a otros sitios. Precisamente el grupo de investigación académico es un mecanismo altamente adaptado y flexible para asegurar la transferencia de tecnología. A veces, el grupo de investigación proporciona un punto de partida y un modelo organizacional para las primeras etapas de desarrollo en firmas de tecnología avanzada. Algunas firmas comienzan a funcionar en laboratorios académicos antes de establecerse como entidades independientes. En otros casos, en las industrias se establece o recrea el *ethos* de la "pequeña ciencia" en sus laboratorios de investigación, con la formación de pequeños grupos semindependientes de investigación y desarrollo.

El proceso de constante formación y disolución de los grupos de investigación es un rasgo básico del medio académico. El propósito del joven investigador es establecerse en forma independiente, con su propio grupo. La tendencia es que pocos permanezcan bajo el ala de investigadores establecidos una vez que reciben su doctorado. Un elemento que con frecuencia genera frustración en el investigador *senior* es que apenas sus aprendices maduran y consiguen desarrollar un trabajo satisfactorio, se van. Esa frustración se compensa con la llegada de nuevos estudiantes "prometedores". La propia tesis doctoral ha pasado a ser el producto de un esfuerzo colaborativo, aunque todavía sus requerimientos corresponden a las modalidades de la investigación en departamentos académicos (Gluck, Blumenthal y Stoto, 1987). El tema de la tesis del estudiante no debería ser tan riesgoso como para poner en peligro su

UN ELEMENTO
QUE CON
FRECUENCIA
GENERA
FRUSTRACIÓN
EN EL
INVESTIGADOR
SENIOR ES QUE
APENAS SUS
APRENDICES
MADURAN Y
CONSIGUEN
DESARROLLAR
UN TRABAJO
SATISFAC-
TORIO,
SE VAN.

⁷ Véanse los trabajos incluidos en el número especial de *Interciencia*, 1992, sobre incentivos al investigador en Iberoamérica y la articulación de intereses de los investigadores con otros sectores sociales.

⁸ Para una iluminante descripción de los monopolios, resentimientos y conflictos en relación con el uso de los equipos del Acelerador Lineal de Stanford (SLAC), el lector puede consultar *Traweek*, 1988.

A NIVEL DE
LOS PAÍSES
INDUSTRIAL-
MENTE MÁS
AVANZADOS,
LAS BARRERAS
ENTRE LA
CIENCIA PURA
Y LA CIENCIA
APLICADA SE
EROSIONARON
EN GRAN
ESCALA DU-
RANTE LA
SEGUNDA
GUERRA
MUNDIAL,
CUANDO EL
TRABAJO
APLICADO EN
PROYECTOS
MILITARES
PASÓ A SER LA
CONTRIBUCIÓN
PATRIÓTICA
DEL SEGMENTO
DE CIENTÍFICOS
ACADÉMICOS.

conclusión en un lapso razonable; el problema escogido para esa investigación específica debería ser separable del trabajo de otros estudiantes e investigadores aunque lo suficientemente relacionado con ellos como para formar parte de una investigación coherente.

Una estrategia alternativa es la de quien en lugar de estudiantes prefiere apoyar en personal auxiliar estable, técnicos de laboratorios, otros investigadores *juniors*, etcétera. El riesgo, en estos casos, es que no haya suficiente interacción ni motivación en el grupo, aunque se gana en la continuidad, con el conocimiento tácito adquirido por el trabajo prolongado en conjunto.

Dada las condiciones en que se realiza la actividad de investigación científica en América latina, los grupos de investigación constituidos por estudiantes de posgrado dirigidos por investigadores podrían convertirse no pocas veces en los análogos académicos de las pequeñas firmas en la industria de tecnología de punta de los países industrializados. Pareciera una posibilidad interesante la de aprovechar y desarrollar sistemáticamente esta forma de organización del trabajo intelectual. Por supuesto, esto significaría un crecimiento "sólido" del nivel de posgrado para la investigación, situación que dista de ser frecuente en la región. Reconocida como el motor de la productividad de la investigación y la formación de recursos humanos de nivel superior en los países industrializados, esta forma de organización podría ser replicada con provecho en América latina en sus intentos de mejorar sus capacidades de investigación. No obstante, se observa un patrón nuevo de financiamiento desde el Estado, que procura concentrar esfuerzos en unos o pocos centros de excelencia, al estilo de "los laboratorios asociados" en Brasil, el cual incidirá necesariamente en la forma de organización condicionada por el financiamiento aumenta la cooperación entre grupos, el volumen de los grupos, la función administrativa de éstos y, por cierto, aumenta la inestabilidad y el riesgo ante el nuevo nivel de los montos involucrados que pueden desaparecer de un momento a otro.

LA CRECIENTE PERMISIBILIDAD DEL LUCRO PERSONAL EN LA INVESTIGACION ACADÉMICA

A lo largo del siglo XIX y parte del siglo XX, los defensores del ideal de la ciencia académica o "pura" se esforzaron en erigir barreras que evitasen que los científicos académicos fueran influidos por los incentivos económicos ofrecidos por los empresarios agresivos. Para ello defendieron la idea de fondos crecientes para la ciencia provistos por los gobiernos y las fundaciones filantrópicas. El argumento era que dando fondos para que los científicos los usaran para sus propios fines altruistas y elevados, podrían obtenerse resultados prácticos, las más de las veces inesperados. El éxito de los investigadores académicos en obtener apoyo económico para sus proyectos se dio primero en beneficio de la actividad científica tradicional de investigadores individuales. Ejemplos de estos arreglos han sido los modelos de investigación de los Consejos Nacionales de Ciencia y las fundaciones científicas.

Con el tiempo, sin embargo, el propio éxito de la investigación fue transformándola en una profesión en la que muchos de sus miembros discrepaban marcadamente del patrón tradicional. A nivel de los países industrialmente más avanzados, las barreras entre la ciencia pura y la ciencia aplicada se erosionaron en gran escala durante la Segunda Guerra Mundial, cuando el trabajo aplicado en proyectos militares pasó a ser la contribución patriótica del segmento de científicos académicos. En no pocos casos, éstos, para sorpresa de muchos, descubrieron que la investigación aplicada también podía ser interesante, permitiendo el planteamiento de problemas complejos que llevaban a extender las fronteras del conocimiento. El propio patrón de financiamiento público ha cambiado. Buscando obtener un mayor impacto, el gobierno ha cambiado sus políticas de modo que en lugar de priorizar el apoyo a investigadores individuales en campos particulares en una cantidad de instituciones diferentes, tiende crecientemente a concentrar su apoyo en un campo determinado de la ciencia o la ingeniería en una

o unas pocas instituciones "de excelencia".

En América latina, en cambio, el interés rezagado, en la posguerra, de institucionalizar la ciencia y crear una profesión para el científico en el contexto de universidades profesionalistas liberales y en condiciones de un desarrollo industrial débil e idiosincrático, hicieron que a pesar de la retórica de "ciencia útil para el desarrollo", el modelo de investigación científica adoptado con celo de converso reciente fuera el de la ciencia "pura". La actividad de transferencia de tecnología que se hacía en el medio académico, fundamentalmente en las facultades de ingeniería, tuvo que entablar una dura y larga lucha y sólo volvió a tener legitimidad en algunos medios universitarios bastante tardíamente, después de décadas de desencuentros con la comunidad académica (Grilo, 1990). De hecho, el impacto de las actividades de transferencia de tecnología en una universidad debe medirse en gran parte por el grado en que tales actividades son incorporadas en las rutinas de trabajo habituales de los profesores, lo cual, a su vez, depende de las actitudes del cuerpo académico en su conjunto.

Cuando grupos de científicos comenzaron a vislumbrar la posibilidad de ganar dinero de la venta de su conocimiento desde el seno de su institución académica, ya se estaba dando una redefinición de algunos de los valores tradicionalmente asociados al rol científico. El potencial de recibir sumas considerables más allá del ingreso derivado del salario académico, es actualmente un fuerte incentivo para la comercialización de la investigación. Por supuesto, estos esfuerzos de los investigadores de sacar ventaja monetaria de los resultados de la investigación discrepan de la tradición por mucho tiempo dominante con respecto a los tipos de recompensas considerados apropiados al logro científico.

Pero, en general, la transformación no ha sido completa. El investigador que realiza su actividad "empresaria" desde el medio académico, procura compatibilizar esa actividad con la realización de investigación "académica" a través de la integración de ambas en una

relación complementaria. El dinero que obtiene de la comercialización de su investigación, además de permitirle elevar o compensar el deterioro de su estándar de vida, dadas las condiciones del medio académico, es aplicado a extender las actividades del laboratorio o departamento en cuestión, generalmente asociado al incremento de tesis de maestría o doctorado. Habiendo sido adiestrado en la cultura del grupo de investigación en las escuelas de posgrado o estadas de posdoctorado en países más industrializados, el joven científico brasileño o venezolano está más predispuesto a ajustar sus propios intereses a objetivos fijados externamente para su investigación. Sin embargo, no sirve adoptar un esquema simple de "afán de lucro" para explicar los nuevos comportamientos. Hay quienes se sienten motivados a alejarse de la universidad, no tanto por las recompensas financieras, sino porque sienten que sin la atención del inventor, una idea podría pasar inadvertida y por tanto quedaría sin desarrollar.⁹ Por otro lado, la cultura académica prima en el juicio negativo, inclusive por parte de los académicos "empresarios" respecto de aquellos profesores que sacan ventaja de la universidad permaneciendo en ella cuando en realidad están substancialmente comprometidos en actividades externas a ella. Más aun, la evidencia anecdótica sugiere que los valores tradicionales de la universidad se mantienen a pesar de los cambios. En general, parecería que los profesores no están anotados en una loca carrera para hacerse ricos, pues seguramente si quisieran hacerlo no se quedarían a trabajar en la universidad.

REPENSANDO LA INVESTIGACION ACADEMICA

En América latina, la carrera científica típica ha sido la del profesor universitario. No quiere decir esto que no se hayan desarrollado otras formas de carrera en las escuelas técnicas, firmas industriales -especialmente en los campos de la química y la electricidad- y en los

EHABIENDO
SIDO ADIESTRA·
DO EN LA
CULTURA DEL
GRUPO DE
INVESTIGACIÓN
EN LAS
ESCUELAS DE
POSGRADO O
ESTADAS DE
POSDOCTORAD
EN PAÍSES MÁS
INDUSTRIALIZA
DOS, EL JOVEN
CIENTÍFICO
BRASILEÑO O
VENEZOLANO
ESTÁ MÁS
PREDISPUESO
A AJUSTAR SUS
PROPIOS
INTERESES A
OBJETIVOS
FIJADOS EXTER·
NAMENTE PARA
SU INVESTIGA·
CIÓN.

⁹ La ideología del capitalismo salvaje, sea en versión de Bourdieu (1976) o en la de Latour (1983), inspirada en el modelo del capitalismo puro en un mercado liberal, puede ser sugerente en este punto.

LOS RASGOS
DE LAS
INSTITUCIONES
SIMPLEMENTE
NO SE DAN
PORQUE SÍ. POR
EL CONTRARIO,
PUEDEN SER
VISTOS COMO
EL RESULTADO
DE
COMPROMISOS
NEGOCIADOS
ENTRE
INTERESES
COMPETITIVOS
O DEL CONTROL
EJERCIDO POR
UN GRUPO O
FACCIÓN
DOMINANTE.

institutos de investigación financiados por los gobiernos y la industria, sino que la docencia ha predominado sobre todas las demás. En sociedades en rápido cambio, las cuestiones centrales han tenido que ver más con el poder, la política, la vocación académica y la autoridad que con la profesionalización. Resulta más útil, por tanto, analizar las aspiraciones ocupacionales y las tácticas de los científicos, en su intento de mejorar su lugar y su poder en relación con otras ocupaciones y, en respuesta a las oportunidades que se les abrían en distintos momentos, que procurar atribuir las acciones de los individuos y grupos a intentos de profesionalización las más de las veces incipientes o frustrados.

En este sentido, un enfoque general de las universidades -el "hogar" de los científicos- las revela no como monolíticas sino como constelaciones cambiantes de fuerzas e intereses, con conflictos internos y con su entorno, los cuales ayudan a explicar como problemática la continuidad de su existencia, su declinación y colapso, o su eventual crecimiento. La estabilidad o el cambio pueden ser explicados en términos de los intereses de grupos e individuos en competición por el control de la institución universitaria. En otras palabras, los rasgos de las instituciones simplemente no se dan porque sí. Por el contrario, pueden ser vistos como el resultado de compromisos negociados entre intereses competitivos o del control ejercido por un grupo o facción dominante.¹⁰

En los distintos estudios de casos podemos observar que las relaciones con el sector productivo son establecidas a través de dos principales agentes: por un lado los "innovadores" o "empresarios" académicos, que generan una presión desde el interior de la institución académica, usando los recursos disponibles para hacer avanzar sus intereses. Por el otro, distintas agencias gubernamentales y algunas firmas privadas que se interesan en establecer vínculos con la institución académica, usualmente a través de un grupo de investigadores

que ya conocen, a cambio de financiamiento para algunos laboratorios de investigación. El investigador activista, empresario, trata de transformar las pautas organizacionales existentes en su institución o cuando un ataque frontal no es posible, adopta un modelo menos disruptivo tratando de sumarse a lo existente. No pocas veces, más que los clientes, parecieran ser los propios investigadores quienes se ven de esta nueva forma (cfr. Stankiewicz, 1986).

Los cambios que esos activistas innovadores introducen son financiados con fondos externos obtenidos de fuentes gubernamentales, la filantropía internacional o nacional, o de firmas comerciales. De esto puede concluirse que si no hay presión ni interna ni externa para el cambio, el *statu quo* se preserva o, lo más probable, se pone en marcha un proceso de decadencia institucional. Por eso es tan importante el análisis de los grupos o laboratorios de investigación en relación con su búsqueda de vigencia social, en su lucha por afirmarse y crecer desde su ubicación estratégica en la institución académica.

Parecería que no se trata de una mera circunstancia coyuntural a la institución académica la que ha llevado al auge actual de las relaciones entre Universidad-sector productivo. Por el contrario, hemos tratado de mostrar que existe un trasfondo filosófico y social más profundo. Se ha avanzado en la dirección abierta por la promesa de los fundadores de la ciencia moderna en el siglo XVII. De la ciencia experimental como conocimiento que manipula a la naturaleza, se ha pasado al reconocimiento que ese conocimiento puede, a su vez, ser manipulado. Una porción apreciable de la ciencia se ha convertido en una técnica dentro de otras técnicas. La ciencia busca hoy resultados prácticos. Desde el punto de vista de la organización social del trabajo intelectual, el investigador en un número creciente de contextos de trabajo pasa a ser un técnico profesionalizado entre otros, dedicado a extender el conocimiento, cuyo significa-

¹⁰ Por "intereses" entiendo aquí una variedad de propósitos de todos los actores que tienen que ver con una institución particular: programas de investigación, objetivos pedagógicos, el desarrollo de carreras, el ejercicio del patronazgo, el mejoramiento ocupacional, la obtención de fondos, la construcción institucional (en el sentido literal en el caso de nuevos laboratorios), la búsqueda de la propiedad intelectual o la promulgación de ideologías (Morrell, 1990).

do está menos en sí mismo que en su utilidad.

Entre los riesgos que se ciernen sobre la ciencia industrializada o mercantilizada del presente está la posibilidad de presiones ejercidas sobre el contenido de la investigación por quienes no saben lo suficiente de, o no se preocupan por el proceso a través del cual la investigación puede progresar. Otro riesgo es que "la práctica", y por lo tanto el apoyo para la ciencia sólo sean entendidos contra el trasfondo de su valor de "corto plazo" y no de su valor intrínseco de largo plazo. Aunque "los científicos preferirían, como la mayoría de los amantes, ser queridos por lo que son más que por lo que ofrecen" (Salomon, 1985), en una sociedad altamente mercantilizada es difícil que esto suceda. La tercera amenaza es que la enseñanza y la propia actividad científica no puedan ya aislarse en su vieja torre de marfil y por lo tanto estén sujetas a presiones cada vez más variadas del entorno.

Hemos dado una vuelta completa al círculo de la historia de la ciencia moderna. Del cultivo de la disciplina mental a través de las disciplinas humanísticas o de la ciencia "pura" en los recintos universitarios de Alemania o de Oxford, protegidos de los mundos contaminados y vulgares de la industria y el comercio en los siglos XVIII y XIX, hemos pasado a una situación en el presente en que se da una valorización muy fuerte de la dimensión utilitaria de la investigación científica, que sacude los cimientos de los establecimientos más resistentes al cambio. En el presente los mundos tradicionalmente contrapuestos de las instituciones académicas y del mercado no son ya entendidos como antitéticos. Es más, aparecen crecientemente articulados, especialmente entre los miembros más jóvenes del

medio académico. Los jóvenes investigadores están más interesados en tratar de conectar su investigación con aplicaciones del mundo real que los investigadores de más edad, quienes con mayor frecuencia manifiestan que la investigación académica debería concentrarse en cuestiones "fundamentales". Esto no hace sino reflejar la tendencia también visible de un mayor interés de los jóvenes egresados y estudiantes en carreras aplicadas en la industria o el comercio más que en la investigación científica.

La etapa actual es evidentemente una situación de transición y la velocidad de los cambios hace difícil predecir qué nos reserva el futuro. Ahora que las universidades son requeridas por la economía como parte de sus designios, y que es fundamental que logren un nuevo equilibrio en su adaptación a la sociedad, las palabras de Eric Ashby, el chancellor de la Queen's University de Belfast, resultan oportunas:

"Continuidad (escribió Whitehead) es la retención, a través del tiempo, de un logro de valor. La institución social que llamamos universidad ha continuado durante siete siglos. Podría haber sido destruida, bien por haber resistido a la presión hacia el cambio, perdiendo así su viabilidad, bien por haber cedido demasiado prontamente al cambio, perdiendo así su integridad. Pero ha sobrevivido, adaptándose a la revolución científica sin abdicar su función tradicional en la sociedad. Ha criado hijas y nietas en todos los rincones de la Tierra, y todas ellas están marcadas por su huella. Hay un parecido familiar, manifiesto y reconocido, entre la más antigua universidad italiana y la más reciente facultad africana. La universidad es, en verdad, un logro de valor, inmensamente digno de ser preservado" (1969, p.142).

LOS MUNDOS
TRADICIONAL-
MENTE CON-
TRAPUESTOS DE
LAS INSTITU-
CIONES ACADÉ-
MICAS Y DEL
MERCADO NO
SON YA ENTEN-
DIDOS COMO
ANTITÉTICOS.
ES MÁS, APARE-
CEN CRECIENTE-
MENTE ARTICU-
LADOS, ESPE-
CIALMENTE
ENTRE LOS
MIEMBROS MÁS
JÓVENES DEL
MEDIO
ACADÉMICO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, E. (1987), *The power of Ideology. The quest for Technological Autonomy in Argentina and Brazil*, Berkeley-Los Angeles, California University Press.
- ASHBY, E. (1969), *La tecnología y los académicos*, Caracas, Monte Avila.
- BEN-DAVID, J. (1974), *El papel de los científicos en la sociedad*, México, Trillas.
- BID (1988), *Progreso socioeconómico en América latina. Informe de 1988. Parte especial: Ciencia y Tecnología*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- BOHME, G. y STEHR, N. (1986), "The growing impact of scientific knowledge on social relations", G.Bohme y N.Stehr (eds.), *The Knowledge Society*, Dordrecht - Boston - Lancaster - Tokio, Reidel.
- BOURDIEU, P. (1976), "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason", *Information sur les sciences Sociales*, vol.14, N°6.

- CEPAL (1991), *Desarrollo Industrial y Cambio Tecnológico. Políticas para América Latina y el Caribe en los Noventa*, Caracas, Sistema Económico Latinoamericano, SELA-Nueva Sociedad.
- CERYCH, L. (1989), "University Industry Collaboration: A Research Agenda and Some General Impacts on the Development of Higher Education", Trabajo presentado en el Seminario Internacional del Programa Columbus, realizado en El Escorial, Madrid, junio.
- ETZKOWITZ, H. (1983), "Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science", *Minerva*, vol.XXI, N°2-3, verano-otoño.
- ETZKOWITZ, H. (1992), "Individual Investigators and Their Research Groups", *Minerva*, vol.XXX, N°1.
- FELLER, I. (1990), "Universities as Engines of R&D - based Economic Growth", *Research Policy* 19.
- FERNÉ, G. (1989), "La Science, une Nouvelle Marchandise", *La Recherche*, N°208, marzo.
- GIBBONS, M. (1985), "The Changing Role of the Academic Research System", en Gibbons y Wittrock (eds.), *Science as a Commodity*, Harlow, Essex, Longmans.
- GIBBONS, M. Y WITTRICK, B. (1985) (eds.), *Science as a Commodity. Threats to the Open Community of Scholars*, Harlow, Essex, Longmans.
- GLUCK, M., BLUMENTHAL, D. Y STOTO, M. (1987), "University-Industry Relationships in the life Sciences: Implications for Doctoral Students and Post-doctoral Fellows", *Research Policy*, vol.16(6).
- GREENBERG, D.(1967), *The Politics of Pure Science*, Nueva York y Scarborough, Ontario, Plume Books.
- GRILO, E. M. (1990), "As Relações Universidade-Sector Produtivo nos Países da América Latina. Relatório Síntese da Misao de Especialistas a universidades Latino-Americanas", *RIEE, Revista Iberoamericana de Enseñanza de Ingeniería*, vol.3, N°1, primer semestre.
- HARWOOD, J. (1991), "Styles of Science. Review of J.S. Fruton", *Contrasts in Scientific Style: Research Groups in the Chemical and Biochemical Sciences*, Filadelfia, American Philosophical Society, 1990, *Social Studies of Sciences*, vol.21, N°1.
- HOMES, F.L. (1989), "The Complementarity of Teaching and Research in Liebig's Laboratory", *Osiris*, segunda serie, vol.5.
- KNIGHT, D. (1986), *The Age of Science. The Scientific World-View in the Nineteenth Century*, Oxford, Blackwell.
- LATOUR, B. (1983), "Le dernier des capitalistes sauvages. Interview d'un biochimiste", *Fundamenta Scientiae*, vol.4, N°3-4.
- MATKIN, G. (1990), *Technology Transfer and the University*, Nueva York, American Council of Education y MacMillan Publishing Co.
- MENDELSON, E. (1964), "The Emergence of Science as a Profession in Nineteenth Century Europe", Hill, K. (ed.), *The management of Scientists*, Beacon Press.
- MORRELL, J.B. (1990), "Science in the Universities: Some Reconsiderations", T.Frangsmyr (ed.), *Solomon House Revisited*, Canton, Ma., Science History Publications.
- PELZ, C.D. Y ANDREWS, F.M. (1976), *Scientist in Organizations: Productive Climates for Research and Development*, Ann Arbor, Michigan, Institute for Social Research.
- RAVETZ, J. K. (1971), *Scientific Knowledge and its Social Problems*, Harmondsworth, Penguin.
- ROSSITER, M. (1975), *The Emergence of Agricultural Science. Justus Liebig and the Americans, 1840-1880*, New Haven-Londres, Yale University Press.
- SALOMON, J. J. (1985), "Science as a Commodity: Policy Changes, Issues and Threats", Gibbons y Wittrock (eds.), *op.cit.*
- SALOMON, J. J. Y LEBEAU, A. (1988), *L'écrivain public et l'ordinateur. Mirages du développement*, París, Hachette.
- SCHAFER, W. (ed.) (1984), *Finalization in Science. The Social Orientation of Scientific Progress*, Dordrecht-Boston-Lancaster, Reidel.
- SHENHAV Y KAMEN (1991), "The 'Costs' of Institutional Isomorphism: Science in Non-Western Countries", *Social Studies of Science*, vol.21, N°3.
- STANKIEWICZ, R. (1986), *Academics and Entrepreneurs. Developing University-Industry Relations*, Londres, Frances Pinter.
- TRAWEEK, S. (1988), "Beamtimes and Lifetimes", *The World of High Energy Physicists*, Cambridge-Londres, Harvard University Press.
- VESSURI, H. (1992) "Creatividad e inventiva en la ciencia latinoamericana" (inédito).
- VESSURI, H. Y GONZÁLEZ, E. (eds.) (1992), "Los programas de incentivos al investigador", número especial de *Interciencia*, vol.17, N°6, Caracas.
- WAISSBLUTH, M. (ed.) (1990), *Vinculación universidad-sector productivo, Programa de fortalecimiento de la capacitación en gestión y administración de proyectos y programas de ciencia y tecnología en América latina*, Colección Ciencia y Tecnología N°24, Santiago, CINDA.

dossier

La Reforma

El Movimiento de la Reforma expresó, en su momento, la disconformidad de algunos universitarios que veían con desagrado el desfase entre un país que, por una parte ostentaba su riqueza y su plena inclusión en un mundo capitalista -que ya había mostrado su cara más siniestra- y por otra exhibía sus desigualdades sociales y un atraso cultural y científico que los reformistas creyeron poder superar desde una propuesta de reforma moral y cultural, cuyo foco de difusión fuera la Universidad. Como movimiento social la Reforma rebasó las fronteras universitarias para preocuparse de los más variados aspectos de la realidad social, inspirada en aquella idea de que un universitario puro es una monstruosidad.

Los reformistas centraron sus preocupaciones en la Universidad: su democratización, su modernización científica, la función que a ésta le tocaba desarrollar en el campo de la investigación y la creación de conocimientos. Pero no se apartaron de su fuerte vocación política (no partidaria) y social.

En la repercusión de la Reforma en América Latina es donde probablemente, se puso más en evidencia la potencialidad política de ésta ya que, las propias realidades institucionales de aquellos países donde más influencia tuvo -México, Perú y Cuba- no permitieron que calara en el ámbito universitario, pero sí que convocara a la “nueva generación” tras los ideales reformistas de democracia, igualdad y antimperialismo.



Alfredo Palacios en defensa de la universidad democrática

Ema Cibotti*

En 1927 la *Revista de Ciencias Económicas* publicó un opúsculo de Alfredo Palacios titulado "Por la universidad democrática" destinado a tener gran éxito. Al año siguiente, a través de Editorial Claridad, su autor reunió este y otros títulos, bajo el nombre *Universidad y democracia*. La redición fue fruto del impacto público que alcanzó la participación de Alfredo Palacios en el debate de diciembre de 1926 en torno a la Ordenanza sobre capacidad escolar de las escuelas de Medicina, Farmacia y Odontología, sancionada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas y derogada finalmente por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.

La medida que limitaba a 600 el número de alumnos que podían ingresar en la Facultad, 400 a Medicina, 100 a Odontología y otro tanto a Farmacia, establecía además un régimen de rigurosa selección para la admisión de los alumnos que no podía superar el número prefijado. La Ordenanza enfrentó

a su promotor, Bernardo Houssay, médico científico de reconocida trayectoria en la rama de la fisiología, titular de cátedra y director del Instituto de Fisiología desde 1919, con el conjunto del movimiento estudiantil. La resonancia social fue inmediata pues se ponía en tela de juicio un mito fundante de los sectores medios argentinos para quienes la Universidad no podía dejar de ser una vía de ascenso social por excelencia. ¿La igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza no quedaba desvirtuada? ¿No era acaso ésta una de las herencias culturales afianzadas por la Reforma? La polémica enfrentó dos perfiles tan definidos como opuestos.

La participación de Alfredo Palacios en el Consejo Superior adquirió un deliberado tono político, que los estudiantes acompañaron con fervor, y se extendió a lo largo de tres jornadas, durante las sesiones del 6, 14 y 29 de diciembre. "Por la universidad democrática" es la versión taquigráfica de estos discursos que presentó en su

libro con el objeto de combatir la ordenanza antidemocrática de limitación numérica (sic).¹ Palacios recorrió una decena de puntos controvertidos y refutó uno por uno los argumentos esgrimidos por Houssay, que sin duda fue el blanco predilecto de sus críticas. Veamos.

La cualificación de la enseñanza en las universidades extranjeras fue motivo del primer contrapunto. El modelo de educación superior no estaba en los Estados Unidos, como sostenía Houssay, sino en Alemania "orgullo del mundo, donde no hay limitación numérica". Palacios fustigó la falta de libertad de cátedra en los Estados Unidos exponiendo diversos ejemplos; con ironía interrogó: cuál podía ser la independencia de los maestros de estudio de la Universidad de Chicago, dotada por Rockefeller, para analizar la cuestión económica, social y política de los trusts. En esta misma línea argumental le recordó al consejero Narciso Laclau, biólogo, decano de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que en el país del norte regía una ley antidarwinista que prohibía a los maestros enseñar en las escuelas públicas la teoría de la evolución de las especies (sic).² Palacios citó las autocríticas producidas en el campo académico norteamericano y que provenían de Harvard (sic) y de Columbia³ pero tampoco cifró en ellas el centro de su argumento.

Para el diputado socialista el debate tenía otro eje. Recordó la fórmula "América para la humanidad" acuñada por oposición al lema "América para los americanos", y señaló "tenemos

* Centro de Estudios Avanzados, cátedra libre Juan María Gutiérrez, UBA.

¹ Alfredo Palacios, *Universidad y democracia*, Claridad, Buenos Aires, 1928, nota al pie, p.5

² Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 73.

³ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 75.



un alma propia".⁴ Palacios interpretó el sentido de la discusión como una nueva señal de esas dos maneras contrapuestas y excluyentes de considerar la vida, materialismo *versus* espiritualismo, que el arielismo, por ejemplo, ya había denunciado en la literatura. Definió la plutocracia yanqui como expresión de una civilización mecanicista y cuantitativa dominadora de la materia pero no del espíritu (sic) y concluyó "...a través de nuestra acción se ha definido ya nuestra ruta, como opuesta a la del pueblo yanqui [...] nada tenemos que hacer, por hoy con América del Norte, sino defensores de las garras de sus voraces capitalistas".⁵

En los debates, Palacios retomó el punto más fuerte de la argumentación de los estudiantes, quienes denunciaron la contradicción entre limitación y selección en la Ordenanza de marras. "Limitar es la antítesis de seleccionar [...]. Fijar condiciones de admisibilidad, que es atribución de la Facultad, significa que no se admite un término, un fin [...]. Cumplidas las

condiciones fijadas, todos pueden ingresar..."⁶ confirmó Palacios en la sesión del 14 de diciembre. Estaba en discusión la interpretación de la Ley Avellaneda de 1885 que establecía como prerrogativa de cada facultad fijar "las condiciones de admisibilidad para los estudiantes que ingresen a sus aulas". La Ley, según Palacios, había sido violada por el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina pues una vez cumplidos todos los requisitos de la admisión: certificado de bachiller, examen de ingreso y todas las condiciones impuestas por la Facultad, ¿cómo podía eliminarse a los alumnos de acuerdo con un criterio numérico? "La limitación es la negación de la admisibilidad",⁷ concluía Palacios.

Junto a la interpretación

⁴ Alfredo Palacios, *op.cit.*, pp. 77-78.

⁵ *Ibid.*

⁶ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 41.

⁷ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 38.

⁸ Véase *La Prensa*, 15-12-26. Las actas del Consejo Superior no han sido halladas y todas las referencias que existen sobre el debate se deben a la información que aportó la prensa de la época, además de los folletos editados por algunos consejeros como el de Alfredo Palacios.

estatutaria, el debate giró sobre las atribuciones que tenía el Consejo Directivo de cada facultad. Entre los fundamentos de la Ordenanza, Houssay había considerado que satisfacía una necesidad pedagógica. El mejoramiento de la "capacidad docente" no era atribución del Consejo Directivo, refutó Palacios, sino del Consejo Superior, único organismo encargado de fijar los recursos para mejorar los estudios y encargado de resolver los problemas vinculados con la enseñanza y presupuesto.

Los defensores de la Ordenanza rechazaron la actitud del Consejo Superior para intervenir sobre una decisión de la unidad académica. La Comisión de Interpretación y Reglamento integrada por los consejeros Emilio Coni (Facultad de Agronomía y Veterinaria), Juan Cruz (Facultad de Derecho), Narciso Laclau (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales), Mario Sáenz (Facultad de Ciencias Económicas) y Emilio Ravignani (Facultad de Filosofía y Letras) se expidió con dictámenes divididos. Los tres primeros sostuvieron las atribuciones de la Facultad para dictar la Ordenanza, Ravignani y Sáenz produjeron dictámenes separados que sostenían básicamente el derecho de intervención que asistía al Consejo Superior para derogarla.⁸

A lo largo de sus intervenciones, Palacios volvió una y otra

vez sobre esta cuestión central, que por cierto no era nueva, pues resumía una controversia muy anterior a la Reforma de 1918, bien definida en un folleto titulado *¿Universidades o facultades?* que circuló profusamente en 1906. Palacios reclamó: "hay que defender el concepto de Universidad; hay que evitar estas autonomías perturbadoras que se insinúan, aun dentro del Consejo Superior".⁹ En la sesión del 30 de diciembre, evocó la propuesta de su libro *La Universidad nueva* (1925) en el que explicaba la realización del verdadero concepto de Universidad (sic) contrario a la enseñanza aislada, y a la especialización restringida (sic) que debía despertar un sentimiento de solidaridad entre las diversas especialidades y cuya base no era otra que la filosofía, materia que deberían cursar todos los egresados universitarios pues permite a los "...médicos, a los juristas, a los matemáticos entender que hay algo que vincula todas las ciencias...".¹⁰

Las ideas de Palacios perdieron fuerza cuando se enfrentó a los aspectos específicos de la profesión médica. Los argumentos esgrimidos por el experimentado diputado socialista tuvieron un tono tradicional y menos vigoroso que los de su castigado oponente. En particular resulta pueril su posición frente al pro-

blema de la plétora de médicos. Veamos.

Houssay había justificado en el exceso de médicos uno de los criterios que avalaban la limitación numérica. El dilema de la ecuación "muchos alumnos pocos recursos" se agravaba a juicio del científico porque existía plétora de médicos, concentrados en la Capital Federal, en donde había uno por cada 780 habitantes.¹¹ Palacios fustigó el informe en la sesión del 14 de diciembre y a la vez confió la solución a la oferta-demanda del mercado profesional: "...yo no desearía ver en este asunto el planteamiento de un problema económico: el de la concurrencia. Si hubiera exceso, lo que no se ha probado, ese mismo fenómeno determinaría otra orientación en los jóvenes sin que fuera menester la ordenanza sancionada".¹² Palacios no respondió a una aguda observación de Houssay, quien advirtió que en todas partes del mundo el ejercicio libre de la medicina se concentraba en las regiones de mayores recursos.

El discurso estudiantil, publicado en los diarios de la época, también calificó de falaz el argumento limitacionista y expuso como prueba la difusión del curanderismo. El científico, definido no sin ironía por los estudiantes como un sabio investigador de laboratorio (sic) contestó

que el curanderismo dependía de la cultura general del pueblo y no de la falta de médicos, y mostró que había más curanderos en Buenos Aires y sus alrededores que en cualquier otra región del país.¹³ Curiosamente este comentario que mostraba una sensibilidad aguda frente a los problemas derivados del proceso de modernización argentina fue descalificado por Palacios a través de un atractivo razonamiento sofisticado que vale la pena reproducir íntegro: "El doctor Houssay, pésimo sociólogo, dice que el curanderismo depende de la cultura general del pueblo y no de la falta de médicos y que hay más curanderos en Buenos Aires que en cualquiera otra parte, de donde resultaría evidente que Buenos Aires es la región más inculta del mundo. No voy a detenerme a refutar esta afirmación".¹⁴

Si la plétora de médicos no era un problema real, ¿acaso la falta de laboratorios y la mala organización de los trabajos prácticos bastaban para considerar la limitación del ingreso de estudiantes? Para contrarrestar estos argumentos Palacios reservó munición gruesa. En efecto, el 30 de diciembre, en la última sesión del año, propuso lisa y llanamente la creación de cátedras paralelas. Por qué no llevar a término el programa de la docencia libre, fomentado por la Reforma, se preguntaba. Si había plétora de estudiantes en las tres cátedras de los primeros años ¿por qué no facilitar su descongestión sumando profesores suplentes? "En Fisiología podría llamarse el doctor Frank Soler, que es un maestro. Supongo que sus disidencias con el doctor Houssay no serán un obstáculo".¹⁵ Palacios, consideraba que la expresión de la más

⁹ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 67.

¹⁰ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 72.

¹¹ Véase Bernardo Houssay "Limitación y selección de los alumnos de las Facultades de Medicina", trabajo presentado a la Segunda Reunión Suramericana de Pedagogía Médica, el 17 de julio de 1926, citado en Ena Cibotti, "Bernardo Houssay y el debate sobre la admisibilidad limitada o ilimitada en la Facultad de Ciencias Médicas", ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional, La universidad como objeto de investigación, Universidad de Buenos Aires, 1995.

¹² Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 56.

¹³ Documento borrador hallado entre los papeles de Houssay, AMBH, N° 0822/327.

¹⁴ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 57.

¹⁵ Alfredo Palacios, *op.cit.*, p. 61.

acabada idoneidad académica residía en la capacidad de enseñar, no de investigar. Para él, la conjunción de la actividad docente con la profesional constituía el modelo ideal a seguir y, por ello, como muchos otros, consideraba que Frank Soler era una figura emblemática de la medicina. La simple mención de la disidencia de marras, le permitió a Palacios fijar retrospectivamente su posición en torno al muy debatido concurso por la titularidad de la Cátedra de Fisiología que en 1919 produjo el resistido desplazamiento de Soler, que quedó segundo, a pesar de un virtual empate, a raíz del doble voto del decano de la Facultad Alfredo Lanari, que consagró a Houssay porque hacía investigación.¹⁶

Palacios, ciertamente, se hallaba muy lejos de esta perspectiva de análisis y cerró su alocución sobre la "mala organización de los trabajos y autonomía absorbente en la facultad de Ciencias Médicas" fustigando a Houssay de manera implícita: "La Facultad de Medicina está en plena fiebre de parcelación docente[...]. Considero que, dentro del presupuesto actual, la Facultad de Medicina puede cumplir honestamente su función, y que la ordenanza sobre 'capacidad docente' no es otra cosa que una ordenanza sobre 'incapacidad de organización'".¹⁷

En la sesión del 30 de diciembre, el Consejo Superior resolvió el conflicto planteado derogando la famosa Ordenanza. En los primeros días de enero de 1927, el semanario *Renovación*, órgano estudiantil de la Unión Latino Americana, se congratuló de la victoria completa. La figura de Bernardo Houssay,

considerado el "paladín de la tendencia limitadora" fue rescatado en el plano del reconocimiento científico. No había sido un destacable contendiente político, desdibujado por la extraordinaria oratoria de Alfredo Palacios que se llevó los más fervorosos aplausos.

CONCLUSION

Como hemos visto, el diputado socialista creyó ver en la polémica Ordenanza la punta de una iniciativa reaccionaria que condicionaba la democracia en la universidad y transformaba los postulados reformistas en papel mojado. Desde su punto de vista, ¿acaso no era suficiente que la Reforma hubiese consagrado la libertad de cátedra y la docencia libre como herramientas para el cambio? Palacios, entre otros, y el movimiento estudiantil en su conjunto, definían la enseñanza, como actividad primera de la universidad. Desde esta perspectiva la consideración del diputado socialista hacia Soler, al que llamaba "maestro eximio" no había sido ingenua.

La cuestión planteada en los términos de la Ordenanza no podía dejar de tener resonancia política pues estaba en juego qué era un profesional médico

y cuál era su función. Parte del dilema se había explicitado a través de la discusión en torno al curanderismo. Palacios sostenía que faltaban médicos para combatirlo, en cambio Houssay creía que era un problema cultural. La noción de los límites sociales de toda cualificación profesional era ciertamente más penetrante en Houssay que en Palacios, sin embargo este último representaba cabalmente el sentido común.

Es enorme la distancia que media entre este conflicto y el que hoy enfrenta al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires con la Facultad de Medicina. La polémica de 1926 fue el debate de ideas que concebían a la universidad como el centro neurálgico de la trama social, el ámbito específico para toda especulación desinteresada y por lo tanto el espacio legítimo para construir sentidos de saber. Fue un momento fundante en el que las tensiones aparecieron encuadradas a través de la "unidad y supremacía de la universidad como órgano social de la cultura".¹⁸ En este marco, la trayectoria científica de Bernardo Houssay podía conjugar tantas expectativas como la carrera política de Alfredo Palacios.

¹⁶ Al respecto véase el sugerente análisis de Alfonso Buch: "Institución y ruptura: la elección de Bernardo Houssay como titular de la cátedra de fisiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA (1919) en *Redes*, revista de estudios sociales de la ciencia, N°2, Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes, 1994.

¹⁷ Alfredo Palacios, *op. cit.*, p. 65.

¹⁸ Palabras de Ricardo Rojas, rector de la Universidad en 1926. Citado por Guillermo Jaim Echeverry en un artículo excelente y polémico: "Universidad o multidiversidad" en *Meridiano* N°7 año 3, pp. 7-9, 1995.

Más allá de las aulas: la reforma universitaria en América latina

Patricia Funes*

Hemos elegido "La Reforma Universitaria", de Víctor Raúl Haya de la Torre,¹ para recrear temas y discusiones que formaron parte inequívoca del universo de inquietudes que conformó el movimiento de la Reforma Universitaria, como espacio a partir del cual se generaron interpretaciones sobre las realidades sociales y políticas de América latina. Es decir, nos instalaremos en un nivel "extrauniversitario" o, para decirlo mejor, "extraclaustrado" de las instituciones universitarias. Y es éste, un nivel significativo del reformismo ya que, en términos estrictamente universitarios, a excepción del caso de la Ar-

gentina, en el resto de América latina las universidades no registraron modificaciones importantes y, sí, en cambio, el movimiento reformista de esta forma considerado. De la enorme producción del período escogimos este balance acerca de la Reforma Universitaria del fundador del APRA, porque su reflexión sintetiza o refleja ese ámbito y, además, interpela y discute con las otras tradiciones, ya para entonces bifurcadas, de aquel territorio inicial. El aprismo retoma y moldea las señales del reformismo universitario en el plano de las ideas y de la política. A comienzos de la década del 20, la mayoría de los actores del movi-

miento reformista suscribió los genéricos cinco puntos del no menos genérico aprismo original.²

También el año del escrito nos importa: 1929. A más de una década del estallido de Córdoba, los intelectuales latinoamericanos se vieron urgidos por la recapitulación semántica de ese continente afín, en muchos casos ya obsoleto para pensar la realidad latinoamericana, cuanto más para transformarla. Sin embargo, esa experiencia es vista por "tirios y troyanos" como la matriz histórica de sus propios antecedentes.

Haya, movido por la conmemoración (oportunidad nada desdeñable de recrear tradiciones y legitimidades), revisa los alcances del "verdadero" significado histórico de la Reforma, reemplazando los "lirismos ineludibles" de los orígenes por un "sereno juicio" que permita rescatar sus "calidades permanentes". Desde el sosiego, entonces, engarza tres motores constitutivos de los inicios: pasión, juventud y revolución:

"La Reforma se hizo empujada por la pasión, por la pasión empujante que mueve las grandes causas, especialmente aquellas que son características causas de la juventud. La pasión exagera necesariamente, y más que todas, la pasión revolucionaria libre de intereses subalternos: pasión generosa. Para nosotros, para nuestra época, la Reforma fue una Revolución".³

Casi inexorablemente ligados, no obstante, el único componente que destila del cedazo de la crítica es el de la juventud. La pasión queda neutralizada por la especulación, la revolución ocluida -para Haya- por el propio espacio-tiempo histórico de

* Co-coordinadora del "Programa de historia oral y gráfica de la Universidad de Buenos Aires". Profesora adjunta de la materia Historia Social Latinoamericana, carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

¹ Víctor Raúl Haya de la Torre, "La Reforma Universitaria" en *Construyendo el aprismo. Artículos y cartas desde el exilio (1924-31)*, Claridad, Buenos Aires, 1931, pp.155-166. El original apareció en 1929 en la *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, N°5 y 6. También incluido en Dardo Cúneo (Comp. y prólogo), *La Reforma Universitaria*, Biblioteca de Ayacucho, Caracas, pp.232-241. Las notas utilizadas aquí se refieren a la primera referencia.

² Los cinco puntos del "programa máximo" del APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) eran: "1) Acción contra el imperialismo yanqui. 2) Por la unidad política de América latina. 3) Por la nacionalización de tierras e industria. 4) Por la internacionalización del Canal de Panamá. 5) Por la solidaridad con todos los pueblos y clases oprimidas del mundo". En V.Haya de la Torre, *El antimperialismo y el APRA*, Ercilla, Santiago, Chile, 1936, pp.33-41.

³ V.R.Haya de la Torre, "La Reforma universitaria", p.155.

América latina.⁴

La idea de "joven y "nuevo" se asocian tautológicamente en los 20: la juventud nada tiene que ver con lo etario sino más bien con "cierto estado del alma", del pensamiento y de la acción asociado a la transformación, a las "izquierdas" (y el plural quiere llamar la atención sobre lo genérico de la adscripción). Como decía Ingenieros: "La juventud que no está con las izquierdas es una simple vejez que se anticipa a las canas". Es cierto que era enormemente más fácil para estas clases medias universitarias pensar el conflicto en el plácido péndulo de las generaciones ortegueanas, pero no deja de ser interesante la asociación, sobre todo porque las generaciones precedentes eran probablemente más jóvenes en estrictos términos biológicos y, sin embargo, avejentadas en términos de ideas (y es la imagen especular de la "vieja Europa" la que las agobia de tiempo). Esta temporalidad cargada de una historicidad exótica recorta la "joven Indoamérica" frente al agotamiento de un orden: la disolución del sujeto liberal. Crisis civilizatoria e incertidumbre de no saber exactamente dónde estaba la barbarie si la "civilización" (decepciones wilsonistas mediante) se "suicidaba" en la Gran Guerra, y del "progreso" sólo quedaban las ruinas humeantes y los lamentos proféticos de la "decadente" sociedad burguesa. Otro espectáculo, saturado de luz, sacudía imperativamente las formas de pensar el cambio: la Revolución Soviética. En los intersticios de esa perplejidad, estos intelectuales, aun con sus lealtades hacia las referencias europeas posbélicas,

borronean formas nuevas para pensar la realidad que cruzarán la historia del pensamiento político latinoamericano.

Haya intenta, sin lograrlo, separarse de ese momento germinal. Desde otras urgencias confronta explícitamente con las interpretaciones "clasistas" de la Reforma (en este caso del Partido Comunista Argentino, pero en los mismos términos polemizaba con Julio A. Mella o José Carlos Mariátegui) y de la "argentización" de la Reforma.⁵ Asocia ese "clasismo" a la pasión y "lirismo doctrinario y político", descartándolas sólo desde la adjetivación para adjudicarlas al "ímpetu paradójal y fascinante de los místicos exaltados".⁶

Más atención recibe el tratamiento "nacionalista": según Haya la Reforma nace en la Argentina pero tiene un carácter legítimamente americano y pretender circunscribirla a las fronteras argentinas sólo se explica por el "sano anhelo patriótico o el insurgir del subconsciente nacional", "mil veces excusable por la férvida sinceridad partidista con que se formula".⁷ La voca-

ción continental, apelativa desde el Manifiesto Liminar a los "hombres libres de América", es un dato inicial. Esta primera enunciación dará a la adscripción antimperialista (y será Haya uno de los difusores más enfáticos) así como de los reclamos estrictamente universitarios el criticismo juvenil pasará a poner en tela de juicio los fundamentos del orden precedente.

Para el creador del APRA "la Reforma está determinada económicamente (sic) por dos grandes causas fundamentales" comunes a toda América latina. La primera es la "intensificación del empuje imperialista". La segunda, "es la que llamaríamos propiamente espiritual, de estado de conciencia o mental".⁸

El antimperialismo, para Haya, es algo más que denuncia, si bien tiene sus raíces históricas en el contexto de la política norteamericana del *big stick*, define los tiempos, las formas y los actores de la acción política en América latina. Al invertir la tesis leninista sobre el imperialismo,⁹ reubica sus efectos sociales: son las clases medias las

⁴ La dimensión del espacio-tiempo acuñada por Einstein para explicar los comportamientos gravitatorios de los cuerpos celestes será trasladada por Haya a la interpretación de los fenómenos sociales cobrando sanción definitiva en la década de 1940 en la denominada "Teoría del espacio-tiempo histórico". Esta tesis reconoce influencias de Hegel, de la dialéctica materialista histórica y de la relatividad einsteineana. Haya expone en su libro *Espacio-Tiempo histórico*: "Cada Espacio-Tiempo histórico forma un sistema de coordenadas cultural, un espacio geográfico y un acontecer histórico que determina la relación de pensamiento y de devenir inseparable de la concepción espacial y de la meditación cronológica. Cada Espacio-Tiempo es la expresión de un grado de conciencia colectiva capaz de observar, comprender y distinguir como dimensión histórica su propio campo de desenvolvimiento social. Haya de la Torre, *Espacio-Tiempo Histórico*, Lima, La Tribuna, 1948, p.67.

⁵ V.R.Haya de la Torre, "La Reforma Universitaria", p.156.

⁶ *Idem*, p.156.

⁷ *Ibidem*.

⁸ V.R.Haya de la Torre, *op.cit.*, p.157.

⁹ En otro trabajo, al que hace alusión en este escrito, Haya de la Torre explica: "En Europa, el imperialismo es 'la última etapa del capitalismo' -vale decir la culminación de una sucesión de etapas capitalistas- que se caracteriza por la emigración o exportación de

más castigadas, por ende, los sujetos privilegiados para llevar adelante la ruptura y el cambio.

La argumentación de Haya enhebra antimperialismo-frente de clases-vanguardia de las clases medias-intelectuales, a quienes, precisamente, interpela en esta oportunidad (y en casi toda su producción de los años 20). Parte del diagnóstico de que las sociedades latinoamericanas son feudales hasta la llegada del capital extranjero y los islotes de economía capitalista tienen su origen a partir de este estímulo externo. Esto marca el carácter "semicolonial" de Indoamérica. El objetivo "socialista" se ve mediatizado, entonces, por una acción antifeudal y antimperialista al mismo tiempo. Por otra parte, el carácter nacional de la lucha antimperialista definirá las inclusiones y exclusiones de los actores llamados a la acción: "las mayorías nacionales". Para Haya el contexto dependiente, fundamentalmente agrario y desindustrializado de las sociedades latinoamericanas, explica la debilidad y el raquitismo del proletariado y la escasa conciencia del campesinado que por razones de aislamiento, educación y tradición no puede iniciar acciones contra el imperialismo. Incluso, como "el imperialismo trae la gran industria [la clase obrera] resulta favorecida aparentemente por las ventajas

transitorias del salario proporcionalmente elevado".¹⁰ El protagonismo de la clase media se justifica una y otra vez con particular énfasis para destacar la centralidad de su empuje y la potencialidad disruptora del orden existente: "Esto explica [...] que insurgiera de esa clase vaga, confusa, pero airada y sincera, la primera protesta contra el imperialismo en América".¹¹ Para Haya éste es el auténtico significado de la Reforma Universitaria. A estas razones se suma el valor del concurso de los intelectuales, reclutados mayoritariamente del seno de las clases medias y en la universidad: "Los movimientos políticos de clase media o pequeña burguesía que se han producido en los últimos tiempos en la Argentina y en el resto de América latina, no son en mi opinión conquistas de una clase victoriosa sino movimientos defensivos de una clase amenazada [...]. Los ha movido el instinto clasista de resistir la amenaza de destrucción".¹² La lucha contra el imperialismo no puede ser "clasista" (para Haya, "proletaria", punto de fuga con las interpretaciones comunistas), sino una lucha de "liberación nacional". Esta revolución social no socialista, como escribió Haya en innumeradas oportunidades, es el nudo gordiano fundante de una de las tradiciones más caras a las expresiones

denominadas (a falta de mejor fórmula) "nacional-populares" que tanto tendrán para decir en las décadas de 1940 y 50 en la escena política latinoamericana. Independientemente del diagnóstico, Haya (y la franja crítica de intelectuales del período, aun en la izquierda del espectro) despliega una idea que cruzará análisis sobre las sociedades latinoamericanas: sociedades duales en las que modernidad y tradición, feudalismo y capitalismo conviven funcionales y vigorosos. En última instancia, su análisis pone en evidencia las contradicciones del proceso modernizador latinoamericano.

Esto se engarza sutilmente con la segunda de las "causas" que señala el autor: "nuestra mente, malgrado sus contagios foráneos, es fundamentalmente agraria".¹³ Esta causa de orden "espiritual" es ese estado "feudalizado" de conciencia mental. "Somos absolutistas y antidualécticos", dirá, "pero tenemos todas las ventajas y defectos mentales del campesino en tránsito al ciudadano".¹⁴

En este crudo contexto, la Reforma, frente a la "fascinación por lo extranjero, a la idolatría y la "iconoclastia" es un "movimiento esencial (sic) y legítimamente liberal", la revancha del liberalismo intelectual, el "complemento de la independencia en el orden intelectual".¹⁵ Y, he aquí otro tema clásico del pensamiento político latinoamericano: la urgencia de originalidad sujeta, a su vez, a la imperiosa necesidad de legitimación frente al pensamiento universal consagrado (si Hegel había dicho que América era un continente sin historia -y debe-

capitales y la conquista de mercados y de zonas productoras de materias primas hacia los países de economía incipiente. Pero en Indoamérica, lo que es en Europa 'la última etapa del capitalismo' resulta la primera. Para nuestros pueblos el capital incorporado o inmigrado plantea la etapa inicial de su edad capitalista moderna". V.R.Haya de la Torre, *El antimperialismo y el APRA*, Ercilla, Santiago, Chile, 1936, p.51.

¹⁰ V.R.Haya de la Torre, "La Reforma Universitaria", p.158.

¹¹ *Idem*, p.157.

¹² *Idem*, p.157.

¹³ *Idem*, p.158.

¹⁴ *Idem*, p.158.

¹⁵ *Idem*, p.159.

mos recordar que Haya es bastante hegeliano... y no sólo él en la época- había que hacer un lugar a la originalidad "indo-americana"). Esa vieja tensión insoluble entre lo "universal" y lo "particular", es otro punto axial que subyace tantas polémicas en el pensamiento latinoamericano a través de su historia.

Para Haya, poco queda del *ethos* del origen a finales de los 20, el impulso de la "nueva sensibilidad" había estado en esa encrucijada generosa que se habría a partir de la posguerra. Arena bastante movizada, soliviantada por fluidos heterodoxos sobre el yermo territorio del positivismo que ya no daba cuenta de estas sociedades. Búsquedas. Eclécticas, algunas, más formalizadas, otras: espiritualismos (y aún no se ha explorado profundamente, esta veta en la conformación del imaginario de los movimientos ideológicos contestatarios en América latina) e idealismos; vitalismos, relativismo einsteiniano, oposición de generaciones ortegueñas o en la falsa clave shakespeariana de Rodó (¿Ariel, Calibán, Próspero?),¹⁶ decadentismo spengleriano, humanismo socializante de Rolland, marxismo "de Marx" o tamizado por Sorel, por Lenin o por la Internacional Comunista (en el caso de los recientemente creados PC latinoamericanos). Cualesquiera que sean las vertientes (y esto es sólo una mezquina e incompleta enumeración) por la vía de la metáfora, del análisis conceptual o del diseño de respuestas a la crisis, son temas que circulan en el paisaje reformista, se instalan y quedan indeleblemente a la hermenéutica de las socie-

dades latinoamericanas. De allí que Haya, en el intento de repensar sus propios itinerarios iniciales diga: "Todo lo que aparece libertario se confunde en los lemas iniciales de la Reforma" [...], sin distinguir qué clase de libertad es o libertad de qué clase".¹⁷

Agudamente Haya revisa los distintos significados de la Reforma, desde los más oportunistas hasta los más despojados: "para unos, conquistas de orden inmediato, para otros, instrumento político personal, para tantos, forma de emancipación y de afirmación de perfeccionamiento y de mayor fuerza del profesionalismo".¹⁸ Probablemente en este último sector es donde pasaron los más "gruesos contrabandos", al decir de Mariátegui. "Empero, para muchos, principio de la socialización de las universidades: instrumento de liberación y no de opresión de los explotados [...]".¹⁹ A ellos se dirige Haya.

Partidos tales como el APRA peruano, Acción Democrática en Venezuela o la instalación del gobierno de Grau San Martín en Cuba están estrechamente ligados al reformismo estudiantil, primera escuela política de sus cuadros dirigentes. En muchos casos, las denominadas "Universidades Populares" (co-

mo por ejemplo: "Lastarria", en Chile, "González Prada" en Perú o "José Martí", en Cuba) fueron la objetivación de uno de los principios rectores de la Reforma: la unidad obrero-estudiantil, a partir de la cual se articulaban protestas y movimientos político-sociales dirigidos a quebrar el orden oligárquico.

He aquí un punto central, en general opacado o perimido hoy por la fatuidad con que a veces se recortan "olvidos" y "recuerdos" del reformismo de los 20 y que constituyó, desde los orígenes, un gesto fundante: trascender los claustros y pensar la sociedad. Esa vocación, aun insuflada de cierta épica y más de un ex abrupto retórico, se objetivó embrionariamente en las calles, en los periódicos, en las revistas y, sobre todo, en las voluntades.

"La Reforma, malgrado su vaguedad e indefinición en el orden de la ideología política, deja huellas valederas y **perfila definiciones necesarias**".²⁰ Estas identidades que Haya llama a definir, son ya en los 20 -antes que la crisis de 1930 haga obvio el agotamiento del orden precedente- objeto de crítica. Mariátegui dirá: "Nueva Generación", 'nuevo espíritu', 'nueva sensibilidad', todos estos términos han envejecido [...]. Fueron buenos y nuevos en su hora. Nos hemos

¹⁶ Pocas metáforas han sido tan exitosas como la que instaló Rodó a comienzos de siglo y que, no sin las críticas pertinentes, retomó esta generación reformista. Véanse, entre otros, los trabajos de Roberto Fernández Retamar desde su primer "Calibán" (*Revista Casa de las Américas*, N°68, setiembre-diciembre, 1971) hasta su último "Adiós a Calibán" (*Idem*, N°191, abril-junio, 1993). También el ya clásico trabajo de Richard Morse, *El espejo de Próspero. Un estudio de la dialéctica del nuevo mundo, Siglo XXI*, México, 1982. Una revisión del mismo en: Felipe Arocena y Eduardo De León (comps.), *El complejo de Próspero. Ensayos sobre cultura, modernidad y modernización en América latina*, Vintén Editores, Montevideo, 1992.

¹⁷ *Idem*, p.161.

¹⁸ *Idem*, p.162.

¹⁹ *Idem*, p.162.

²⁰ *Idem*, p.162.

servido de ellos para establecer demarcaciones provisionales por razones contingentes de topografía y orientación. Hoy resultan demasiado genéricos y anfíbológicos".²¹ Un discípulo de Ingenieros concluye en la misma dirección: "novecentismo", 'nueva sensibilidad', la 'ruptura de las generaciones' no eran más que vaguedades que lo mismo podían servir -como quedó demostrado- a un liberalismo discreto que a una derecha complaciente".²²

Con todo, en este escrito de síntesis, Haya historiza la Reforma, como origen, una suerte de ceremonia iniciática, de ingreso de intelectuales al territorio de la crítica: "La exacerbación de rebeldías ejercitadas y desarrolladas en la Reforma y los beneficios de su victoria que trae renovación, inquietud y afán de buscar y descubrir la realidad, favorecen la posición de los intelectuales".²³ Para entonces los transeúntes de la "nueva generación" y "nueva sensibilidad" ya se han enrolado en pertenencias menos volátiles, lo que no quiere decir más dóciles.

Subyace en estos planteos el acuciante problema de la modernización. Para algunos, nostálgicamente, la reflexión se deslizará no sin pesimismo hacia los efectos centrífugos e inciertos de una modernización cuyo efecto no deseado será la gente en las calles, potenciales disruptoras del orden. Estos encontrarán en el objeto nación y

-sobre todo- en el nacionalismo, un refugio nostálgico para suturar la crisis del liberalismo (será el clivaje espiritualista y esencialista por el que se romperá el cristal liberal y por el que se cuele la invención de imaginadas comunidades de carácter autoritario y organicista). Estos son los que olvidarán más rápidamente su fugaz paso por las filas reformistas. Para otros, modernidad y revolución serán indisolubles. Y aquí "revolución" no sólo se refiere a la cancelación y remplazo del orden político vigente (revolución socialista, comunista o "aprista") sino que es una pasión y un horizonte de pensamiento que conmueve principios filosóficos, éticos y estéticos: "El libre examen aparece, pues, como una novedad herética en medio de masas acostumbradas a oír la voz lejana del Vaticano infalible, religioso o político, situado en Roma o en cualquier parte que no sea en América".²⁴ Para estos últimos la Reforma será reivindicada como parte de sus biografías. Esa experiencia fue el canal polémico a través del cual se pensaron temas fundantes en la historia del pensamiento latinoamericano. Espacio de intersección de iconoclastas tradiciones: vanguardismo, decadentismo, solipsistas gestos "modernistas extremos", juvenilismo, latinoamericanismo, nacionalismo, dualidad de las sociedades latinoamericanas, la relocalización del

lugar del intelectual (tensionado entre el ilustrado decimonónico y el autofágico modernista fin de siglo). Es también un "no lugar", para muchos ensayistas latinoamericanos: el no lugar del exilio político. Sin ir más lejos (y los ejemplos serían muchos e interesantísimos) el que comentamos aquí es un escrito del exilio.

Reforma-Revolución, Ariel-Calibán, tradición-modernidad, feudalismo-capitalismo, imperialismo-nación, capitalismo-socialismo. Temas, problemas, intereses, que reivindicaban para sí los universitarios de los años 20, para quienes estas cuestiones eran inherentes a la condición universitaria.

Haya termina su artículo así:

"De la Reforma se ha hecho ya bastante historia completa. La lucha no ha terminado y el choque diario de los centinelas y defensores de su espíritu contra la reacción poderosa, da al movimiento perduración y vitalidad. Aún se polemiza sobre ella y cada día se aprecia mejor lo que tuvo y tiene de trascendente más allá de las aulas.[...] Los veteranos de su lucha, saludamos el día glorioso en que el grito de Córdoba anunció a América un paso más en el camino de nuestros pueblos hacia la meta anhelada de la Justicia".²⁵

Muchos de nosotros seguimos hoy reivindicando una identidad reformista, pero como dice Rojas Mix respecto del siempre álgido problema de las identidades, para que éstas no sean un fósil anquilosado y estéril, un participio pasivo, podríamos pensarlas como un gerundio, un "estar siendo" que se construye necesariamente en el futuro, pensando -también- más allá de las aulas.

²¹ José Carlos Mariátegui, *Ideología y política*, Amauta, Lima, 1969, p.247.

²² Aníbal Ponce, "El año 1918 y América latina"; en Dardo Cúneo (comp. y prólogo), *La Reforma Universitaria*, Biblioteca de Ayacucho, Caracas, p.224. El original es de 1924.

²³ V.R.Haya de la Torre, *op.cit.*, p.165.

²⁴ *Idem*, p.159.

²⁵ *Idem*, p.166.

Saúl Taborda

La Reforma: de la universidad a todo el sistema

Silvia N. Roitenburd*

"Muchos de aquellos que llegaron a apoyar, de modo más o menos subrepticio, la reciente revuelta de los estudiantes mientras ésta se limitó a las aulas universitarias [...] tan presto como el movimiento quiso invadir, por lógica y natural derivación, los establecimientos secundarios [...] se convirtieron en reaccionarios feroces. Intuyeron el riesgo que va anexo a una revisión integral y lo que no les pareció peligroso mientras se concretara a esa oficina expedidora de certificados que es nuestra universidad, les pareció catastrófico cuando se trató de construir desde los cimientos en nombre del principio de la unidad sistemática de la enseñanza. Conviene desconfiar de los reformistas -que los hay en buen número- que afirman que el problema de la reforma sólo está radicado en la enseñanza universitaria."¹

"El movimiento de renovación iniciado el año 18, si no quiere concretarse a ser una vana intención referida a los estudios universitarios, no puede olvidar que toda la enseñanza -jardines de infantes, escuelas primarias, colegios normales, liceos, colegios nacionales- está todavía en manos de pedagogos que sirven a una pedagogía sobrepasada y que, mientras esto siga así, nada bueno se puede hacer en orden a los llamados estudios superiores." V 1, T I y II, p.5

La preocupación por la cuestión educativa excediendo los límites de la universidad cobra, en la figura de Saúl Taborda (1895-1944), participante relevante de la Reforma del 18, singular actualidad. Más allá de respuestas convencionales a los problemas pedagógicos, su pensamiento se internó en los profundos conflictos de una sociedad en crisis, entramando en su análisis distintos aspectos del campo de problemas de la educación nacional. La Revolución Rusa y la conflictiva de entreguerras fueron el fondo en el que se desarrolló su intento de responder a interrogantes fundamentales de la cuestión educativa. Los valores universales fueron la trama en la que inscribió esta expectativa de transformación "americanista y nacional". El movimiento reformista visto en el contexto de lo que él caracterizaba como "la crisis que sufren todas las manifestaciones de la cultura", dio paso al abordaje de distintos aspectos del campo de problemas de la pedagogía.

"Cada época que se dispone a

estructurar sus contenidos espirituales acusa su anhelo de síntesis en las tareas docentes [...], porque ninguna otra manifestación del espíritu repercute con mayor fidelidad el trabajo de coordinación de las tendencias económicas, religiosas, artísticas y políticas del tiempo.

Lejos de la frívola pretensión de brindar respuestas fáciles y "técnicamente" adecuadas, sus interrogantes y la solidez con que respondió a algunos de ellos, aún conservan notable vigencia.

"En el orden actual de los estudios -observa Behn- la escuela primaria atiende a los ideales individuales; la escuela media atiende a los ideales personales y los institutos superiores atienden a los ideales de la personalidad."

Diferenciando la "participación" del "electoralismo" entró su análisis en una tarea de profunda crítica a aspectos vinculados con los valores y con el modelo educativo vigentes, dando cuenta de las especificidades de los niños y adolescentes, no sólo en su calidad de "futuros ciudadanos" sino en su condición de individuos con personalidad propia, partícipes de una comunidad en la que debían ser activos y creadores.

Haciendo suya la afirmación de un personaje de Hermann Hesse define al sistema educativo como el que

"...tiene por misión coger a la infancia, que es como un torrente o como selva virgen y limitarla por la fuerza, matando en ella al hombre natural de conformidad a las exigencias de la autoridad y de la utilidad social."

* Profesora Titular de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N. de Córdoba y en la Facultad de Humanidades de la U.N. de La Plata.

¹ Investigaciones pedagógicas, volumen I, tomos I y II, Ediciones Ateneo filosófico de Córdoba, Argentina, 1951, pp. 5-8.

Estas críticas al sistema apuntaron a la pedagogía de la autoridad según la cual el hombre maduro tiene derecho a intervenir en el mundo infantil "para dominar las inteligencias y las almas". Se desplegaron en el intento de dilucidar la complejidad de una relación -maestro-docendo- en la que la transmisión de la cultura no debía obstruir el desarrollo de singularidades de personalidad. La autonomía fundamental de la ciencia formativa: la tensión entre la libertad del alumno y la autoridad del maestro dio lugar a la búsqueda de una síntesis capaz de conciliar ambos términos, partiendo del principio de la autonomía y del respeto por las disposiciones naturales de cada individuo. En su revisión de las más relevantes figuras de la pedagogía universal de todas las épocas, tomó de Gentile -que también fue objeto de un análisis crítico- la definición de la "libertad moral", afirmando que la educación presupone la libertad porque pensar es ser libre". La limitación de la libertad implicada en la relación entre el maestro, armado de experiencia y de ciencia, frente al "docendo", lo llevaron a revisar todas las facetas del "acto educativo" para pensarlo como una relación capaz de dar cabida a un desarrollo de las potencialidades individuales y de la autonomía, fin del proceso.

La reforma educativa fue analizada en el contexto de un crítico diagnóstico de la crisis social, en torno a cuyos valores rígidos desarrolló profundas reflexiones. En ese marco dio cuenta de otras formas de suje-

ción, poniendo en el banquillo de los acusados a la familia, según el modelo autoritario predominante, incapaz de reconocer las necesidades afectivas y creativas propias de la niñez. Que Pestalozzi exaltara a Gertrudis como madre educadora desde el hogar doméstico, según la teoría de que la enseñanza debía tomar al niño desde su nacimiento, no dejaba de ser deseable como ideal. Sin embargo, se preguntaba, ¿creía aquél capacitada a la familia de 1800 para realizar la tarea enunciada? Este interrogante no era ocioso en el contexto de la preocupación por repensar los problemas vinculados a los valores y, dentro de éstos, a la internalización de los que hacían de la familia el primer núcleo de control. Su afirmación de que hoy "la familia sólo merece ser no sujeto sino objeto de la educación, carece de la formación moral y de la fuerza necesaria..."

desafiaba a discursos vigentes, de singular fuerza política en su Córdoba natal, que la cristalizaban en su función de transmisora de valores rígidos e inapelables. Su análisis crítico de la "familia tradicional", transmisora de hábitos de disciplina, controladora de la espontaneidad infantil, abrió cauces a una revisión de otros aspectos vinculados al modelo vigente que ampliaban los límites de la cuestión educativa, más allá del espacio escolar.

Entre una familia moldeada según una moral convencional que debía ser materia de revisión y un sistema educativo autoritario, la infancia, la adolescencia y la juventud quedaban

excluidas del derecho al desarrollo de la creación autónoma.

En el marco de esta profunda revisión pedagógica planteó sus objeciones a las universidades nacionales.

"El plan de enseñanza de una universidad americana debe ser todo un programa de democracia."²

En sus críticas se extendió no sólo a la Universidad de Córdoba, por "las dificultades inherentes al sello teológico que le imprimieran sus fundadores", sino también a otras de más reciente creación, erigidas en la pretensión de incorporar la investigación científica. Así, la Universidad de La Plata, en cuyas aulas obtuviera, en 1910, el título de abogado, es cuestionada por el predominio de fines prácticos, priorizando una formación integral.

"El vigoroso desarrollo industrial operado después de las largas esperanzas que despertaron en no pocos espíritus las conclusiones de un positivismo que llegó a América cuando ya estaba sobrepasado en Europa, determinaron la creación de la Universidad Nacional de La Plata [...] Todo aquello que un criterio pragmático calificaría de superfluo fue destruido [...] Nada de ideas generales ni de sentido estético de la vida."

Al mismo tiempo denuncia la incapacidad de las ciencias naturales para conceptuar la individualidad.

"...su insuficiencia se pone de manifiesto tan pronto como se advierte que carece de método adecuado para penetrar en los estados de la personalidad y captar sus notas particulares y originales."

Sus críticas al estudio del hom-

²S. Taborda, *Reflexiones sobre el ideal político de América*, Córdoba, 1918.

bre en lo que quedaba sometido a una "legalidad biológica" fueron acompañadas por una insistente preocupación por dar cuenta del ser en su singularidad y sus diferencias con todas las implicaciones que esto tendría en su pensamiento pedagógico. Es entonces cuando recupera el papel del arte en su condición de expresión humana esencial.

"Los estados y las notas de la persona sólo se pueden comprender estéticamente. Hoy se va viendo bien que la comprensión del alma humana es asunto del arte. Es en la íntima convivencia que el arte nos depara donde percibimos la esencia de la individualidad ajena..."

Desde este punto pensará en el papel de la educación por el arte no como mera acumulación de información o de contacto superficial con sus expresiones, sino desde una perspectiva que da cuenta de su papel en el desarrollo de la capacidad de creación, como un aspecto de la consolidación de la autonomía del docendo.

La singularidad que debía ser rescatada en cada ser humano fue vista en su relación con la comunidad. No pensaba en un hombre abstracto, ahistórico, aislado:

"La comunidad existencial-antropológica es la comunidad del hombre que está en el mundo, del hombre que es con otros hombres. El hombre es hombre porque estando con otros en el mundo, en todas sus apariciones, entre Dios y la nada, tiene sentido y contesta, él mismo, al mundo. Este estar abierto al mundo es la comunidad."

La conmoción -y expectativas- producidas por la Revolución Rusa, el "acontecimiento

más grande y trascendental de nuestro tiempo" no le hicieron, sin embargo, ceder en críticas ante la evidencia de la cristalización de un modelo autoritario que reproducía, con distinto signo, la imposición de saberes puestos al servicio de objetivos políticos inmediatos.

"...la enseñanza sufre la influencia directa del poder público cuya única orientación pedagógica posible es, según se ha visto de contenidos impuestos dogmáticamente. Esto con tanto mayor desmedro para los intereses espirituales..."

La profundidad de sus críticas al sistema educativo soviético, incluida la universidad, por la manifiesta despreocupación del Estado en promover "el despertar de las fuerzas educativas" incluyó a instituciones y partidos nativos, "sólo preocupados en cuestiones de orden económico".

"Asistimos así al paradójico espectáculo de movimientos, partidos y hombres de auténtico fervor revolucionario en cuestiones económicas y políticas, que sin embargo profesan un hermético conservadorismo en lo cultural, hasta el extremo de querer perpetuar formas espirituales típicas de la ideología burguesa del siglo XIX: biología darwiniana, sociología naturalista, metafísica materialista, ética y pedagogías utilitarias, literatura y arte realistas, etc. Son, no obstante su izquierdismo económico social, radicalmente reaccionarios en su espíritu."³

Su paso fugaz por la dirección del Colegio Nacional de la Plata, en 1921, fue un intento frustrado por llevar a la práctica su

concepción de la democracia educativa. Años después, su designación como Director del Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal Provincial de Córdoba, creada por el educador y legislador Antonio Sobral en 1942, abrió un nuevo espacio para la aplicación de su concepción participativa de la pedagogía. El carácter disruptivo de su pensamiento, los primeros intentos de transformación del currículum y su aplicación en la nueva institución, lo convirtieron en el blanco de la violenta oposición de fracciones del nacionalismo católico local. Este reotipado en la acusación de "comunista" -significante que en el discurso del nacionalismo católico condensó sus críticas al modelo de familia y su papel en el control de niños y adolescentes, su defensa de la libertad moral y religiosa, la negativa a aceptar dogmas que sujetaran el desarrollo de la creatividad en nombre de la moral establecida, en un discurso que, sin embargo, incorporaba la religión como valor- quedó expulsado al campo de "la heterodoxia". El golpe de junio de 1943 cerró un intento de renovación profunda de un modelo educativo autoritario.

Muerto súbitamente en junio de 1944, su nombre fue sumido en el olvido por las historias de la educación tradicionales, tanto como por la complicidad de quienes eludieron abordar los problemas que afectaban al sistema en todos sus niveles. Fue un "heterodoxo", tanto en el campo de la derecha como en el de la izquierda.

³ "Manifiesto del Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual", en *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, año II, N°1, 1932.

José Ingenieros y el pensamiento universitario del dieciocho*

Susana Villavicencio

El 22 de julio de 1914, cumpliendo su promesa de regresar al país una vez concluida la presidencia de Sáenz Peña, José Ingenieros, pone fin a su exilio europeo. Este retorno marca el inicio de la última etapa de su pensamiento, signada tanto por el impacto que le provocara la guerra en Europa y el consecuente descreimiento en los ideales civilizatorios que ésta representaba, como por los interrogantes que la naciente revolución soviética planteaba al Occidente en general. Ingenieros, al igual que otros intelectuales americanos enfrentados entonces a una situación de crisis social y política, es interpelado de modo particular por estas circunstancias que lo mueven a reorientar la mirada hacia la cuestión americana.¹

De ese período surge, entre los muchos trabajos revisados y escritos entonces, *El hombre mediocre*, una obra llamada a tener una gran influencia en la juventud de su época. Las circunstancias en las que fue escrita son significativas, tanto como la recepción que tuvo en los medios académicos del país y

del extranjero.² Producto de este nuevo giro en el curso de su pensamiento, la obra se encuentra cargada de referencias a la política de su tiempo. Recordemos que Ingenieros había dejado el país en un gesto de repudio a las intrigas políticas que le habían cerrado las puertas de acceso a la cátedra universitaria en la Facultad de Medicina durante el gobierno de Sáenz Peña.³ En la carta de renuncia a los cargos docentes que mantenía en la Facultad de Filosofía y Letras, aclara sus motivos: "A raíz de un acto que considero de inmoralidad gubernativa e irrespetuoso para mi dignidad de universitario, me ausenté del país con el propósito de no regresar a él mientras persista en su empleo la persona que desempeña el Poder Ejecutivo de la Nación". Con este acto pretende

reivindicar un modelo de acción fundada en la dignidad y la autonomía personales, de la cual, los intelectuales y los universitarios deben ser portadores incuestionados. El suyo no es en consecuencia un gesto aislado, sino que se inscribe en una lucha por definir el sentido de la política y de la vida académica en un momento de crisis social y política. Así lo expresa en la misma carta: "Esta crisis moral de la intelectualidad argentina sólo puede combatirse con ejemplos de dignidad y renunciamiento, no rebajándose al juego de las recomendaciones y estigmatizando abiertamente sus consecuencias inmorales".⁴

Teniendo en cuenta estos antecedentes, es posible entender cómo *El hombre mediocre* se convierte en una pieza clave del debate político de la época y comprender, asimismo, el carácter de "ensayo moral" que revisita la obra, cuando en realidad se proponía como objetivo ser un estudio de psicología. El motivo explícito de la obra, la estructura psicológica de las mayorías, se vuelve así secundario frente a la preocupación ética por el desarrollo de una moral del ideal, arraigada en la dignidad individual, que se erige como modelo frente a la rutina domesticadora y generadora de servilismos propia de la sociedad de masas. Su crítica a la moral del Tartufo, a

* El presente trabajo ha sido escrito en marco del proyecto de investigación "Reestructuración del Estado y universidad: ¿dos racionalidades en pugna?", C.S./056, que se lleva a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

¹ Cfr. Oscar Terán, *José Ingenieros, pensar la nación*, Alianza, Buenos Aires, 1986.

² Al respecto hay una exposición detallada de las circunstancias personales que motivaron la escritura de este libro, el primero de carácter polémico y de sesgo ético. Cfr. Sergio Bagú, *Vida ejemplar de José Ingenieros*, El Ateneo, Buenos Aires, 1953, p.130 y ss.

³ Cfr. Sergio Bagú, *op.cit.*, p.124.

⁴ Cfr. Carta dirigida al Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, doctor Rodolfo Rivarola, en agosto de 1913, transcripta por Sergio Bagú, *op.cit.*, p.124.

la vanidad, a la maledicencia y la envidia perfilan las cualidades del hombre mediocre, sujeto abundante en los diferentes dominios de la vida social y política.

Idealistas y mediocres se oponen entre sí como si pertenecieran a dos razas diferentes. Es al genio, el héroe moral en su concepto, a quien le cabe la tarea de plasmar los ideales. De este modo, en el interior de una concepción biologista de la evolución humana, en la que el pensamiento es considerado una forma superior de la adaptación al medio, el ideal reintroduce la individualidad que parecía haber quedado excluida. A su vez, el carácter moral de los ideales deriva de su influencia sobre la conducta. Estos se constituyen en objetos de creencia que, al ser tomados como representaciones posibles de una situación de mayor perfección, son el instrumento de todo progreso humano.

Ideal y juventud es la ecuación que vincula el pensamiento de Ingenieros con el movimiento reformista del 18. La moral del ideal se encarna en un pequeño núcleo, normalmente de jóvenes que están en la avanzada de la marcha de las creencias. El elitismo juvenilista de Ingenieros forma parte de la cultura de la época y es compartida por otros intelectuales. Si recordamos el Manifiesto de la Reforma, redactado por Deodoro Roca poco después de los acontecimientos del mes de junio, mucho de su contenido, tanto como

la consigna inicial "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América", responden a la misma idea.⁵ Es propio de los jóvenes la pasión por los ideales y la inquietud por llevarlos adelante, pero también el hombre maduro ha sido un joven idealista. De aquellos que no lo fueron, poco puede esperarse. De esta forma, al idealismo romántico y sentimental de la juventud, le sigue un idealismo moderado y racional, "estoico", propio de la madurez.

Esa juventud es la que reacciona críticamente contra la cultura cristalizada en instituciones burocratizadas, contra el dogmatismo dominante en las aulas universitarias, es la que reclama un gobierno democrático de la universidad, reivindicando su capacidad para la participación en él. En este despertar de la conciencia política de las nuevas generaciones, está presente el rechazo del modelo de dominación oligárquico, institucionalizado por los programas políticos de la generación del 80 y de los núcleos resistentes de la tradición conservadora, representada por el "gobierno absoluto del profesorado universitario". El movimiento reformista expresa la exigencia de refundación de la universidad, bajo una nueva concepción de la autonomía, opuesta a la que defendía el profesorado, de fuerte sentido corporativo, y de una reforma pedagógica en la cual la juventud sea elemento activo de su pro-

pia formación. *El hombre mediocre* fue adoptado como un "catecismo laico", al decir de Agosti, por esa juventud; "habíamos aprendido a deletrear, declamándonos unos a otros, desde los bancos del colegio los primeros sermones laicos de Ingenieros y el fervor idealista en que nos inflamara encontraba, por fin, la realidad propicia".⁶ Ingenieros aparece de este modo como el maestro de esa joven generación que en 1918 echa a rodar en Córdoba "los vientos argentinos de la reforma universitaria".

La referencia a los ideales que la juventud universitaria tomó del pensamiento de Ingenieros, nos da una medida del alcance de su influencia en ese movimiento que involucró no sólo a las universidades nacionales, sino que trascendió las fronteras para convertirse en un proceso regional de cambio en las universidades latinoamericanas.

Pero nos interesa interrogarnos, en el contexto de este artículo, acerca del pensamiento del propio Ingenieros sobre la situación de esa universidad que el movimiento reformista tiene en su mira refundar. ¿Cómo piensa el filósofo José Ingenieros la universidad? La respuesta la hallamos fundamentalmente en su escrito "La universidad del porvenir", ponencia presentada al II Congreso Panamericano y publicada en el año 1916 en la *Revista de Filosofía*.

En este texto condensa su pensamiento acerca de la función social que le cabe a la universidad: desde una perspectiva general y acorde con su concepción evolucionista del pensamiento, su función consiste en articular las ideas presentes en

⁵ Respecto de estas relaciones entre el movimiento reformista y el movimiento de ideas véase el interesante estudio de Arturo Roig, "Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918", en *Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina*, México, UNAM, 1981.

⁶ Aníbal Ponce, Prólogo a *La Reforma Universitaria*, de Julio V. González, citado por H. Agosti, *op.cit.*, p.155.

la sociedad siempre expuestas a un proceso de cambio; desde una perspectiva específicamente latinoamericana, la universidad debe interesarse en el desarrollo social y espiritual de la región. El análisis de la crisis por la que atravesaba la universidad en su momento, responde a estas ideas rectoras, a partir de las que propone igualmente una refundación que le devuelva su lugar fundamental en la sociedad.

En efecto, la crisis universitaria se expresa en el desacompasamiento de la institución respecto de las ideas más evolucionadas de su tiempo. El pensamiento colectivo cambia, según su concepto evolucionista, acompañando las transformaciones que tienen lugar en la sociedad. En ese sentido cada época tiene su ideología propia. En su proceso de constantes transformaciones, la sociedad genera **Ideas** generales, desbrozadas en **doctrinas**, que son el conjunto del conocimiento empírico alcanzado, **normas e ideales**, estos últimos llamados a regular las conductas y a abrir el futuro. Todas estas ideas influyen en la forma en la que el pensamiento colectivo soluciona los problemas que le interesan vitalmente. La universidad define su misión en consonancia con esta marcha evolutiva. Dice Ingenieros: "En las naciones civilizadas contemporáneas, la universidad aspira a ser el laboratorio donde se plasma la ideología social, recogiendo todas las experiencias, auscultando todas las aspiraciones, elaborando todos los idea-

les. Ningún problema vital para la sociedad puede serle indiferente; si pensar bien es la única manera de obrar con eficacia, la universidad debe ser una escuela de acción social adaptada a su medio y a su tiempo".⁷

Quedan expresadas en estas frases iniciales, las acciones que dan sentido a la universidad. En efecto, al decir que la universidad "plasma una ideología existente", deja establecida la estrecha relación que la vincula a los intereses vitales presentes en la sociedad. Pero asimismo establece la diferencia y la función específica de la universidad en la organización y coordinación de esos elementos en disciplinas científicas y en la elaboración y aplicación de los métodos eficaces a cada una de ellas.

De allí que los motivos de la crisis los encuentre en el desfase de la enseñanza respecto de esos sistemas de ideas generales modernas, propias del pensamiento de la ciencia, así como en la desconexión de la enseñanza universitaria respecto de los intereses y de las necesidades particulares de la sociedad latinoamericana. Argumenta Ingenieros que la civilización enfrenta una lucha secular de dos culturas: la sociedad feudal y la cultura teológica, por un lado, frente a la sociedad democrática y la cultura científica, por otro. Es su opinión que la agudización de este enfrentamiento ya no ofrece lugar para las salidas eclécticas, y por lo tanto la actual crisis hace posible prever como efecto la aceleración del ritmo innovador. Su confianza

en la capacidad transformadora de la ciencia lo hace pensar en una gran transformación de la sociedad civilizada, en la que se afianzaría la organización democrática de las naciones y se acentuaría definitivamente el predominio de los métodos científicos modernos.

Sin embargo, frente a esa coyuntura crucial de la civilización, las universidades latinoamericanas, constituidas mayormente según modelos externos y respondiendo a valores y principios del conocimiento propios del período colonial, no acertaban a adecuarse, ni en sus métodos de enseñanza ni en su organización institucional, a los grandes cambios que estaban ocurriendo, perdiendo así el sentido de su misión.

Resulta muy interesante en clave comparativa con nuestra propia problemática, la distinción que marca Ingenieros entre el sentido de la institución universitaria considerada como un todo, y las funciones parciales de formación profesional. Al momento de analizar concretamente el estado de la enseñanza de las disciplinas científicas, no es allí donde pone el énfasis en la determinación de la crisis. Por el contrario, Ingenieros deja en claro que muchas escuelas profesionales han alcanzado un grado de excelencia en la formación que brindan a sus alumnos. Pero el problema es otro y aparece cuando nos interrogamos por el todo de la universidad. "El desarrollo de las escuelas profesionales ha muerto a la vieja universidad, pero no ha creado todavía la universidad nueva".⁸ En efecto, la universidad se ha profesionalizado, ha incorporado en forma suficien-

⁷ J. Ingenieros, "La universidad del porvenir" en *Obras Completas*, tomo VI, Mar Océano, Buenos Aires 1961, p.278.

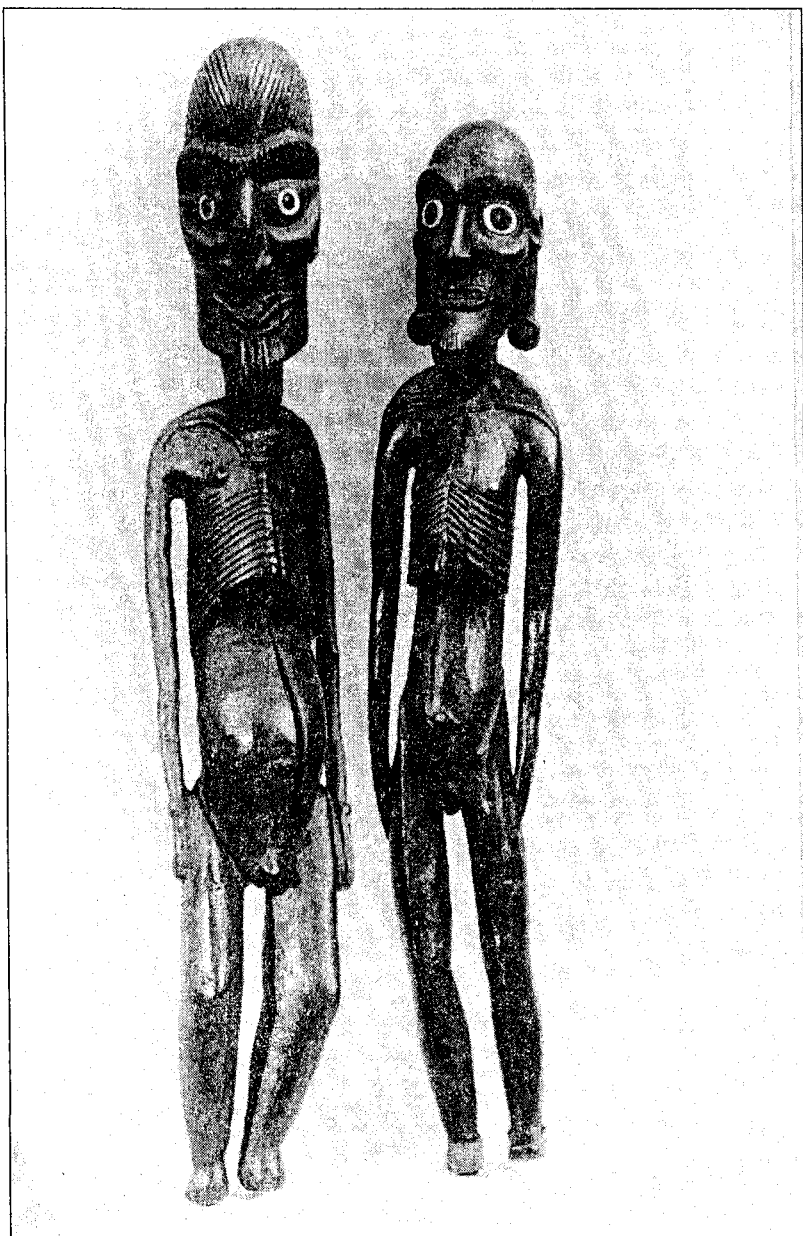
⁸ *Ibid.*, p.279.

temente adecuada ciertos niveles del saber de su época, incrementando su utilidad social. Pero este avance de la especialización y la profesionalización del saber, no produjo el esperado relevo de la antigua universidad doctrinaria y feudal. Acerca de la profesionalización dice: "Cuanto más se divide el trabajo, más necesario es conservar el espíritu de síntesis... si cada facultad debe dar la competencia necesaria para ejer-

cer dignamente una profesión de utilidad social, no debe olvidarse que ella debe ser, al mismo tiempo, la parte de un todo más amplio y más alto: la misión de la universidad consiste en fijar principios, direcciones, ideales, que permitan organizar la cultura superior en servicio de la sociedad". Esta misión no se corresponde entonces con la mera administración ni con la formación profesional. Por el contrario el ideal propio de la univer-

sidad, **formar hombres**, se diferencia netamente del objetivo de las escuelas, **formar especialistas**. Se conjuga en esta determinación de la función propia de la universidad un ideal unitario del saber cuyo modelo pondrá Ingenieros en la filosofía. Esa dirección sintética del conjunto que es en sí misma una dirección ideológica, es una tarea de la filosofía, por eso reclama una fundación filosófica de la universidad. La identificación de la universidad con una recomposición unitaria del saber y con una misión social, deja traslucir la influencia del positivismo comteano, en el acuerdo que esa síntesis debe guardar con los resultados de la experiencia. Pero también está presente el ideal de una fundación moral de la sociedad que ya había desarrollado en el mencionado *El hombre mediocre*. Quizá sea este ideal de refundación unitaria el que dio el sentido profundo a los principios de ordenamiento institucional, propuso y promovió el movimiento reformista. La universidad es comprendida en sus principios de autonomía, cogobierno, extensión, como una unidad capaz de fijar objetivos, definir políticas, articular el pensamiento colectivo, produciendo conocimiento socialmente orientado. En esa función reside su sentido propio, su identidad.

Frente a esto, la profesionalización se muestra como un objetivo que no alcanza a colmar el sentido de la institución. Las escuelas profesionales están funcionalizadas a la necesidad de recursos que tiene la sociedad, o bien, desde el punto de vista del interés de los alumnos, cubren la necesidad que estos plantean,



de recibir una formación adecuada que les permita actuar con dignidad en su esfera de actividad. Pero no es de allí de donde surgen los criterios de la arquitectónica institucional. Los principios que rigen su organización vienen de otro lado y sólo reciben de esta demanda de formación una exigencia de adecuación a estándares sociales.

Esta identidad de la universidad subtiende la idea de autonomía definida y realizada por la Reforma de 1918. La universidad es concebida como un sujeto con autonomía política respecto del poder estatal y con capacidad propia para definir y establecer la competencia del saber. Del mismo modo, la universidad se piensa en una conexión profunda con la sociedad y su desarrollo, pero resguarda el sentido de su autonomía al no depender de demandas parciales que emerjan de la sociedad, como es la profesionalización, en la configuración de sus políticas. Es el principio de extensión el que establece la relación con la sociedad. Por último, podemos afirmar que

éste constituirse en sujeto unitario y autónomo, da lugar a la consecuente democratización en el gobierno de la universidad. En efecto, la conducción de su acción propia no puede cumplirse sin una renovación de los mecanismos administrativos y de dirección. Ingenieros refiere cómo, desde la Revolución Francesa en adelante, la democratización de los organismos deliberativos ha sido creciente y cómo, asimismo, el derecho de representación se ha extendido progresivamente a todo el personal de profesores, alcanzándose la autonomía universitaria. "Algunos países, agrega, extienden la representación en los organismos deliberativos a los profesores suplentes y a los alumnos, completando la representación de la totalidad de los miembros de la comunidad universitaria, permitiendo orientar los estudios universitarios de acuerdo con los intereses de todos los que enseñan y aprenden".

La nueva coyuntura de crisis universitaria vuelve a ponernos en situación de retomar la

interrogación de Ingenieros. ¿Cuál es la función de la universidad? Esta pregunta vuelve a ser crucial esta vez por una transformación de la vida institucional y de sus prácticas, que viene motivada por la demanda de adecuación a una sociedad en la que se han vuelto dominantes la profesionalización del saber y su funcionalización con el mercado.

En este estar en juego el sentido de la enseñanza superior pública, nos interesa recuperar una trama de sentido, presente en muchas prácticas universitarias actuales, en la resistencia a algunas transformaciones, en el imaginario de sus actores, para los cuales la Reforma continúa siendo recurrentemente una referencia fundacional. Recuperar para resignificar, ejerciendo la crítica sobre el presente de esos principios en nuestras prácticas, su futuro en la nueva arquitectónica de la universidad que se está planteando, conservando la pregunta ineludible por el sentido de la institución universitaria como un todo en el mundo de hoy.

La utilidad de un nuevo-viejo texto

DANIEL C. LEVY,
UNIVERSIDAD Y
GOBIERNO EN MÉXICO
(LA AUTONOMÍA
EN UN SISTEMA
AUTORITARIO), FCE,
MÉXICO, 1987.

Si bien esta investigación tiene diez años no ha perdido su interés; por el contrario, en el contexto de las reformas universitarias recientes es un aporte para pensar la relación Estado-universidad.

El propósito del trabajo es analizar el grado de autonomía de la universidad pública de México y su contraparte, el grado de control gubernamental en la educación superior, como forma de aproximarse a una correcta descripción del sistema político mexicano. Lo que se busca es analizar y explicar una "relación", y aquí radica, en parte, lo sustancioso de la investigación de Levy.

Por este camino, hay un intento de búsqueda de rigurosidad para una definición de autonomía que permita su uso comparativo, a la vez que despeje los usos parciales más comunes que refieren la auto-

nomía al autogobierno o a la libertad académica o al cogobierno, etcétera. En esta búsqueda se recorta el concepto de autonomía de toda implicación que refiera a la distribución del poder, a la participación y a la democracia. Así se llega a una primera proposición "[...] la autonomía requiere sólo que el poder esté situado en **alguna parte** dentro de la universidad" (p.23) y se asocia con la pregunta ¿quién decide en lo laboral, en lo académico, en lo económico?

El tema de la democracia impregna el análisis porque le interesa al autor avanzar en el conocimiento sobre la política mexicana. Si bien este punto de vista tiene la riqueza de considerar a la educación superior "un área política vital", lo que en estos últimos años aparece opacado por la implementación de políticas que adecuen la universidad a la reconversión capitalista, por otra parte, sesga el análisis en su preocupación por desentrañar la naturaleza autoritaria del régimen político. Pero sí se enriquece la investigación con una mirada histórica sobre la relación entre la universidad y

el gobierno, que permite, a partir de una perspectiva comparativa, rastrear las tensiones entre gobierno y universidad, control y autonomía, dando cuenta de las coyunturas de ruptura y conciliación por la que ha atravesado esta difícil relación. A la vez, al historizar el concepto de autonomía éste deja de ser un valor atemporal, cargado de implícitos contenidos, para ser una categoría histórica. Finalmente, la autonomía es un punto de tensión entre la universidad y el gobierno que se ve trastocada frente a los cambios de política cada sexenio (dentro de la estabilidad erigida por el Partido de la Revolución) y es, por tanto, materia de negociación. Dos coyunturas de signo contrario -la plena autonomía otorgada por Portes Gil (1928-1930) y la represión desatada por Díaz Ordaz (1964-1970)-, ponen en evidencia la interdependencia de gobierno y universidad. Para Levy estos acontecimientos extremos y puntuales sólo demuestran que lo característico de la relación entre universidad y gobierno es cierta armonía, escenario en el cual debe ser pensada cual-



quier reforma efectiva.

Este es el contexto en el que debe ser pensada cualquier reforma y la explicación para la incapacidad del gobierno de imponer las reformas que considera necesarias, una estrategia de diferenciación institucional ha sido la respuesta gubernamental. No queda claro en el análisis cuál es el papel que le cabe a las universidades en la reforma; prácticamente también estarían incapacitadas para llevar este proceso adelante y, al igual que el gobierno, sólo pueden

responder a las demandas en expansión. Nadie parece dispuesto a pagar el costo político de una reforma al sistema de educación superior, por tanto, la universidad navega sin rumbo o con el rumbo que le imprimen las demandas estudiantiles en cuanto al ingreso y la elección de carreras.

En la elección del rector, con participación externa, se respetan ciertos acuerdos, como por ejemplo la pertenencia académica del elegido, y si bien el gobierno nacional influ-

ye en la designación no puede decirse que imponga a la universidad un rector. Según el autor, la autonomía relativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no se ve afectada y esto se debe a la dependencia del gobierno "[...] para reforzar su legitimidad, evitar grandes desórdenes, y lograr el apoyo político de la clase media, la continua formación de profesionales, el reclutamiento político y la investigación científica" (p.14).

M.C.

cia, el papel cumplido por la universidad como centro privilegiado de ella comienza a diluirse en su significado. Cuando inserta esta conceptualización general dentro de una perspectiva temporal, afirma que la universidad ha dejado de participar "del proyecto histórico que fue delegado para la humanidad por el Iluminismo: el proyecto histórico de la cultura". Para el autor, en consecuencia, el ideal de la universidad moderna, el ideal de la cultura, ya no se encuentra en la universidad "poshistórica" -calificativo que prefiere al de "posmoderna"- surgida en el siglo XX.

Las características de este modelo universitario poshistórico se pueden derivar de algunas palabras clave que recorren la obra reseñada. Readings se refiere a la "americanización" (forma específica de la "globalización") de la universidad, una institución que pasa a ser concebida como una "organización transnacional burocrática", una empresa cuyo objetivo central es el logro de la "excelencia" en todas sus actividades y cuya lógica de funcionamiento está enmarcada por la "responsabilidad" (*accountability*).

Para el autor, la idea de excelencia -lejos de constituir el elemento cultural común que recorre la universidad contemporánea- emerge como una ideología propia de los funcionarios y administradores universitarios, en quienes se encarna, además, el concepto de responsabilidad. Dicho de otro modo, la "universidad de la exce-

Las ruinas de la universidad

BILL READINGS,
THE UNIVERSITY IN
RUINS. CAMBRIDGE,
MA., HARVARD
UNIVERSITY PRESS,
1996, 250 PÁGINAS.

La obra póstuma de Bill Readings (profesor asociado de Literatura Comparada de la Universidad de Montreal, Canadá, que murió en un accidente de aviación en 1994) puede ser descrita como un ensayo interpretativo y no empírico. Estas dos características hacen del libro una lectura amena, punzante, polémica y necesaria -¿por qué no?- para aquellos que han tomado como tarea pensar el presente y el futuro de la educación superior.

El texto de Readings se divide en doce capítulos, uno introductorio más once temáticos, todos acom-

pañados de notas y abundantes referencias bibliográficas. La obra está precedida por un prefacio de Diane Elam, quien tuvo a su cargo la preparación y última revisión del manuscrito original.

El autor adopta una perspectiva crítica para mostrar los cambios estructurales que ha sufrido la función institucional de la universidad en la sociedad contemporánea. Tales cambios llevan a Readings a postular que el papel tradicional de la universidad ha desaparecido. "Ya no está claro cuál es el lugar de la universidad dentro de la sociedad, ni cuál es la naturaleza exacta de la sociedad y la forma cambiante de la universidad como institución es algo que los intelectuales no pueden ignorar", afirma.

La tesis central expuesta por el autor relaciona los cambios mostrados por las

universidades con lo que denomina "declinación" de los Estados nacionales. En efecto, la "relativa declinación del Estado nacional como la primera instancia de reproducción del capital" -que es explicada a partir del "proceso de globalización económica"- brinda el marco general dentro del cual se entienden los cambios en la vinculación entre la universidad, el Estado y la sociedad: "La universidad se está transformando en un tipo diferente de institución, en una institución que ya no está ligada al destino de un Estado nacional en virtud de sus funciones de productora, protectora e inculcadora de una idea de cultura nacional".

Readings señala que, al perder los Estados nacionales su carácter central, se produce el debilitamiento de la función de la cultura nacional y, en consecuen-

lencia" -una denominación con la que Readings se refiere a la universidad contemporánea- carece de los elementos propios de una cultura académica común, la que ha sido desplazada por un mero sucedáneo ideológico, manejado por los administradores y aplicable a los "empleados" y "consumidores".

El carácter ensayístico de obras como *The university in ruins* hace que su evaluación siempre presente complicaciones o, al menos, distintas facetas. Desde un punto de vista valorativo, no hay forma segura de aceptar (o rechazar) *a priori* las consideraciones, críticas y objeciones desplegadas en este texto, a menos que se lo haga por poderosas razones ideológicas o por el simple acuerdo (o desacuerdo) con el profesor Readings.

Por otro lado, cuando se la analiza desde una perspectiva metodológica, se observa que la base empírica de la obra resulta un tanto débil y que el autor construye su relato argumentativo a partir de una serie de conceptos generales dentro de los que incorpora sus observaciones acerca de la universidad contemporánea. En efecto, este libro no está planteado como un estudio sino como una reflexión, una interpretación ilustrada con elementos (testimonios, titulares de diarios y revistas, opiniones, etcétera) tomados de aquí y de allá, pero no elaborados de manera sistemática. Además -casi como una consecuencia necesaria de

lo recién señalado- el autor debe realizar caracterizaciones abstractas para explicar procesos y describir situaciones, con lo que obtiene meras generalidades que son aplicadas en forma directa a las universidades: la globalización económica tiene su correlato en la americanización universitaria; la declinación del Estado nacional y de la cultura nacional, en la desaparición de la fun-

ción de la universidad; la excelencia como ética empresarial, en la universidad de la excelencia, y así con lo demás.

En consecuencia, si se atiende a estas dos observaciones metodológicas, el valor de verdad del trabajo reseñado puede ponerse entre signos de interrogación, por lo menos hasta contar con investigaciones empíricas que permitan dirimir las diversas

cuestiones planteadas en él. Para expresarlo en otros términos, el indudable valor presentado por la obra de Readings es poder convertirse en un amplio y estimulante programa de investigaciones del que podrán surgir, por tratarse de un texto abierto a muchos problemas, diversos análisis sistemáticos y empíricos sobre la realidad de la educación superior.

Augusto M. Trombetta

Universidad pública, universidad privada y mercado de trabajo

ANGEL DIAZ BARRIGA,
EMPLEADORES DE
UNIVERSITARIOS. UN
ESTUDIO DE SUS
OPINIONES.
MÉXICO, CESU-
UNAM/ PORRÚA,
1995, 138 PÁGINAS.

Más allá de las orientaciones y esoterismos académicos, desde el principio resulta reconocible en el trabajo cierto objetivo que bien se podría calificar de "militante" y que consistiría en la refutación de aquella apreciación, casi de sentido común, que tiende a descalificar a la universidad pública bajo la invocación de un supuesto imperativo de eficiencia, y que, a su vez, aparece emparentada con el impacto en la década del 80 del discurso neoliberal acerca de la redefinición de las funciones del Estado. Desde este punto de partida, se pretende elucidar dónde se encau-

dra el desajuste entre esta apreciación y la dinámica institucional universitaria, y es para tal fin que los criterios de valoración y apreciación de aquellos sobre quienes recae la toma de decisiones respecto de los recursos que la universidad genera -en lo que a asignación de empleo concierne- constituyen tanto un material de análisis privilegiado como un terreno de intervención insoslayable.

En consecuencia, el problema que origina la investigación queda inscripto en el tránsito desde la concepción teleológica de la educación característica del momento fundacional de las universidades latinoamericanas -con la consecuente adopción del modelo de organización francés (facultades, sesgo enciclopédico, duplicación de estructuras para docencia e investigación)- hacia una perspectiva que tiene por eje la eficiencia, resolución práctica y capacitación di-

fundida masivamente durante la década del 70 y que da comienzo a un conflicto aún persistente entre la organización inicial y el modelo estadounidense, productivista (el empleo como punto central del fin educativo) y pragmático, vinculado a su industrialización a fin del siglo pasado. La crisis que atraviesan los países latinoamericanos y la adopción del neoliberalismo en los 80 tiene por consecuencia la pregnancia de este planteo de eficiencia universitaria desde la consideración de la obtención de un empleo como criterio de evaluación del buen funcionamiento del sistema educativo. El efecto de la crisis es una pérdida de orientación política del subsistema -que en el caso particular mexicano contrasta explícitamente con la etapa desarrollista inaugurada en 1950 con la expansión del sistema y el acceso masivo a la universidad- que se traduce en que la educación pasa de

ser considerada como una inversión, a ser vista como un gasto, quedando subordinada a los dictámenes del cierre de las cuentas nacionales.

Es en esta dirección que el autor critica concepciones acerca de la relación educación-empleo, tales como la formulada desde la economía de la educación, que circunscribe el campo del saber a aquellos conocimientos instrumentalizables y en la que el valor del acto educativo se desprende de su "utilidad" y valor económico, introduciendo un imperativo de rentabilidad -vinculado a la productividad en la inversión que constituye el capital escolar; porque deshumaniza la actividad educativa al no considerar otros indicadores más que los que puedan incidir directamente sobre el del PBI. Asimismo, el presupuesto de una regulación automática de la relación educación-empleo, que ve en la dificultad de inserción laboral un síntoma de inadecuación de la oferta educativa, es descalificado en la medida en que estudios realizados desde su mismo marco teórico, al que pertenece el postulado de que "el mercado de trabajo funciona igual para todos los individuos, remunerándolos y empleándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y de la productividad de cada uno, la cual depende de su perfil educativo", evidencian hasta qué punto el caso mexicano no cumple con las premisas de esa concepción.

Ciertas consideraciones

críticas respecto de la teoría de la segmentación de los mercados ocupacionales -que distingue entre la oferta laboral de puestos de conducción, ligada a actitudes de autoridad y liderazgo, y asociada al prestigio, y el circuito de cargos de subordinación, donde se exigen actitudes de sumisión y obediencia- permiten traducirla en términos de capital social y capital cultural, para recuperar de ella la distinción entre diversas disposiciones -es decir: actitudes y comportamientos supuestamente "espontáneos"- como un factor central aún más decisivo que la posesión de certificados de estudio o la calidad de la capacitación. Asimismo, la puesta en relación de este enfoque con la sociología de las profesiones, en la medida en que exhibe claramente la diferencia en la evolución profesional mexicana respecto de los países desarrollados, y la especificidad de los problemas de las profesiones relativos a la independencia ocupacional, le posibilita abordar esta cuestión, considerando además la valoración social de una profesión y la evolución de su campo, de modo tal que en ese reconocimiento social para con ella se juega también el de la institución encargada de la formación.

Para desenmascarar ese "discurso mecánico" construido sobre la relación educación-empleo -discurso que promueve la descalificación de lo público en provecho de las instituciones privadas y descuida factores tales como la com-

posición del mercado de trabajo o la dinámica del crecimiento del empleo en un período de crisis- resulta necesario distinguir criterios formales frente a otros no explícitos (a los cuales se intenta acceder mediante las entrevistas en profundidad efectuadas con los responsables de selección en distintas empresas), ligados al capital cultural y subyacentes a la selección, que afectan las posibilidades de ingreso al mercado de trabajo por parte de los egresados universitarios. Estas valoraciones tácitas sobre dicho capital cultural y social reposan sobre un talante conservador y tradicionalista que imprime a la entrevista laboral un sesgo discriminatorio, al definir el otorgamiento de una vacante según preferencias políticas, orientaciones sexuales y adscripción religiosa, de índole estructural que resulta ajeno a las cuestiones curriculares.

Esta perspectiva permite descubrir una contradicción entre los criterios utilizados por los empleadores, criterios esbozados por la teoría de los mercados segmentados y perspectivas afines -a través de los cuales se establece la existencia de un mercado dual donde el dominio de habilidades técnico-profesionales juega un papel secundario- y la concepción que orienta los principales presupuestos de la política modernizadora neoliberal, provenientes de los supuestos de la teoría del capital humano. La existencia de esta doble red de empleos se relaciona directamente con las condi-

ciones de clase y el doble circuito que por un lado prepara cuadros de conducción y por el otro entrena mano de obra, manifestando además el modo en que se valora el capital cultural. La misma duplicidad se vuelve a plantear respecto de las diferencias entre los egresados de universidades públicas y privadas: las diferencias actitudinales entre unos y otros reposan sobre una notoria diferencia de capital social entre sectores medios que aspiran a cierta movilidad ascendente y sectores medios-altos que encuentran en las instituciones privadas un medio de distinción que consolida su posición. Esta relación con el sustento económico conforma un conjunto característico de disposiciones ante la inserción laboral.

La conclusión de Díaz Barriga apunta a delinear algunas ideas en la generación de estrategias de inserción laboral planteando la necesidad de que los estudiantes avanzados dispongan de ciertos conocimientos acerca de los criterios de selección que les permita posicionarse, por ejemplo en las entrevistas, de un modo distinto. También marca la necesidad de la incorporación de cierta perspectiva social general a los planes de estudio de orientación instrumental, como así también una revisión de estos criterios orientados a un incremento de racionalidad que tienda superar los "prejuicios" que operan sobre la selección de personal.

Javier Pelacoff

La constitución de una comunidad de trabajo

PEDRO KROTSCH,
MARIA CATALINA
NOSIGLIA Y OLGA
PISANI (COMPS.)
PRIMER ENCUENTRO
NACIONAL. LA
UNIVERSIDAD COMO
OBJETO DE
INVESTIGACIÓN
OFICINA DE
PUBLICACIONES DEL
CICLO BÁSICO
COMÚN, BUENOS
AIRES, 1996, 366
PÁGINAS.

El libro surge a partir de la intención de plasmar los resultados del Primer Encuentro Nacional sobre la universidad como objeto de investigación, realizado en Buenos Aires los días 28 y 29 de septiembre de 1995. El Encuentro fue organizado por la Universidad de Buenos Aires a través de la Secretaría de Extensión Universitaria, el Centro de Estudios Avanzados y las Facultades de Ciencias Sociales, de Filosofía y Letras y de Ciencias Económicas y fue auspiciado por diversas universidades nacionales. Reunió a más de 500 participantes y cerca de 300 ponentes de todo el país.

La idea rectora del Encuentro fue impulsar la capacidad reflexiva de la comunidad universitaria sobre sí misma. En este sentido, se intentó dar el puntapié inicial para la creación de un campo diferenciado de estudio, que tenga como objeto de análisis a la universidad como organiza-

ción compleja a partir de una perspectiva multidisciplinaria, sobre la base del fortalecimiento de la autonomía institucional. En términos de los organizadores, el Encuentro intentó avanzar sobre "la fractura entre las prácticas cotidianas de los actores en la universidad y la reflexión acerca de las condiciones institucionales y sistémicas en las que éstas se desarrollan".

La aspiración primordial fue conjugar la producción de un diagnóstico acerca del estado de los conocimientos sobre la universidad en nuestro país, con la promoción de los estudios sobre la educación superior, por medio de la formación de redes de investigadores e instituciones a nivel nacional.

La estructura del libro puede dividirse en tres secciones. La primera incluye una presentación a cargo de los compiladores de la edición (Pedro Krotsch, Olga Pisani y María Catalina Nosiglia), que señala las ideas fuerza y los objetivos centrales del evento.

La segunda parte está compuesta por las conferencias centrales, a cargo de prestigiosos profesores extranjeros especialistas en la problemática universitaria: Henry Giroux, de la *Pennstate University* de Pennsylvania, y Carmen García Guadilla, de la Universidad Central de Venezuela.

A partir de la denuncia de la abstracción que tanto neoconservadores como liberales hacen de la rela-

ción entre conocimiento y poder, Giroux redefinió a la educación superior como un recurso para la expansión de una cultura pública y crítica, basada en la defensa de la responsabilidad de los docentes como intelectuales públicos. Por su parte, García Guadilla, a partir de la exposición de un minucioso análisis sobre el estado de la investigación sobre la universidad en América latina, revalorizó la importancia de la construcción de datos y conocimientos propios en la medida en que sostuvo que "sin una poderosa información cuantitativa sistematizada y ordenada con alto valor descriptivo y diagnóstico, seguirá siendo débil cualquier intento de contextualización empírica y de desarrollos teóricos". En este sentido, la autora consideró indispensable la elaboración reflexiva de conceptos y fundamentos teóricos que, nacidos a partir de las especificidades de América latina, contribuyan a la toma de decisiones con vistas al logro de la descentralización del orden del conocimiento internacional.

Completa esta segunda sección del libro la reproducción de la mesa redonda sobre las repercusiones del MERCOSUR en el rediseño de las políticas universitarias, en la cual participaron Aldo Ferrer (Argentina), Ladislao Nagy Ferrari (Paraguay), Carlos A. Reyes Maldonado (Brasil) y Jorge Landinelli (Uruguay), y que contó con

la coordinación de Sara Slapak, Directora del Centro de Estudios Avanzados de la UBA.

La tercera parte, que ocupa el grueso del texto, está formada por las relatorías y los resúmenes de las diez mesas en las cuales se organizó el trabajo durante las dos jornadas: 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, disciplinas y sujetos.

El libro tiene el valor de presentarse como una memoria y un instrumento para la constitución de una comunidad de trabajo. Al mismo tiempo, y no es un acierto menor, se constituye en un catálogo sobre estudios de la universidad que reseña tanto los temas investigados como los marcos teóricos y las tendencias dominantes. Por ello es, por un lado, un aporte a la acumulación de conocimiento sobre el tema y, por el otro, un punto de partida para suplir los déficits o vacancias puestos en evidencia. Queda como tarea pendiente, el abordaje de estos últimos en un próximo Encuentro.

Andrea Carri,
Marcela Quiroga,
Carolina Jünemann

La AUGM como herramienta de cooperación

Jorge Luis Etcharrán*

Las formas de cooperación universitaria son múltiples y variadas. Desde la relación bilateral típica universidad-universidad hasta las acciones articula-

das en organismos internacionales o en asociaciones universitarias regionales.

Los resultados de estas experiencias también son diferentes. Una de nuestras

funciones, como unidad de gestión ligada a la cooperación internacional, es relevar en forma constante las fuentes y sus posibilidades.

En los últimos años hemos comprobado que las asociaciones universitarias con un gran número de miembros difícilmente pueden dar respuestas rápidas y acordes con los continuos cambios y problemas que acontecen en la educación superior. Las estructuras rígidas o con una inercia improductiva no son útiles en la actualidad.

Ante esta situación, la atención de varias universidades estuvo dirigida a conformar asociaciones acotadas en número, de envergadura académica y representativas de una región. De este modo se apuntó a rediseñar una cooperación universitaria más ágil y eficaz.

En este marco se encuadra la acción de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), que reúne a docé universi-



dades de los países integrantes del Mercosur. Este conjunto de universidades públicas y autónomas están ligadas, además, por su ubicación territorial dentro de la denominada Cuenca del Plata. Funciona desde 1991 y hasta la fecha ha generado intercambios académicos y científicos de importancia. En cinco años su dinamismo y producción contrasta con lo producido por otros organismos universitarios de más amplia trayectoria que cuentan con mayores recursos.

Los rectores de estas casas de altos estudios se reúnen tres o cuatro veces por año y allí definen los lineamientos institucionales que lleva a cabo la Secretaría Ejecutiva, a cargo de Jorge Brovetto, Rector de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. Asimismo, funciona un Grupo de Asesores, con-

formado por un representante de cada institución, el cual se encarga de operativizar las actividades de la Asociación.

El secreto de la AUGM radica en su horizontalidad, dado que la Asociación delega la coordinación de las actividades académicas y científicas en los profesores, quienes tienen libertad para proponer e implementar dichas actividades.

El mecanismo es sencillo, cada universidad tiene a su cargo un Núcleo Disciplinario (la UBA coordina Matemática Aplicada) y un Comité Académico, que abarca una temática interdisciplinaria, por ejemplo, Aguas; en ambos casos se nombra un coordinador, que entra en contacto con los representantes para el área de las otras universidades. En ese espacio se discuten y programan los intercambios de docentes e in-

vestigadores y también de estudiantes, los proyectos de investigación conjuntos y los eventos que se estimen oportunos. Según el tenor de las acciones previstas se buscan las formas de financiamiento que aseguren su éxito.

Los Núcleos Disciplinarios y Comités Académicos que están funcionando en la actualidad y sus universidades coordinadoras se detallan en el respectivo cuadro.

Además de las actividades inherentes a cada área, se realiza una vez al año un encuentro de jóvenes investigadores de las disciplinas citadas en el cuadro, con la excepción de Sensoramiento Remoto y Meteorología Aplicada, que es remplazada por el Comité Académico de Ciencias Sociales.

El encuentro de 1996 se llevó a cabo en la ciudad de

Miraluz (Brasil), entre los días 28 y 30 del mes de agosto, y estuvo organizado por la U. F. do Río Grande do Sul. Nuestra Universidad estuvo representada por una delegación de veinte investigadores, cuatro de ellos presentaron trabajos en los campos de las ciencias políticas y sociales.

Es importante destacar que Luis Aznar, representante de la UBA ante el Comité Académico mencionado, ha tenido una gran actividad académica a través del apoyo brindado por el Helgio Trindade, Rector saliente de la U.F. do Río Grande do Sul. En este sentido, debe destacarse la implementación del Doctorado de Ciencias Políticas de la AUGM, con sede en esta universidad brasilera, como también la organización de diversos seminarios, en los que participaron Juan Carlos Portantiero, Luis Aznar y Liliana De Riz.

Asimismo, las editoriales de las universidades han trabajado en forma conjunta desde el año 1995 y han logrado concretar la edición de un Catálogo con las publicaciones de las instituciones que forman parte de la AUGM.

En muchas ocasiones, los temas interdisciplinarios han exigido la articulación de dos o más unidades académicas. Es el caso del Comité Académico de Desarrollo Rural, en el que aportan su saber y su experiencia docentes e investigadores de nuestras facultades de Agronomía y Ciencias Sociales.

Nuestra Universidad participa activamente en las dos áreas que coordina. A modo de información, la UBA, como responsable del

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS	COMITES ACADEMICOS
U. de la República Oriental del Uruguay	Virología	Salud Humana y Animal
U. de Buenos Aires	Matemática Aplicada	Aguas
U. F. de Santa María-Brasil	Química Fina	***
U. N. de Asunción-Paraguay	Farmacología - Productos Naturales	***
U. N. de Rosario	Microelectrónica	Desarrollo Tecnológico Regional
U. N. de Entre Ríos	Educación para la Integración	***
U. N. del Litoral	Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria	Desarrollo Rural
U. N. de La Plata	Redes Académicas	Medio Ambiente
U. F. do Río Grande do Sul - Brasil	Sensoramiento Remoto y Meteorología aplicada	Ciencias Políticas y Sociales
U. F. do Paraná - Brasil	Evaluación Institucional	***
U. F. Sao Carlos - Brasil	Ingeniería de los Materiales	***
U. F. de Santa Catarina-Brasil	Ingeniería de la Producción	***

Comité Académico Aguas, realizó junto a la U. F. de Santa María, un seminario sobre "El agua como recurso y su uso sustentable", con la participación de especialistas de las doce universidades e invitados especiales de España y Alemania. Al mismo tiempo, en 1997 se realizó el primer Congreso de Investigadores de la

AUGM relacionados con la problemática del agua.

Este corto resumen de las actividades da una idea del protagonismo que ha alcanzado la Asociación en la región, protagonismo que pertenece, fundamentalmente, a los docentes e investigadores, dada la horizontalidad del sistema de trabajo.

Seguramente hay errores que corregir e iniciativas que aún esperan ser implementadas, pero los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten ser optimistas y nos dan la razón en la modalidad de construcción elegida.

* Subsecretario de Relaciones Internacionales, UBA.

El cambio en la educación superior de América latina

Axel Didriksson

Uno de los eventos académicos más importantes que ocurrió en 1996 fue, sin duda, el organizado por el Centro Regional para la educación superior en América latina y el Caribe (CRESALC), de la UNESCO, en el mes de noviembre, en la ciudad de la Habana, Cuba, esto es, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Este evento fue el primero de una serie de grandes reuniones que se irán llevando a cabo en diversas regiones (África, países árabes, Medio Oriente, Asia, Europa), para culminar en una cumbre a mediados de 1998 en la ciudad de París. El objetivo de este proceso es discutir y acordar una política internacional que ponga en el centro una estrategia de cambio en la educación superior, impulsada por la UNESCO, los gobiernos que suscriban de forma activa participar en ella y los actores y sectores

del área que la asuman desde la perspectiva de su trabajo académico.

La reunión de La Habana tuvo como antecedente una tremenda movilización y discusión de los universitarios latinoamericanos, en torno al documento titulado "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", en reuniones celebradas a lo largo y ancho del continente, dos de las cuales se llevaron a cabo en México.

La reunión de La Habana contó con la participación de unas mil personas con un amplio espectro de representación, desde rectores y funcionarios gubernamentales y no gubernamentales, investigadores y profesores, estudiantes, asociaciones, fundaciones y personal de la UNESCO, incluyendo a su Director General, Federico Mayor.

La UNESCO ha ubicado el problema del cambio como el eje de sus políticas internacionales en la educación superior. Las razones se explican por el trata-

miento del contexto en que se realiza, y la importancia de las instituciones de educación superior en el tránsito hacia una sociedad del conocimiento. Este papel resulta mayormente relevante para los países en desarrollo, como los de América latina, por las responsabilidades sociales y económicas que tienen para contribuir a solucionar los problemas estructurales más graves, desarrollar un personal altamente capacitado y potenciar su participación en la creación de condiciones de aprendizaje colectivo para producir y transferir conocimientos científicos y tecnológicos propios.

Ante ello, la conferencia de La Habana aprobó una Declaración General, un Informe Final y un Plan de Acción, que pueden considerarse como una plataforma de discusión y trabajo para todos los interesados, particularmente para quienes están involucrados en la investigación en educación superior y para quienes toman decisiones respecto de este nivel educativo.

El Informe Final da cuenta de la discusión que se presentó en las cinco mesas de trabajo en las que se organizó la conferencia, a sa-

ber: pertinencia de la educación superior; calidad, evaluación y acreditación; gestión y financiamiento; conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación; reorientación de la cooperación internacional. El contenido de los pronunciamientos y de la reflexión colectiva tuvo como marco contextual la cruda realidad del continente que, en palabras de Carlos Tunnermann, "es la región que presenta la más injusta distribución de la riqueza, donde 200 millones de personas (46 por ciento de la población total) viven en la pobreza y 94 millones (22 por ciento de la población) viven en la pobreza absoluta". En estas condiciones, las instituciones de educación superior no pueden plantearse ser instituciones de elite, sin responsabilidades sociales y sin posturas críticas. Es por ello que la conferencia ratificó el espíritu de las grandes luchas universitarias latinoamericanas por la autonomía, por su expansión, por su calidad y, ahora, por mantener una concepción rectora de pertinencia social y de cooperación internacional horizontal.

De particular importancia fue una propuesta para el plan de acción, para constituir un nuevo instrumento latinoamericano que posibilite poner en marcha el caudal de tareas e iniciativas que surgieron de la conferencia. Se trata de la propuesta de convertir a la CRESALC en una institución autónoma para la educación superior de la región, dentro de los marcos, normatividad y especificidades que mantiene un or-

ganismo como la UNESCO.

Para darle vida a esta propuesta se recomendó invitar "al conjunto de las asociaciones regionales, subregionales y nacionales de universidades e instituciones de educación superior, a las representaciones de las universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas, a las redes de instituciones y grupos de trabajo de investigación y docencia, a los organismos y las agencias para el desarrollo, a los organismos gubernamentales y no gubernamentales que participan en esta conferencia regional, así como a quienes no estando presen-

tes deseen hacerlo" a suscribir esta recomendación central.

Este nuevo organismo de la UNESCO se conformaría como un centro de evaluación y extensión, de información y base de datos del sistema latinoamericano de universidades e instituciones de educación superior, ciencia tecnología y humanidades, como una instancia colegiada de coordinación y cooperación horizontal y como un centro de investigación, desarrollo y formación del nuevo capital cultural e intelectual que permita la potenciación de las capacidades endógenas y creativas de nuestros países.

nico-académica de evaluación. Se pretende crear una disposición a institucionalizar la cultura de la eva-

luación periódica de la calidad, eficacia y eficiencia.

* Tomado de *Universidad* 2000, 3-6-96, p.9).

Centroamérica: Sistema Integrado de Carreras Regionales

El Sistema de Carreras Regional es un antiguo proyecto del Consejo Superior Universitario Centroamericano, que surgió en el marco del primer plan de educación superior (1962). En los últimos treinta años de existencia se pasó de la idea de carreras regionales dispersas al concepto de sistemas y de la función del Consejo de crear carreras regionales, a la de aprobar y, actualmente, evaluar y acreditar carreras regionales; de carreras en general al posgrado exclusivamente. En agosto de 1995 se acordó promover un conjunto funcional o sistema, constituido por redes regionales de cooperación académica (SICAR).

Las funciones del SICAR se desarrollan a través de un Comité Rector, compuesto por los directores del área de posgrado de las instituciones y por las autoridades universitarias de alto nivel y de una comisión técnico-académica de evaluación, responsable de la evaluación permanente de la calidad académica, la pertinencia, la proyección regional y la viabilidad de las carreras. Hasta ahora, las áreas de trabajo del SICAR, en cuanto a evaluación y acreditación, involucran un proceso de autoevaluación, la evaluación externa por pares académicos de universidades de países de la región, además de la evaluación y dictamen de la comisión téc-

Políticas de Educación Superior en México*

Javier Mendoza Rojas, comentando el documento de la OCDE, "Reseña de las políticas de educación superior en México", se refiere a las sugerencias que se formulan en relación con la conducción del sistema. Los examinadores de la OCDE resaltan la fuerte demanda por la definición de una política nacional de educación superior que sea a la vez clara, coherente y de largo plazo. Reconocen que la ausencia de dicha política ha impedido responder adecuadamente a las diversas crisis que han aquejado a este nivel de estudios. Por su parte, en el documento "Propuestas para el desarrollo de la educación superior", la ANUIES recomienda definir una política de Estado y no sólo políticas de gobierno de corte sexenal, que impiden la continuidad de proyectos educativos a la vez que llevan a la incertidumbre en cada cambio de gobierno.

Bajo una política de largo plazo para la educación superior, definida con el concurso de los diversos actores involucrados, adquirirían mayor sentido y utilidad los instrumentos estratégicos para la conducción de un auténtico sistema: la información, la planificación, el financiamiento y la evaluación. Al respecto, son dignas de ser

tomadas en cuenta cinco recomendaciones que hacen los examinadores: avanzar hacia una red de instituciones a las vez diferenciadas y sin fronteras, para posibilitar cualquier clase de movilidad; hacer que todas las instituciones públicas, en particular los institutos tecnológicos, sean más autónomos en su administración; acercar las escuelas normales al resto de la educación superior; hacer progresar a las universidades públicas y favorecer la participación de las universidades privadas en la política nacional, haciendo más rigurosos los procedimientos para su reconocimiento. Estas recomendaciones requieren, entre otras cosas, de un cambio en lo que se refiere al financiamiento. Por ejemplo, celebrar contratos plurianuales entre las instituciones y el gobierno, que consideren tanto el respeto a proyectos emanados de la misma institución o servicios específicos que presta, como el apoyo a la implantación de medidas a las que se compromete la institución en vinculación con la política nacional de educación superior.

Con respecto al subsidio ordinario se considera esencial que sea calculado según reglas de conocimiento público y que sean

las mismas para todas las instituciones públicas de enseñanza superior. Un viejo reclamo de las universidades públicas ha sido contar con criterios y mecanismos claros de finan-

ciamiento, sin que hasta el momento se haya avanzado con pasos firmes en este campo.

* Tomado de *Universidad* 2000, 20-5-96, p.9).

sibles de las instituciones de educación superior. Una vez subsanados esos problemas, la definición de líneas prioritarias comunes a todas las instituciones, es decir, al subsistema en su conjunto, se volverá más delicada y todavía más polémica de lo que es.

Es evidente que los fondos adicionales representan una respuesta particular a una situación de disfuncionamiento por inmovilismo. Ante el tamaño de los problemas, el peso de las inercias institucionales y las posiciones incompatibles de grupos involucrados en la

educación superior, se optó por destrabar la situación en forma escalonada y estratégica, saliendo de los esquemas tradicionales.

Así, se incentivaron cambios, pero justamente ante ese éxito, cobra mayor vigencia la pregunta siguiente: si existe una disposición comprobada al cambio ¿por qué no atacar ya el problema básico? ¿por qué no revisar los esquemas de financiamiento ordinario?

* Tomado de *Universidad* 2000, 10-6-96, p.7).

México: Fondos especiales para instituciones de educación superior

Sylvie Didou Aupetit, analizando el tema o el problema de la educación en México, se refiere a la existencia de gran cantidad de fondos especiales, que conforman un sistema de ventanillas múltiples abiertas a las instituciones de educación superior en búsqueda de recursos suplementarios.

Más allá de la diversidad de opciones, la reconducción de este tipo de fondos plantea muchos interrogantes sobre su devenir; entre éstos la autora destaca dos. El primero se refiere a sus niveles de pertinencia e intervención: si bien los fondos adicionales contribuyen a redefinir la relación financiera entre el gobierno federal y las instituciones, lo hacen en los ámbitos de acción definidos como prioritarios de una manera más jerárquica que concentrada. Por lo tanto, producen reacciones de adecuación táctica, que ponen en entredicho el objetivo de impulsar proyectos propios y de largo plazo de desarrollo institucional.

El segundo se relaciona

con el mantenimiento de la capacidad de inducción de estos fondos a mediano plazo. En general han actuado sobre problemas vi-

Formación de posgrado en educación universitaria

Recientemente se han puesto en marcha varias actividades de posgrado que tienen por finalidad preparar personal para la educación universitaria. En este número ofrecemos una breve reseña de dos de estas propuestas, sobre las que hemos recibido material de divulgación. A medida que vayan llegando a esta redacción otros materiales se informará a nuestros lectores.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO EN POLÍTICA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

Sistema de Enseñanza para Graduados - Posgrado. Universidad Nacional del Litoral.

Director Académico: doctor Daniel Jorge Cano.

Objetivo general: contribuir al mejoramiento de la calidad y a la actualización de la gestión de las instituciones universitarias, autónomas y democráticamente gobernadas, mediante la capacitación sistemática de sus actuales y potenciales cuadros directivos y miembros de cuerpos colegiados, en lo que respecta a las dimensiones política, epistemológica, teórica, metodológica y técnica de la conducción de las casa de altos estudios.

Modalidad de cursado: se desarrollarán tres tipos de actividades, presenciales y semipresenciales, seminarios, talleres de identificación y resolución de problemas de gestión y pasantías o trabajos de campo.

Informes: Tel/Fax (042)57 11 93

Email: dcano@unl.edu.ar

MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Directora: licenciada Susana Barco.

Perfil del egresado: el egresado estará capacitado para participar en equipos de planeamiento y gestión universitaria; diseñar y supervisar la puesta en práctica de planes de estudio; diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de extensión e investigación; diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Modalidad del cursado: cursado en seminarios intensivos. En los intervalos se realizarán encuentros de dos o tres días de duración cada uno para desarrollar los Seminarios de Epistemología e Investigación.

Informes: Tel. 54-099-71429 / 73850 - Interno 116

Fax 54-099-73849

Email: maeseduc@uncoma.edu.ar

eventos

Reuniones 1997

SEMINARIO INTERNACIONAL FILOSOFÍAS DE LA UNIVERSIDAD Y CONFLICTO DE RACIONALIDADES

Este seminario fue organizado por el Área de Filosofía de la Acción y Epistemología del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, durante los días 21, 22 y 23 de julio.

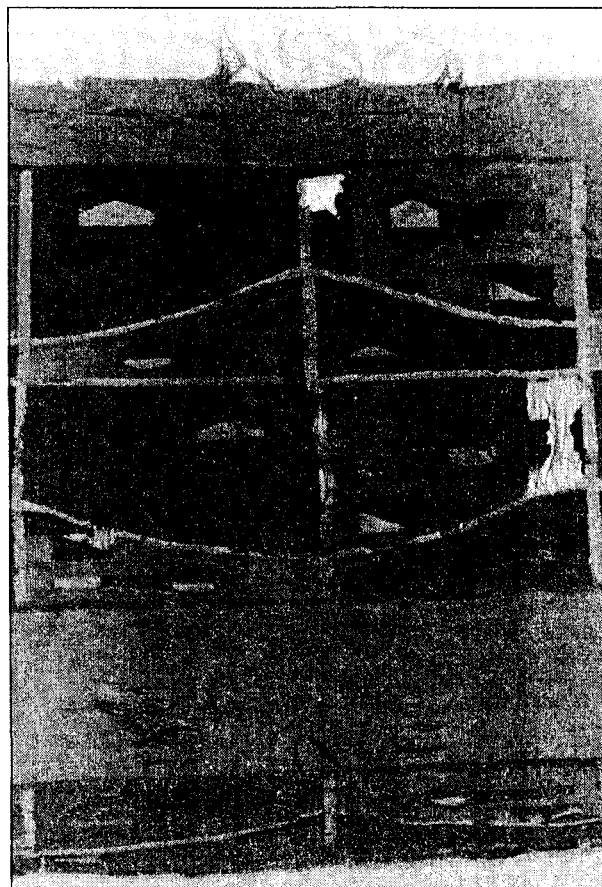
En el marco de la crisis de racionalidad y de sentido que conoce hoy la universidad de la Argentina, el seminario se propuso una interrogación acerca de las filosofías de las universidades que puedan poner de manifiesto conceptos y visiones del mundo implicados en las políticas gubernamentales.

Adhirieron: College In-

ternational of Philosophy; Embajada de Francia en la Argentina; Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario; Programa Ecos-Chile; Centro de Estudios Multidisciplinarios de Buenos Aires.

SEGUNDO ENCUENTRO NACIONAL LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El Rectorado de la UBA, las facultades de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras, junto al Centro de Estudios Avanzados y el Ciclo Básico Común, organizan este Encuentro para el presente mes de noviembre.



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, etcétera, 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 del comité de Redacción y de árbitros anónimos.

La revista no se compromete a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.

8

En ningún caso serán devueltos los originales.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES SECRETARIA DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES:

Fecha de inscripción: Primer semestre de 1998 (a confirmar).

MAESTRIA EN INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES:

Directora: Liliana De Riz

Comisión de Maestría: Alfredo Pucciareli, Ruth Sautú, Oscar Steimberg, Juan Carlos Korol, Emilio Tenti Fanfani.

Inscripción: bianual; próxima preinscripción, del 17 de noviembre al 19 de diciembre.

MAESTRIA EN POLITICAS SOCIALES:

Maestría "ad hoc" destinada prioritariamente a los egresados de la Carrera de Especialización en Planificación y Gestión de Políticas Sociales o aquellos con formación de posgrado equivalente.

Comisión de Maestría: Eduardo Jozami, Emilio Tenti, Hugo Mercer, Floreal Forni y Estela Grassi.

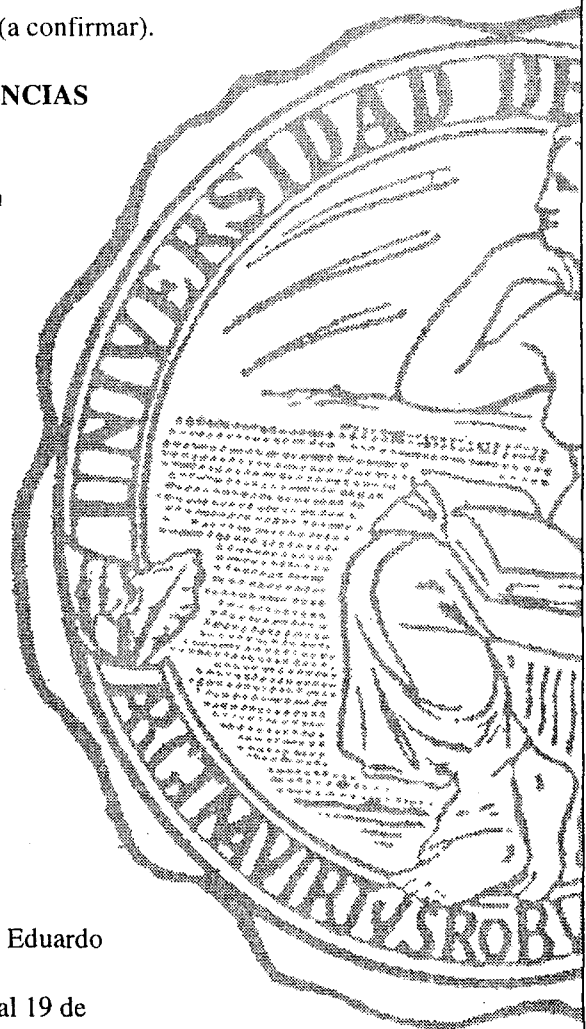
Fecha de preinscripción: del 17 de noviembre al 19 de diciembre.

CARRERA DE ESPECIALIZACION EN PLANIFICACION Y GESTION DE POLÍTICAS SOCIALES.

Coordinadora Técnica: Violeta Correa

Comisión Asesora: Emilio Tenti, Floreal Forni, Eduardo Jozami.

Fecha de preinscripción: del 17 de noviembre al 19 de diciembre.



INFORMES E INSCRIPCION:

Lunes a viernes de 10 a 19 hs.

M. T. de Alvear 2230-1^{er} piso, of.107

Tel: 961-9212/2015/3624/8631 int.112-134 Directo/fax:963-9295

E-mail:secre@posgr.fsoc.uba.ar

Universidad Nacional de Luján

25° aniversario

- Ingeniería Agronómica
- Ingeniería en Alimentos
 - Ingeniería Industrial
 - Licenciatura en Administración
- Licenciatura en Ciencias Biológicas
- Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Licenciatura en Educación Física
- Licenciatura en Geografía
- Licenciatura en Comercio Internacional
- Licenciatura en Historia
- Licenciatura en Sistemas de Información
- Licenciatura en Trabajo Social
- Profesorado en Geografía
- Profesorado en Historia
- Licenciatura en Educación Inicial
- Maestría en Demografía Social
- Maestría en Política y Gestión de la Educación
- Maestría en Biología Celular

Secretaría de Asuntos Académicos - Ruta 5 y 7 - c.c.221 - (6700) Luján, Buenos Aires



PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

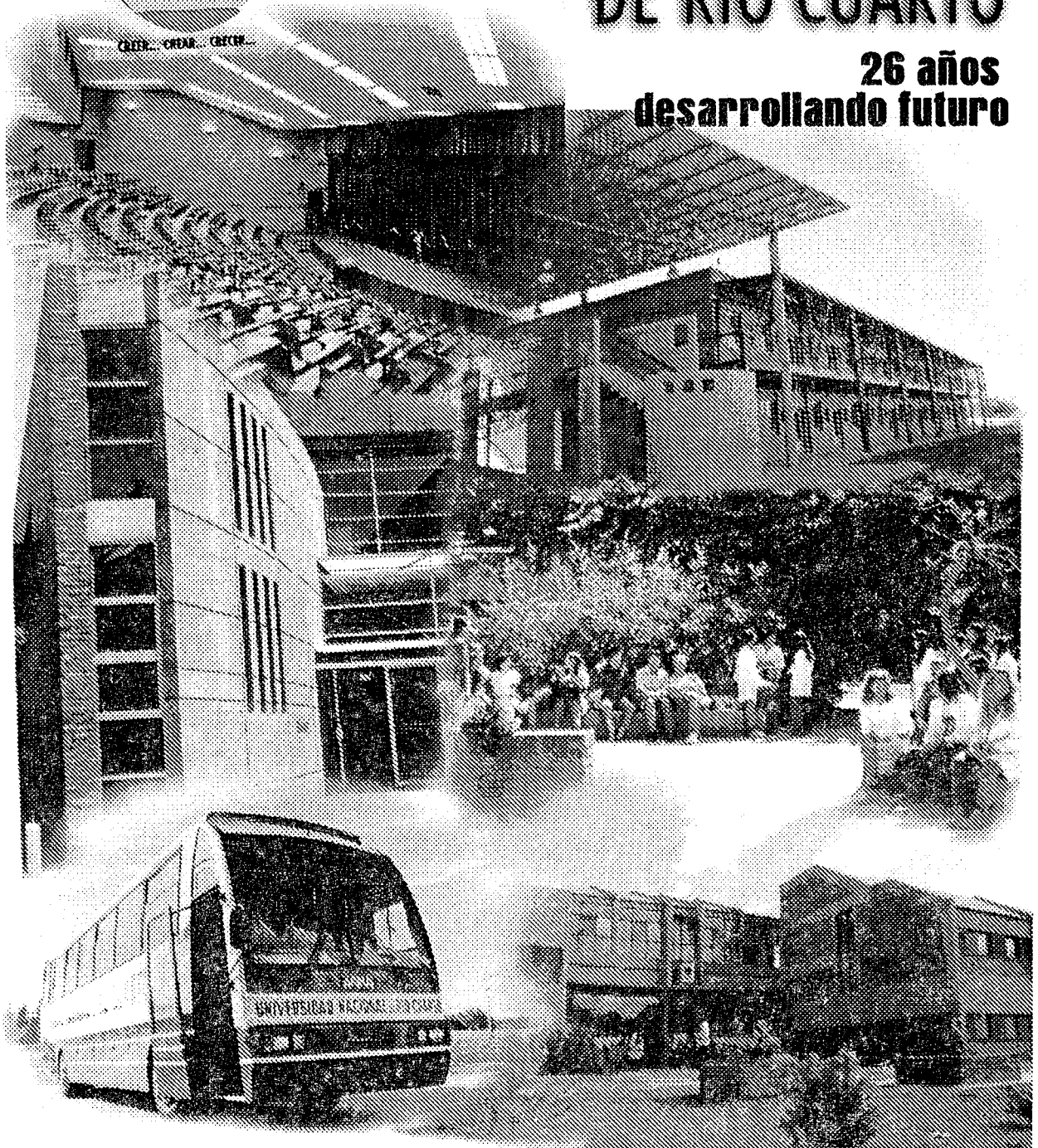
Disponible en INTERNET
en la siguiente dirección:

<http://www.latbook.com>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

**26 años
desarrollando futuro**



Ruta Nacional 36 Km. 601 Río Cuarto, Córdoba, Rep. Argentina
Tel: (058) 676200 Fax: (058) 680280 E-mail: postmaster@unrc.edu.ar Web: www.unrc.edu.ar

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología - Secretaría de Posgrado
Primer cuatrimestre de 1998

Actividades para doctorandos

Durante el transcurso del primer cuatrimestre de 1998, se dictarán las siguientes actividades dirigidas a doctorandos, investigadores y graduados, algunas de las cuales estarán a cargo de docentes extranjeros invitados.

- “El estudio de la diversidad humana: los estilos de vida como ejemplo”, a cargo de María del Pilar Sánchez López, Universidad Complutense de Madrid, España

- “Metodología epidemiológica y diagnóstico infante-juvenil”, a cargo de Carmen Maganto Mateo, Universidad del País Vasco, España

- “Evaluación y control de estrés ansiedad”, a cargo de Juan José Miguel-Tobal y Antonio Cano Vindel, Universidad Complutense de Madrid, España

- “Seminario operativo sobre investigación en psicopatología de la infancia y de la adolescencia”, a cargo de María Verónica Brasesco, especializada en el Hospital Municipal de Niños Ricardo Gutiérrez y doctora en investigación en Psicología Clínica, Departamento de Psicología, Università degli Studi di Bologna, Italia

- “El diseño de investigación en Psicología. Estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas”, a cargo de Ruth Sautu, profesora titular regular de la cátedra “Metodología y técnicas de investigación social”, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Programas de actualización con admisión

- Programa de actualización en el campo de problemas de la subjetividad

Directora: Ana María Fernández

- Programa de actualización en clínica de las fronteras en psicoanálisis

Directora: Susana E. Quiroga

- Programa de actualización en clínica psicoanalítica con niños

Director: Carlos Eduardo Tkach

- Programa de actualización en clínica psicoanalítica de las psicosis

Director: Gabriel Lombardi

- Programa de actualización en neuropsicología y neurolingüística

Director: Aldo Ferreres

- Programa de actualización en psicodiagnóstico de Rorschach

Directora: Alicia Passalacqua

- Programa de actualización en psicología clínica con orientación sistémica

Directora: Dora Fried Schnitman

- Programa de actualización en psicología, marketing y opinión pública

Directores: Federico González y Gustavo González

- Programa de actualización: técnicas proyectivas en su aplicación a las áreas clínica, laboral y forense

Directora: Graciela Celener de Nijamkin

- Programa de actualización: teoría de género, subjetividad y salud mental

Directora: Gloria Blonder

- Programa de actualización teórico-práctico en juicios orales

Directora: Ana María Cabanillas

Carreras de especialización

La Carrera de Especialización Interdisciplinaria en Violencia Familiar no abre admisión en el presente cuatrimestre. Pero, como es habitual, pueden realizarse sus actividades bajo la modalidad de “Cursos abiertos para graduados no regulares”, es decir, sin acreditar la condición de ser alumnos regulares de la misma. Si luego de la realización de alguna/s de ellas, se decidiera ingresar a la Carrera, se puede solicitar la acreditación de las mismas en el momento de tramitar la admisión para obtener un eventual reconocimiento.

Cursos para graduados

Como todos los cuatrimestres, se dictan Cursos para Graduados organizados por áreas: clínica, evaluación psicológica, historia de la psicología, interdisciplinaria, psicología forense y organizaciones y empresas.

Informes e inscripción: Dirección de Posgrado, Hipólito Irigoyen 3242, piso 1º, de 10 a 19.

Teléfonos 957-1210, 931-6900/9026/4617, interno 156. Fax (54-1)956-1218.

E-mail: posgrado@psi.uba.ar. Internet: <http://www.psi.uba.ar>

CONEAU

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

CRONOGRAMA DE ACREDITACION DE ESPECIALIZACIONES, MAESTRIAS Y DOCTORADOS

En su sesión del 11 y 12 de agosto de 1997, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en cumplimiento de las atribuciones que le confiere la Ley 24.521 de Educación Superior, aprobó un cronograma de acreditación de proyectos y posgrados en especializaciones, maestrías y doctorados.

En virtud de lo determinado por el mismo ordenamiento legal, las acreditaciones se llevarán a cabo de conformidad con los criterios y estándares establecidos en la Resolución 1168/97, del Ministerio de Cultura y Educación, sancionada previa consulta con el Consejo de Universidades.

A ese fin, la CONEAU comunicará formalmente a todas las universidades las sucesivas convocatorias, remitiendo un detallado formulario, acompañado por los criterios, estándares y procedimientos.

A partir del 1° de octubre y hasta el 19 de diciembre de 1997, se encuentra vigente la convocatoria para la acreditación de Especializaciones en Ciencias de la Salud, que abarcan fundamentalmente carreras y proyectos de posgrado en el área de Medicina y Odontología.

Asimismo se encuentran en preparación los instrumentos necesarios para las convocatorias que siguen:

1. Acreditación para Especialidades en Ciencias Básicas, Humanas, Sociales y Aplicadas, que abarcan todas las carreras y proyectos de posgrados, con excepción de las Especializaciones en Medicina y Odontología. Su apertura tendrá lugar el **1° de diciembre de 1997 hasta el 17 de abril de 1998**.
2. Acreditación de las Maestrías y Doctorados de todas las áreas, desde el **1° de julio al 17 de diciembre de 1998**.

Finalizada la recepción de las presentaciones el Equipo Técnico de la CONEAU confeccionará las fichas técnicas y finalizada esta tarea la Comisión designará Comités de Ares Evaluadores para las distintas áreas disciplinarias, con el propósito de analizar cada caso y formular las recomendaciones pertinentes.

Avda. Santa Fe 1385 - piso 5° (1059) Capital Federal - Tel. 815-1767/1798 - Fax 815-0744

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

La Universidad Nacional de San Juan ofrece un amplio campo de posibilidades para la formación, con planes de estudio actualizados y perfeccionados en áreas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas.

Esta actividad académica de la Universidad, que involucra tareas de investigación y creación, ha acrecentado a través de los años, su experiencia acumulada, el potencial científico adquirido, como así también su calidad reconocida.

Como muestra expresiva de la búsqueda de excelencia ha sumado a sus carreras de grado las de posgrado en las siguientes áreas:

- Doctorado en Ingeniería Eléctrica
- Doctorado en Ingeniería Mecánica
- Doctorado en Ingeniería de Sistemas de Control
- Maestría en Ingeniería de Estructuras Sismorresistente
- Maestría en Gestión de Recursos Minerales
- Maestría en Metalurgia Extractiva
- Maestría en Ingeniería de Sistemas de Control
- Especialización en Ingeniería de Caminos de Montaña
- Especialización en Georreferenciación
- Especialización en Valuación Inmobiliaria

- Maestría en Historia
- Maestría en Letras
- Especialista en Docencia Universitaria

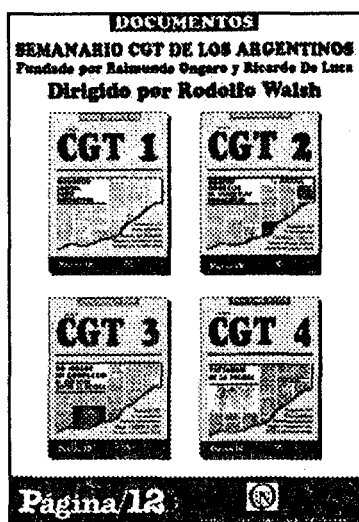
- Doctorado en Ciencias Geológicas

- Maestría en Relaciones Económicas Internacionales y Comercio Exterior
- Maestría en Proyectos de Inversión

- Maestría en Arquitectura y Diseño

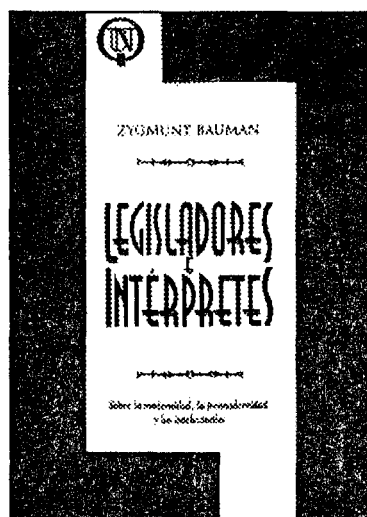
editorial

DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES



Estos cuatro ejemplares contienen una selección de las notas publicadas en el semanario CGT. En ellas se reflejan los temas más recurrentes de la publicación de la CGT de los Argentinos, dirigida por el periodista asesinado en 1977, Rodolfo Walsh.

El semanario fue reflejo y promotor de las luchas sindicales y políticas contra el gobierno militar de Juan Carlos Onganía..



La emergencia del Estado Nacional y su marco ideológico son el punto de partida para la modernidad. El desarrollo de ambas esferas y su ulterior divorcio definen el rol del intelectual.

Así, Bauman describe la dialéctica entre poder y conocimiento. El poder origina conocimiento que, a su vez, legitima el poder. El proceso de cuestionamiento desencadena la posmodernidad.

Roque Sáenz Peña 180, Bernal (1876) Buenos Aires - Tel.: 259-3090 int. 142
E-mail rechave@unq.edu.ar - Catálogo en internet www.unq.edu.ar/ediciones
Catálogo de Red de Editoriales Universitarias Nacionales www.unq.edu.ar/reun

En todas las librerías del país.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

En 1993 nace la Universidad con los siguientes criterios:

- **Orientación hacia las necesidades de la comunidad**
- **Prioridad de la investigación**
- **Carreras innovadoras con fuerte formación básica y pertinencia laboral**

En 1994 se designan los primeros catorce investigadores y se crean tres de los cuatro Institutos que actualmente conforman la Universidad.

En 1996 se inician los cursos de grado con 200 estudiantes.

En 1998 se programan cursos para 700 estudiantes de grado, 1400 estudiantes preuniversitarios, 30 de posgrado y numerosos cursos de actualización docente.

Trabajan en la Universidad 110 investigadores docentes y se espera normalizar la Universidad antes del 30 de junio, después de haber celebrado sesenta concursos.

La investigación y las carreras se concentran en los siguientes campos:
educación, producción industrial, vida en la ciudad, administración y comunicación.

Roca 850 (1663) San Miguel, Provincia de Buenos Aires - Teléfono 451-4575 - Fax 451-4578

INDICE DE FOTOGRAFIAS

Tapa: Urna funeraria para niños, Kipón, Valle Calchaquí.

Página 1: Urna funeraria para niños, Kipón, Valle Calchaquí.

Página 3: Vaso antropomorfo de cerámica con decoración policroma, procedente de la costa sur del Perú, cultura Nazca (100-900 A.D.).

Página 6: Platería araucana, procedente de Chile y la Argentina.

Página 12: Gorro de cestería y lana, procedente de San Pedro de Atacama (Chile), influencia Tiwanakota (600-1000 A.D.).

Página 17: Maza y pala de remo lanceolada de madera con decoración grabada, procedentes de Oceanía.

Página 21: Construcción de madera del jardín interior de la sede del Museo.

Página 25: Vaso retrato de cerámica, procedente de la costa norte del Perú, cultura Moche (100-900 A.D.).

Página 33: Hacha ceremonial de bronce fundido, procedente del noroeste argentino, cultura Santamariana, Período Tardío (1100-1400 A.D.).

Página 39: Vaso de saponita con talla antropomorfa, procedente del noroeste argentino, cultura de la Aguada, Período Medio (500-900 A.D.).

Página 59: Vaso modelado antropomorfo con pintura policroma, procedente del noroeste argentina, cultura Condorhuasi, Período Temprano (500 A.C.-500 A.D.).

Página 61: Vasos de cerámica con decoración policroma, procedente del noroeste argentina, cultura Condorhuasi, Período Temprano (500 A.C.-500 A.D.).

Página 75: Figuras antropomorfas en madera con ojos incrustado en hueso y obsidiana, procedentes de la Isla de Pascua.

Página 77: Figura antropomorfa de cerámica con decoración pintada, procedente de la costa central del Perú, cultura Chancay (1200-1400 A.D.).

Página 82: Urna funeraria de cerámica con modelado antropomorfo y pintura policroma, procedente del noroeste argentino, cultura Santamariana, Período Tardío (1100-1400 A.D.).

Página 87: Tejido policromo, procedente de la costa del Perú, cultura Wari-Tiwanaku (600-1100 A.D.).

Retiración de contratapa: Entrada del edificio de la actual sede del Museo Etnográfico.

A excepción del inserto en la tapa y en la página 1, el material fue producido por Cristina Fraire, fotógrafa, periodista y documentalista argentina. Su más reciente trabajo sobre la vida rural en el Champaquí y la Pampa de Achala (Córdoba), es un ensayo fotográfico titulado "Pastores del fin del milenio".

MUSEO ETNOGRAFICO JUAN BAUTISTA AMBROSETTI



El Museo Etnográfico Juan Bautista Ambrosetti fue creado en 1904, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por sus colecciones y el tipo de actividad que desarrolla, se trata del Museo de Antropología de la Ciudad de Buenos Aires.

Su patrimonio se constituyó a través de compras, donaciones, canjes, el traspaso de colecciones del Museo de Ciencias Naturales y, sobre todo, la investigación antropológica. Consiste principalmente en materiales etnográficos y arqueológicos argentinos, en gran medida producto de expediciones organizadas por la Facultad, y colecciones provenientes de pueblos indígenas norteamericanos, de la amazonia y de la zona andina. El museo también cuenta con una excelente colección de piezas de Oceanía, un nutrido conjunto de objetos africanos y materiales de diferentes países del Asia. Posee, asimismo, la principal biblioteca especializada en temas antropológicos del país.

El edificio, que alberga al Museo desde 1927, está ubicado en la calle Moreno 350, en el barrio de San Telmo, el más antiguo de la ciudad. Se trata de una hermosa construcción del siglo XIX, diseñada por el arquitecto Pedro Benoit para la Universidad; en un principio fue sede de ésta y a fines de siglo de la Facultad de Derecho. Cuando en 1927 se traslada allí, el Museo debe compartir durante un tiempo las instalaciones con la Dirección de Estadística Municipal.

Las colecciones del Museo y la labor de sus investigadores permiten que sea un lugar de excelencia para ponerse en contacto con las culturas autóctonas americanas y también para conocer las formas de vida y la cultura material de pueblos de todo el mundo.

Horarios de exhibición: miércoles a domingos de 14:30 a 18:30
Horarios de biblioteca: lunes, miércoles, jueves y viernes de 12 a 19.

Moreno 350, (1091) Buenos Aires
Telefax: 345-8196