

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Nicolás Betancur

Las Políticas Universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado Proveedor al Estado Gerente

Roger Bartra

El fin del populismo académico autoritario

Jorge G. Castañeda / Joel Ortega

Huelga Finisecular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Sonia Marcela Araujo

Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica

Oswaldo M. Iazzetta

La recreación de la dimensión pública de la universidad

José Luis Coraggio

Problemas actuales y futuros de la universidad argentina

Dossier

Historia de la Universidad: Universidad y peronismo

Escriben: Marcela A. Pronko, Ana M. Barletta

SUMARIO

■ **Presentación**, *Pedro Krotsch*

ARTÍCULOS

Las Políticas Universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado Proveedor al Estado Gerente, *Nicolás Betancur*

El fin del populismo académico autoritario, *Roger Bartra*

Huelga Finisecular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Jorge G. Castañeda / Joel Ortega*

Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica, *Sonia Marcela Araujo*

Seguimiento de los estudiantes con rendimiento deficitario, *Mario Toer*

ENSAYO

■ **La recreación de la dimensión pública de la universidad**, *Oswaldo M. Iazzetta*

■ **Lo público universitario como conquista**, *Guillermo O'Donnell*

ENTREVISTA

Problemas actuales y futuros de la universidad argentina, *José Luis Coraggio*

Cambiar la universidad para mejorar la sociedad, *Juan Carlos Pugliese (h)*

DOSSIER: LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD

■ **Estudiantes, universidad y peronismo: el triángulo imperfecto**, *Marcela A. Pronko*

■ **Peronización de los universitarios (1966 - 1973)**, *Ana M. Barletta*

RESEÑAS

El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil, *Claudio Díaz*

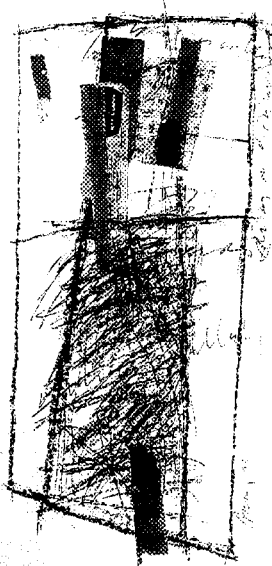
A Universidade em Ruínas, na República dos Professores, *Artigo de Renato Janine Ribeiro*

Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional, *Axel Rivas*

ILUSTRACIONES DE JORGE ABOT

ESTA EDICIÓN CUENTA CON EL AUSPICIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

presentación



d

urante la década pasada hemos presenciado la implementación de políticas de educación superior relativamente semejantes en toda la región. Si bien la orientación general de la política educativa tuvo como eje central la idea fuerza de la descentralización y su contraparte necesaria la evaluación, en la educación superior estos cambios supusieron también un incremento en el control del Estado, al mismo tiempo que las políticas se orientaron a fortalecer el mercado educativo así como a estimular la introducción de criterios de eficiencia ligados a la competencia entre instituciones y personas. Este proceso de reforma puede ser caracterizada como la tercera reforma universitaria de la región y la segunda de carácter fundamentalmente exógeno: la primera que se remonta a 1918 fue básicamente impulsada desde la base por el reclamo de los estudiantes, la segunda reforma de los sesenta intenta desarrollar un nuevo modelo de universidad orientada a asimilar el modelo académico

norteamericano en la región, reemplazo de la cátedra por el departamento, estructuras curriculares más cortas, desarrollo de los posgrados de corte norteamericano, pero también impulso a la investigación, creación de nuevas carreras, etc. Este segundo movimiento histórico que se desarrolló en el marco de una enorme explosión de instituciones, alumnos y docentes, preanuncia el desarrollo del sector privado, se feminiza la matrícula y desarrollan las comunidades académicas en el contexto global en el que el proceso de sustitución de importaciones y la planificación vinculaban el futuro de la universidad a la complejización vertical del aparato productivo y el empleo. Este proceso de reforma y modernización no se desarrolló en la Argentina con la misma vehemencia que en otros países de la región. La orientación de los gobiernos militares que se sucedieron a partir de 1966 estaban fundamentalmente preocupados por encapsular a la universidad más que en incluirla dentro de un proceso de desarrollo y modernización

sostenido. La cultura y la ciencia constituían un problema a combatir y controlar en el marco de una orientación ideológica y cultural antiilustrada. Más recientemente, el proceso de democratización que se abre a partir de 1983 y la simultánea normalización de la universidad supuso que democracia es igual a cambio e innovación de las instituciones. La universidad se democratizó, se abrió a la influencia internacional, en gran medida se reconstituyeron de manera lenta y parsimoniosa comunidades científicas que habían sido diezmadas, pero las estructuras académicas tradicionales con la cátedra como unidad central, los modelos de gestión, la orientación profesionalista, la incidencia de las corporaciones profesionales, la influencia del campo político en la vida interna de las instituciones, etc, no se modificaron en lo fundamental. El supuesto retorno a la prestancia del período 55-66 que se había imaginado o soñado, en que se combinaron impulso científico, democracia e innovación, no pudo ser retomado pues los actores no eran los mismos, el talante intelectual se había resquebrajado y la memoria había sido dolorosamente obturada por casi dos décadas de represión fundamentalista. Hoy esta fractura permanece irresuelta como carencia de memoria y continuidad en los actores y las instituciones, al mismo tiempo

que la dificultad en saldar y procesar el pasado dificulta también el imaginar nuevos horizontes y futuros posibles. El sistema tenía hasta 1989 casi 50 universidades la mitad de las cuales eran públicas y el resto privadas. En 1990 con el cambio de gobierno y como parte del proceso de reforma del Estado, en el marco de una profundización de la política neoliberal, la política universitaria especialmente luego de 1993, se incorpora ya de manera franca a las políticas impulsadas por los organismos internacionales en América Latina. Esta política que se expresó a través de reformas sectoriales se cristalizará en la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995, será facilitada por la existencia de un liderazgo claro, en una coyuntura caracterizada por la hegemonía política del partido gobernante y una agenda de transformaciones que si bien en ejecución en gran parte de la región requería de la capacidad política y técnica para ponerlas en práctica en un espacio fundamentalmente resistente a las medidas. En este contexto, sin un diagnóstico claro y explícito acerca del sistema y sus modalidades de reproducción, sin un ideal de universidad nueva que caracterizaron a las dos reformas universitarias anteriores de la región, se impulsan cambios sectoriales que no lograrán modificar el patrón de universidad tradicional prevaleciente. Se

crean nuevas universidades públicas y privadas, que llegan ahora a casi 90, se establecen mecanismos e instituciones de regulación, y evaluación, fondos especiales para el mejoramiento de las instituciones, incentivos a los docentes investigadores, en un contexto en el que las disputas en torno a las medidas son menos una disputa en torno a dos modelos explícitos de universidad que posicionamientos políticos de circunstancia. De ahí la falta de un debate académico e intelectual que merezca inscribirse en la historia de los debates universitarios. Esta tercera reforma y esto vale para el conjunto de América Latina, es como dice un autor norteamericano especializado en América Latina, amorfa, no tiene un objetivo reconocido así como tampoco tiene un punto de partida o un inicio claramente identificable. A diferencia de la reforma de los sesenta ésta estuvo más alentada por el desencanto con lo realizado en la región en las décadas anteriores, que por el ideal de forjar una nueva universidad. Fue más un esfuerzo de corrección y una terapia que un acto con pretensiones fundacionales. Fue ante todo un esfuerzo de funcionalización en gran medida ligada a la necesidad de racionalización de procesos y estructuras. La impronta de la denominada "universidad de los abogados" como fue caracterizada la universidad profe-

presentación

sionalista latinoamericana no modificó en lo fundamental su perfil. La participación en la producción de conocimiento a nivel mundial decreció en términos relativos, sobre todo debido a la emergencia de nuevas regiones como el sudeste asiático, con políticas científicas y universitarias activas fuertemente ligadas a los impulsos del desarrollo. Sin embargo se observan diferencias en la región. Mientras Brasil ha incrementado su inversión en investigación científica y tecnológica superando el 1% del PBI, y ha sabido vincular también el proceso de privatizaciones al desarrollo científico del país, en la Argentina la participación no llegó a la mitad. Pero no se trata sólo de un problema de inversión, se trata de un problema sistémico, de articulación entre tipos de investigación, actores del sistema y modelo de desarrollo. En este contexto la universidad debe definir su rol y perfil teniendo en cuenta el papel de los diferentes sectores que componen la educación superior: universitario público y privado, no universitario (de formación docente y técnico).

El nuevo gobierno nacional que se inicia en 1999 orienta su acción dentro de un marco de políticas hoy hegemónico y en líneas generales ya establecidas en el país sin que se observen rupturas significativas en materia de política científica y universitaria. En

gran medida las políticas anteriores continúan ya rutinizadas en un marco en el que los actores y los intereses de los actores prevaecientes son distintos.

La política universitaria de la ahora Secretaría de Educación Superior se plantea la integración del sistema terciario, el estímulo a las reformas institucionales, el desarrollo de las denominadas disciplinas núcleo, la introducción en el currículum de prácticas sociales así como entre otras cosas el estímulo a la movilidad de los estudiantes. El tono es correctivo dentro de un sistema fundamentalmente dinamizado por una demanda credencialista. En este sentido, el cambio en nuestras instituciones y el sistema ha sido y es más reactivo que sustantivo o proactivo, más producto moldeado por la demanda de títulos, que crecimiento asentado y multiplicado por la fecundidad de los cuerpos disciplinares, la producción de conocimiento o el desarrollo de políticas de transformación. Necesitamos de un enorme impulso reformista y reformador para transformar el nivel terciario. Su papel no es menor o residual y dos temas además de los presupuestarios de base son vitales, el del papel de los sectores entre ellos especialmente el terciario no universitario y el papel de la producción de conocimiento. Pero tampoco puede dejar de comprometerse con la grave

cuestión social que sin duda constituye un extraordinario reto a la capacidad intelectual e investigativa de la universidad, cuestión vinculada también a la construcción de una ciudadanía plena. La universidad debe comprometerse también con el conjunto del sistema educativo. Debe asumirlo. La universidad pública es parte del Estado pero también es un actor de la sociedad civil. Es en este espacio estratégico que podría cumplir con el papel de intelectual colectivo, de conciencia crítica y reflexiva del conjunto de la sociedad. Pero para esto tiene que combinar garantizar la transparencia del espacio público, condición básica de la autonomía responsable, lo que supone por cierto no estar condicionada por lógicas que pertenecen a otros espacios de lo social. La universidad no puede así dejar de estar incluida en los debates que hoy se plantean en relación a la gestión de los espacios públicos. Este número de la revista que es un puente hacia el simbólico diez, gira fundamentalmente en torno a estos problemas, al mismo tiempo que continúa con entrevistas orientadas a discutir los problemas del sistema sin olvidar la historia, que es siempre un estímulo y un requisito indispensable para pensar un futuro posible.

Pedro Krotsch

Las Políticas Universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado Proveedor al Estado Gerente

Nicolás Betancur¹



Durante la década del noventa, la estructura y modalidad de funcionamiento del sector público de

los países latinoamericanos experimentaron transformaciones de gran envergadura. Luego de la llamada "década perdida", los aparatos estata-

¹ Nicolás Bentancur. Investigador en Políticas de Educación Superior del Departamento de Ciencia Política, Universidad de la República, Uruguay. E-mail: nicobent@cpolit.edu.uy

les se redimensionaron –reduciéndose– y sus productos, las políticas públicas, cambiaron sus orientaciones y racionalidades de diseño e implementación, en torno a ejes como la descentralización, evaluación, tercerización de funciones e incorporación de prácticas propias de la empresa privada.

Las políticas de los Estados nacionales hacia los sistemas universitarios no escaparon a esa tendencia general, lo que explica que, aún tensando la tradicional concepción de autonomía de las universidades, esas políticas hayan ostentado sustanciales similitudes en todo el subcontinente. Los nuevos instrumentos de coordinación y regulación del sistema explicitan el pasaje de un tipo de Estado "proveedor", comprometido con el desarrollo universitario como una manifestación más de su involucramiento activo en las actividades sociales y económicas, a otro que calificamos como "gerente", por su exterioridad a la lógica de estas instituciones y su afinidad con la forma de funcionamiento del sector privado de la economía.

2. Desde finales de los años setenta - y con especial vigor en la década siguiente - se registra en el mundo una profunda mutación en los principios que orientan la gestión pública en general y el diseño e implementación de las políticas públicas en particular,

signada por el ocaso del modelo tradicional de administración pública y el ascenso del paradigma del Nuevo Gerenciamiento Público (*en adelante: NGP*).

El elemento contextual que ambienta dicho trasiego es la crisis del modelo de estado de bienestar, cuyo inicio puede situarse a mediados de la década de 1970. En dicha época, autores neomarxistas como O'Connor (1974) y Offe (1990) daban cuenta de las contradicciones que en esa fase de su desarrollo experimentaba el estado capitalista, atrapado entre el constante incremento de las demandas de la sociedad, y la limitación de los recursos disponibles para satisfacer las mismas sin afectar severamente las pautas de acumulación del capital y la propia reproducción del sistema². La crisis económica internacional impulsada por el alza de los precios del petróleo construyó aún más los márgenes de maniobra de los gobiernos, que para controlar la inflación y reducir el creciente déficit fiscal comenzaron a restringir el gasto público y a exigir una mayor racionalidad en el mismo. Ambas estrategias -menor gasto y racionalización- son

en definitiva complementarias, por cuanto cualquier restricción del gasto público exige una elección entre opciones disponibles de cancelación o recortes de programas, que idealmente deberá estar informada por la distinta efectividad e impacto de cada uno de ellos. En América Latina, estas tendencias tomaron especial ímpetu desde fines de la década del ochenta, signada por los pobres resultados obtenidos en los indicadores económicos y sociales.

Para comprender adecuadamente la naturaleza y entidad de los cambios en la gestión pública, debemos previamente hacer una breve referencia al esquema de la Administración Pública Tradicional (*en adelante: APT*) que se intenta superar³. En esencia, el modelo weberiano se encarna en un presupuesto básico: la obtención de la racionalidad en la actuación administrativa se apoya en la estructura jerárquica, y se concibe como consecuencia de la especialización y acumulación de experiencia derivadas de la seguridad e incentivo proporcionados por la carrera administrativa al funcionario, y de la restricción de la discrecionalidad de éste por medio de

2 La figura del "welfare state" se situó en realidad bajo fuego cruzado: con distintos argumentos y preocupaciones, ya venía siendo cuestionado por teóricos neoliberales como Von Hayek y Friedman.

3 Es conveniente advertir desde ya que el esquema organizativo de las universidades siempre fue peculiar, y por tanto los principios de la APT nunca se le aplicaron enteramente. No obstante, en líneas generales éstos informaron su forma de funcionamiento.



normas y regulaciones precisas que determinan sus derechos, deberes y competencias, sometiéndolo así al cumplimiento de sus tareas de acuerdo a procedimientos preestablecidos y a vigilancia administrativa.

Lane (1995), identifica algunas deficiencias intrínsecas que se le han imputado a este paradigma: centralismo, por poner a cargo de las jerarquías administrativas problemas rutinarios; formalismo, tributario de la creencia en que la aprobación de nuevas normas soluciona los problemas; ritualismo, derivado de la devoción por las formas, y concretado en la exigencia de trámites y requisitos innecesarios; desconfianza en usuarios y funcionarios, evidenciada en la multiplicación de los controles; y uniformismo en las soluciones que se apli-

can a situaciones diferentes: estructuras ministeriales, sistemas de compras, sistemas de contralor, etc.

En síntesis, para sus críticos la preocupación predominante de la APT por las garantías, los procesos y las formas actuaría en detrimento de la eficacia en la gestión y de la obtención de resultados.

Como desarrollo de estas críticas y con pretensiones de modelo superador es que aparece el NGP. No se trata exclusivamente de un conjunto de principios organizativos de naturaleza teórica -como los difundidos por Osborne y Gaebler (1994)-, sino también de un paquete de reformas que ha sido impulsado por diversos organismos internacionales y que se ha materializado efectivamente en diversos países desarrollados, con el Reino Unido de Thatcher como abanderado, y del Tercer Mundo; de allí la trascendencia de su análisis.

Según lo ha sintetizado Hood (1991:4), las principales recomendaciones del NGP son las siguientes:

- * Involucramiento de gerentes profesionales en el sector público, con el objeto de que en la cúspide de las organizaciones se ubiquen personas visibles y responsables por su gestión, que para ello deben contar con "libertad de gerenciamiento" (*free to manage*).

- * Explicitación de los estándares y medidas de rendimiento: fines, objetivos, indi-

cadores de efectividad, preferentemente expresados en términos cuantitativos.

- * Marcado énfasis en el control de los productos, lo que conlleva la supeditación de la asignación de recursos a la performance desarrollada.

- * Tendencia a la desagregación de unidades en el sector público, para lo cual deberían sustituirse las unidades monolíticas por una serie de agencias descentralizadas.

- * Introducción de la competencia a la interna del sector público, canalizada por medio de contratos condicionados que favorecerán a aquellas agencias que ofrezcan menores costos y mejores productos.

- * Introducción de estilos de gerenciamiento propios del sector privado, con el objetivo de alcanzar más flexibilidad en la gestión.

- * Mayor disciplina y parsimonia en el uso de los recursos públicos, mediante recorte de gastos, incremento de la disciplina laboral, resistencia a las demandas corporativas de funcionarios, etc.

3. Cualquier observador atento de las políticas promovidas por los Estados nacionales latinoamericanos hacia los sistemas universitarios, reparará en las correspondencias entre este catálogo y los instrumentos hoy en boga en el sector: evaluación de los productos universitarios, constitución de organismos estatales de coordinación del sistema, incentivos a la producti-

vidad docente, descentralización y multiplicación de instituciones del subsector público, expansión de su contraparte privada, diversificación de las fuentes de financiamiento, promoción de la vinculación universidad – empresa y establecimiento de fondos competitivos, frecuentemente canalizados a través de contratos (Betancur 2000). Con distinta extensión e intensidad y mediados por las variables domésticas de cada estado nación⁴, este es el instrumental básico de las políticas universitarias en nuestros países, que ha dado lugar a lo que denominamos el "Estado gerente": coordinador y regulador del sistema a distancia, a través de mecanismos importados del sector privado de la economía. Años atrás, en un trabajo pionero Neave (1990) acuñó el concepto de "Estado Evaluador" para dar cuenta de una nueva forma de relación entre estados y universidades. A nuestro entender, la experiencia latinoamericana de las últimas décadas hace que esta denominación no brinde cuenta cabal del fenómeno, en tanto la evaluación es sólo uno de los dispositivos –sin lugar a dudas, trascendente de un repertorio más amplio como el citado arriba.

Una mutación de tal espesura merece un análisis críti-

co sobre la posible incidencia y conveniencia del trasvase de un modelo general de reforma de la gestión pública, a un sistema tan peculiar como el universitario. Ello requeriría efectuar un estudio en profundidad del impacto específico de la reforma en cada uno de los países, luego de que transcurra el lapso necesario para que sus efectos se cristalicen. No obstante, cierta evidencia empírica ya existente permite realizar algunas primeras conjeturas.

Con resultados disímiles según el país de que se trate, las nuevas políticas desarrolladas por los gobiernos pueden apuntarse algunos logros: formas de acreditación asociadas a procedimientos serios de evaluación comienzan a contener el crecimiento desmesurado de instituciones y programas de dudosa calidad académica que se experimentó en la década del ochenta; los mecanismos de financiamiento contingente han agregado fondos frescos a presupuestos universitarios antes estancados o directamente en baja; se ha favorecido en ocasiones la *accountability* de las instituciones; y se ha descomprimido la presión sobre las finanzas públicas al captarse aportes privados que coadyuvan a financiar la actividad universitaria.

No obstante, y sin desconocer la validez parcial de los

asertos anteriores, creemos que las nuevas ideas gerencialistas implican una afectación severa a principios cardinales de la organización y funcionamiento universitario, cuyas consecuencias –que ya comienzan a materializarse– pueden ser especialmente gravosas para la educación superior. Concretamente, los sistemas universitarios enfrentan la amenaza de pasar a estar determinados por las fuerzas dominantes del mercado, controlados tecnocráticamente y segmentados en diversos niveles de calidad, como desarrollamos a continuación.

a) Heteronomía. La diversificación de las fuentes de financiamiento puede originar un recorte efectivo de la autonomía universitaria, entendida ésta no en un sentido meramente procedimental –óptica desde la cual la autonomía podría incluso expandirse – sino cualitativo. La dependencia financiera de recursos no estatales, como los provenientes de la venta de servicios a empresas y de aranceles estudiantiles, puede orientar las actividades de investigación a programas que tengan resultados mediatos y seguros y aplicación directa a las necesidades de mercado, y los planes de enseñanza a las áreas y temáticas profesionales con mayor demanda actual.

Naturalmente, las universidades deben hacerse cargo de los requerimientos del sector

⁴ Que imponen diferencias que, aún dentro del esquema general, no carecen de significación y deberían destacarse en un análisis más extenso.

productivo. Pero en condiciones de restricción financiera, ello puede llevar a atender prioritariamente el interés de algunos actores externos, los que dispongan de capacidad de compra de los servicios universitarios, en desmedro del resto. Además, difícilmente aquéllos inviertan en programas y planes de investigación y formación que apunten a acumulaciones y resultados a mediano o largo plazo. Por tanto, se reducirían los márgenes de las instituciones universitarias para orientar con sus propios criterios sus actividades, pasando a depender de condicionantes externas y cambiantes, y de tendencias de corte instrumental y cortoplacistas.

b) Control tecnocrático. La legislación que establece organismos estatales de coordinación y evaluación, los fondos estatales de financiamiento condicionado, y expedientes similares de expansión de las competencias centrales implican una supeditación del saber técnico – profesional especializado, residente en los académicos, al juicio de actores externos a las universidades, que se guían por criterios técnicos de eficiencia o productividad vinculados por lo común a determinantes superiores (variables macroeconómicas, políticas generales, etc.).

En realidad, aún antes de la promoción del nuevo modelo las prácticas evaluatorias

instrumento privilegiado del control tecnocrático- no eran extrañas en la función pública, especialmente en la prestación de servicios públicos a cargo de profesionales (salud, enseñanza, etc.); justamente, esta fue una de las áreas de crecimiento tradicional del estado de bienestar y por tanto sus prácticas no pueden calificarse como excepcionales o periféricas. Pero el espíritu que impregna el nuevo impulso evaluatorio es completamente distinto: radica en la desconfianza en los juicios de los profesionales del estado benefactor, que deberían ser alineados a la lógica general del estado. Para ello, frecuentemente se les impone una evaluación de tipo gerencial, esencialmente de costo-beneficio, que por tanto no deberá ser autoadministrada por los especialistas en la función sustantiva sino por gerentes. Esta óptica se traslada desde el nivel micro (el profesional, en este caso el docente, individualmente considerado) a una escala mayor (la institución universitaria).

c) Segmentación. Otra consecuencia esperable es la constitución de compartimentos diferenciados en el subsector universitario⁵, a dos niveles:

* Entre instituciones. En este sentido operan dos factores: la descentralización, que por

implicar el relajamiento de patrones centrales uniformes ambienta diferencias considerables entre universidades de distintas regiones; y la competencia interinstitucional, que previsiblemente arrojará una división entre "ganadoras" y "perdedoras" en la adaptación y captación de recursos competitivos, con el consiguiente reflejo en la calidad de enseñanza e investigación.

* Entre docentes. Otra manifestación de la constitución de mercados internos e incentivos es la aparición de una diferenciación intrainstitucional, entre el grupo de docentes que puede acceder a un estatus superior (sistemas de investigadores, primas por resultados o similares) y el resto. Como por definición estos son mecanismos selectivos, la consecuencia puede ser la dislocación de la carrera docente, en término de grados, ascensos, remuneraciones y aún estabilidad en el cargo, y la constitución paralela de esquemas ordenadores externos a las universidades.

Aunque la heteronomía, el control tecnocrático y la segmentación son amenazas reales, la concreción en Latinoamérica de sistemas universitarios con estas características no es, por cierto, ineluctable. Las nuevas líneas de políticas se han aplicado con diferen-

5 Como en este análisis nos ceñimos al sector universitario, no hacemos referencia a la segmentación entre distintos tipos de instituciones terciarias.

tes niveles de ortodoxia en los distintos sistemas, lo que en ocasiones deja algún espacio para la síntesis, por cierto compleja, con las configuraciones tradicionales. Cuando no es así, y aunque la agenda de reformas haya avanzado en forma significativa, su materialización completa debe aún enfrentar resistencias de diversa índole: actores sociales y universitarios, autonomías institucionales y culturas alternativas arraigadas durante

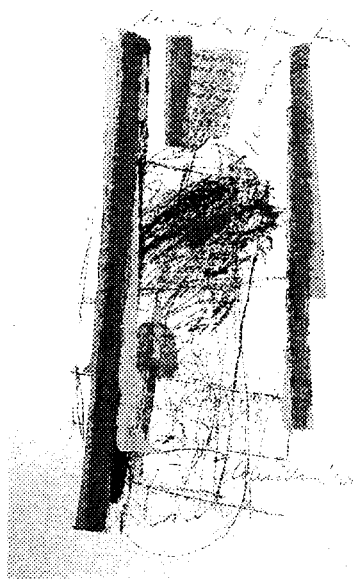
décadas, factores todos que varían de país en país y que no permiten descartar un reflujo en la aplicación de ciertos instrumentos de políticas.

No obstante, sería deseable que la respuesta no se agote en la resistencia. En buena medida, el suceso del gerencialismo se explica por el descrédito en que ha caído la administración pública en general y las universidades en particular. Por ello, es necesario hacerse cargo de las críticas

que recaen sobre la enseñanza pública superior, y no descartar de plano algunas tendencias actuales —tales los casos de la evaluación, rendición pública de cuentas y descentralización— que, adaptadas y reinterpretadas por las propias universidades, pueden contribuir a una mejor gestión y al reposicionamiento de estas instituciones frente a la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- BENTANCUR, V. Nicolás. 2000. "Reforma de la gestión pública y políticas universitarias". Nueva Sociedad n° 165. Caracas.
- HOOD, Christopher. 1991. *A public management for all seasons?* Public Administration vol. 69. Londres.
- LANE, Jan-Erik. 1995. *The public sector. Concepts, models and approaches*". Sage, Londres.
- NEAVE, Guy. 1990. "La educación superior bajo la evaluación estatal". Universidad Futura vol. 2 n°5. México.
- O'CONNOR, James. 1974. *Estado y capitalismo en la sociedad norteamericana*. Edic. Periferia, Bs. As.
- OFFE, Claus. 1990. *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza, México.
- OSBORNE, David y GAEBLER, Ted, 1994. *Un nuevo modelo de gobierno. Cómo transforma el espíritu empresarial al sector público*. Gernika, México.



El fin del populismo académico autoritario

Roger Bartra*

La Universidad ha terminado el ciclo regido por el predominio de la enseñanza masiva, el populismo académico autoritario y los fantasmas del 68. Este ciclo se inició en los años setenta, durante el sexenio de Luis Echeverría, y se ha extendido a lo largo de treinta años. El periodo inició y terminó con dramáticos enfrentamientos; comenzó y finalizó con el derrumbe de rectores autoritarios; empezó y concluyó con sendas huelgas, una de trabajadores y otra de estudiantes. Yo creo

que, para vislumbrar el futuro universitario, así sea en forma muy borrosa, debemos abandonar las proyecciones realizadas a partir de este modelo, el de una academia autoritaria masificada, cuyo ciclo culminó con la más grave crisis por la que haya atravesado la UNAM, y que la paralizó durante diez meses. Sean cuales fuesen las virtudes y los defectos de ese ciclo, sus principales rasgos están dejando de operar u operan de manera sumamente defectuosa. Quiero exponer breve y sintéticamente algunos de estos ele-

* Profesor de la Universidad Autónoma de México (UNAM)

mentos que han dejado de operar, para explorar las nuevas alternativas y tendencias.

La sociedad, especialmente desde 1968, penetró con fuerza los espacios culturales e influyó en la conformación de una inmensa masa cultural que gira en torno, o se encuentra en el interior, de los espacios universitarios; estos espacios, más que torres de marfil, son como fortalezas: enormes conglomerados de fuerza burocrática y política. Forman parte de un auténtico cuarto poder compuesto, además, por la prensa, la televisión, las escuelas, el cine, los hospitales, las editoriales y los colegios y academias que agrupan al trabajo intelectual en cuerpos organizados¹. No debe extrañarnos que las universidades se asemejen a otras instancias del poder estatal, en donde campea la ineficiencia, la corrupción, el gigantismo, la ambición y la burocracia. Pero las universidades no sólo se asemejan al Estado paternal que las acoge en sus brazos; se parecen también -gracias a su crecimiento desorbitado y a la masificación- a su madre patria, la so-

ciudad civil. Con todos sus defectos y cualidades, la sociedad ha invadido los espacios académicos; en las universidades no sólo se estudia: las tolveneras de la vida social contaminan la vida académica en forma constante. Por eso se decía que la universidad era el espejo de la sociedad mexicana.

Así pues, Estado y sociedad penetraron los espacios académicos, para bien y para mal. La dinámica estatista fue ganando terreno durante los años que siguieron al 68. Su manifestación más irracional puede observarse en la forma en que los espacios académicos han ido retrocediendo ante las funciones administrativas. Hoy en día la universidad no sólo se encuentra dominada por una cúpula estrecha y poco representativa -la junta de gobierno y el consejo universitario-, sino que en torno a ella se ha formado una casta burocrática que ha ido adueñándose paulatinamente de los espacios académicos². Una aplastante mole de funcionarios, de administradores, de planificadores, de empleados de confianza y de

burócratas ahoga con su peso a los profesores y a los investigadores, y se arroga la función de decidir arbitrariamente la forma en que han de insertarse en la vida académica miles de estudiantes universitarios. Esta burocracia universitaria se cohesionó gracias a la creciente y pegajosa cultura política priísta que ahora ha sido derrotada en las pasadas elecciones. Es claro que el autoritarismo no es solamente una tradición profesoral reaccionaria; hay un nuevo autoritarismo que reúne el añejo magister dixit con una poderosa estructura burocrática y tecnocrática. De ella emanó en plan de una contrarreforma universitaria que fue el detonador de la crisis de 1999.

Esta situación ha cambiado, pues ha cesado de operar eficientemente el paternalismo gubernamental y la sociedad se ha ido democratizando paulatinamente. Ahora el territorio universitario ya no puede pretender ser más libre y democrático que la sociedad que lo rodea. Esto quiere decir que se está iniciando una inversión. Ahora se han acentuado las exigencias de que la universidad penetre a la sociedad y se convierta, de ser un espejo, en un foco activo que tome la iniciativa en los procesos que animan la vida social. El proceso de fragmentación de campus y espacios universitarios responde a esta tendencia. Es evidente, habría que agregar, que bajo las nuevas condicio-

1 Puede consultarse una reflexión más extensa sobre el tema de la universidad como parte del "cuarto poder" en mi ensayo "Poder, cultura y universidad", *Oficio mexicano*, Grijalbo, México, 1993

2 Mis críticas, al ser publicadas por la prensa, despertaron una respuesta de Guillermo Soberón, ex rector de la UNAM, que defendió a la Junta de Gobierno: el periódico, en una graciosa pero sintomática errata, hizo decir al antiguo funcionario que "la Junta de Gobierno ha sido un gran cuerpo policíaco" que ha dado estabilidad a la institución; Soberón habló en realidad de un "gran cuerpo colegiado" (*Reforma*, 21 y 22 de julio de 2000). Es el mismo argumento que se ha usado para defender la larga dictadura del PRI: ha dado estabilidad al país (lo mismo decían los falangistas y los golpistas de las dictaduras de Franco en España y de Pinochet en Chile).

nes el sentido tradicional de la autonomía comienza a modificarse. La función principal de la autonomía es cada vez menos la de preservar un territorio más libre y democrático, para alojar y alimentar allí las fuerzas que en la sociedad no pueden crecer y desarrollarse. Si la sociedad comienza a ser más dinámica y creativa que la universidad, en ese caso la autonomía puede convertirse en una barrera que conserve a la universidad como un reservorio de viejas prácticas académicas ya marchitas.

Si la universidad va dejando de ser un espacio determinado por los usos y costumbres de una academia autoritaria y populista, burocratizada y anquilosada, en ese caso irá adquiriendo necesariamente una nueva plasticidad. Esos usos y costumbre han girado durante tres décadas en torno a la configuración de espacios de poder y a la regulación de los vínculos que unen a la academia con la sociedad o el gobierno. Por ello, los ejes de los conflictos se han referido a los mecanismos de admisión, el pago de cuotas, la organización sindical y estudiantil de los universitarios y la intervención del gobierno en el nombramiento de autoridades. Fueron marginados los temas sustantivos sobre los contenidos mismos de la educación y la investigación, sobre la calidad y la orientación de los estudios. Un enorme cascarón de poder burocrático envol-

vió a la universidad y sofocó la ebullición de las ideas. Hoy en día la profunda crisis nos obliga a plantear la necesidad de buscar formas flexibles que doten al tejido universitario de una plasticidad que permita que la administración se adapte a las nuevas ideas, a las innovaciones tecnológicas y científicas y, en suma, al siglo XXI.

Esta plasticidad significa una apertura a nuevas tendencias y a cambios: ponen en un lugar destacado de la agenda un tema espinoso y que suele ser evadido: el problema de la mediocridad académica. Con la finalidad de sintetizar, y a riesgo de simplificar, quiero poner aquí un ejemplo jocoso para ilustrar la forma en que opera el viejo modelo de universidad. Tomaré el ejemplo de mi amigo Sergio de la Peña, que falleció hace poco, quien ante la precariedad de los recursos intelectuales en la UNAM, nos consolaba con su curiosa teoría sobre el necesario equilibrio entre mediocridad y creatividad. En la universidad -decía Sergio de la Peña-, lo mismo que en otros ámbitos, hay una mayoría mediocre que trabaja poco y que constituye aproximadamente el 80% del conjunto. Si el 20% creativo que más produce lucha con excesivo ahínco para expandirse, inevitablemente la mayoría se sentirá amenazada y reducirá al grupo minoritario a su mínima expresión. Por tanto, decía, más vale mantener el equilibrio

en una prudente relación de 4 o 5 a 1. Era su manera de aplicar la geometría de la sección áurea a la conflictiva universidad y de describir algunos de los usos y costumbres de la academia tradicional.

El peculiar equilibrio descrito irónicamente preserva la existencia relativamente autónoma de un espacio masivo donde coexisten con cierta tranquilidad, rota ocasionalmente, casi todas las tendencias, fuerzas, vicios e ideas de la sociedad. El equilibrio conserva y protege a la estructura de poder típica del autoritarismo académico populista. Este equilibrio está roto, o muy maltrecho, y ello ocasiona una extraña combinación de consecuencias afortunadas y desastrosas. Las consecuencias desastrosas son el resurgimiento con gran fuerza de varios movimientos restauradores que quieren retornar al status quo anterior. Pero también se han abierto nuevas posibilidades, pues si ahora la universidad se ve obligada a abrir sus puertas, no sólo para dejar que entren masas de estudiantes, sino también para salir y enfrentarse a la nueva sociedad que ha estado creciendo a su alrededor. Pero no será una buena salida si aparece, en el nuevo escenario y ante un nuevo público, con el viejo disfraz y la máscara ya raída del atraso y la mediocridad. La toga y el birrete del autoritarismo mediocrático y populista serían el hazmerreír de

una sociedad que ya ha elevado sus exigencias.

El ciclo dominado por el populismo académico autoritario ha terminado. Pero no ha comenzado aún la nueva época. Es probable que el final del sistema autoritario a escala nacional, con la derrota electoral del PRI, acelere la transición. Pero los obstáculos son enormes y provienen principalmente de las fuerzas que se han disputado la UNAM durante treinta años: los administradores duros protegidos por los poderes federales, la vieja izquierda que descende del ya remoto 68, los caudillos conservadores, los tecnócratas, la ramificada pero ineficiente burocracia, etc.

Estas fuerzas se han dividido y han escenificado una gran disputa por la universidad. En primer lugar, una parte de estas fuerzas se aglutinó para, a tono con la tecnocracia gubernamental, imponer en la UNAM arbitrariamente la grotesca versión académica de una política de aranceles, precios y controles. Desde 1986 estas fuerzas han insistido tercamente en imponer su proyecto, y con ello han provocado enormes tensiones que han paralizado a la universidad en varias ocasiones. Este proyecto, aunque acorazado de una dura cáscara eficientista, ha mostrado que contiene poca sustancia. Además, no ha logrado implantarse por otra razón relativamente sencilla: es muy difícil eliminar los aspectos po-

pulistas de la enseñanza sin al mismo tiempo sustituir el autoritarismo. Populismo y autoritarismo son dos caras de la misma moneda. La estructura autoritaria creció bajo la sombra protectora de la masificación, y su mediocridad congénita es fruto de una serie de componendas populistas.

Por otro lado, las fuerzas que tomaron su aliento e inspiración del 68 y que se expandieron con cierta frescura y originalidad durante los años setenta y ochenta, han terminado por anquilosarse. Muchos académicos reformistas acabaron en la amargura dogmática, los trabajadores democráticos dejaron paso a un sindicalismo atrasado y la imaginación estudiantil terminó en un descomunal berribe fundamentalista.

Estos dos conglomerados de fuerzas, que han iniciado una lenta decadencia, están dispuestas a continuar en el congreso universitario su tradicional disputa por la universidad. Pero hay que advertir que, durante los últimos años, ha ido creciendo un conjunto de espacios universitarios que parecen escapar de la fuerza gravitatoria de la disputa tradicional y de sus polos. Se trata de nuevos espacios, de diversos signos ideológicos, de estudiantes, profesores e investigadores que están hartos de vivir sometidos bajo los usos y costumbres tradicionales. Se trata de grandes grupos de universitarios, poco o nada organizados, que están (estamos)

más interesados en los contenidos de la educación que en la rígida formalidad hiperpolitizada a que ha estado sometida. Estas nuevas corrientes tienen como prioridad la elevación del nivel académico, pero predomina la idea de que para lograrlo es preciso iniciar una reforma, no de las instancias de abajo, sino de los niveles más elevados: la universidad no podrá avanzar si los puestos de dirección, de influencia y de poder se encuentran en manos de universitarios mediocres o neutralizados por las presiones burocráticas.

¿Qué hacer ante esta situación? ¿Proponer un retorno a los simulacros de excelencia humanista totalizante y de arrogancia racionalista? ¿Regresar al reparto del poder académico en función de tradicionales ceremonias y ritos? ¿Cerrar los claustros académicos para frenar la masificación y evitar la postmodernidad? No creo que debamos retroceder. No creo que siquiera sea posible. Pero tampoco creo que la vía de salida sea la tecnocratización de las prácticas académicas, la entronización de la burocracia y el reinado del eficientismo. En cierta forma, estamos atrapados entre el maltrecho modelo tradicional y el esquema tecnocrático. Me parece que la salida no será hacia el encuentro de otro principio integrador totalizante, del cual se desprenda una nueva jerarquización académica. Me parece que tenemos que aceptar

la heterogeneidad del conocimiento, y encontrar diferentes polos aglutinadores que en nuestra circunstancia concreta puedan conformar verdaderos centros de irradiación de conocimientos, de ideas y de estímulos.

Ciertamente, me parece que las funciones de organización, coordinación, decisión y dirección deben ser -funciones de servicio- y dejar de ser -funciones políticas-. Es preciso iniciar una desburocratización de la UNAM, de manera que los funcionarios estén al servicio de los académicos y no a la inversa. La elevación de las exigencias académicas no debe reposar principalmente en la imposición de cuotas ni de mecanismos selectivos que disminuyan los flujos de ingreso de estudiantes. La elevación del nivel académico debe darse desde el interior de la cátedra y no desde la administración.

Esto no quiere decir que las nuevas condiciones dejen a un lado la transformación del sistema universitario de gobierno: será necesario ampliar la representatividad del Consejo Universitario y fortalecer las instancias de coordinación académica, cambiar las funciones de la Junta de Gobierno o, incluso, eliminarla. Es deseable que todos los sectores de la UNAM se encuentren -democráticamente- representados en un Consejo

Universitario compuesto por universitarios -electos- por sus respectivas comunidades, de acuerdo a una nueva proporcionalidad que aumente la participación de estudiantes, profesores e investigadores, y reduzca el peso de los funcionarios. Parece asimismo conveniente que dejen de ser prerrogativas del rector y de la Junta de Gobierno la elección de directores, para permitir que sea el personal académico de cada institución quien los elija.

Estas u otras reformas serán bienvenidas y contribuirán a solucionar muchos problemas. Pero ellas mismas no garantizan la extinción de los mecanismos de la mediocracia tradicional; puede simplemente ocurrir que pasen a reproducirse, por decirlo así, democráticamente³. La nueva situación requerirá algo más que la democratización de las formas de elegir las autoridades. La universidad, si quiere sobrevivir mereciendo ese nombre, deberá fundar los cambios en contenidos que auspicien el más alto nivel intelectual y académico. Será necesario equilibrar y distribuir las fuerzas y los recursos de manera que sean los centros de más alto nivel los que se conviertan en la columna vertebral de la universidad.

Mi utopía para los tiempos venideros imagina que los

universitarios lleguemos a cambiar radicalmente nuestra jerarquización de los problemas. Quisiera dar unos pocos ejemplos. Me temo que en un futuro congreso universitario despertará muchas más pasiones, enconos y disputas la decisión sobre las formas de elegir a directores y coordinadores que una propuesta de reforma para modernizar radicalmente el sistema de bibliotecas. Algo tan evidente como crear la gran biblioteca central, aglutinando las decenas de bibliotecas dispersas en facultades, institutos o centros, significa dotar a la universidad de un inmenso cerebro al que podrían acceder miles y miles de estudiosos. Hemos escuchado durante decenios los cacareos eficientistas de la burocracia académica, pero no he escuchado nunca que propongan la creación de una inmensa biblioteca, a imagen y semejanza de tantas bibliotecas que se han convertido en el corazón de las grandes universidades. No debemos olvidar que la UNAM alberga nada menos que la Biblioteca Nacional, que se encuentra estancada debido a un absurdo diferendo con la burocracia gubernamental.

Un proceso similar de parcelación y redistribución de poderes ha llevado a que la UNAM carezca de una editorial normal, de alto nivel, eficiente y competitiva. En lugar de ello, tenemos decenas de changarritos publicadores, sometidos a las presiones e

3 Sobre este tema he escrito el ensayo "Contra la mediocracia universitaria", *Oficio mexicano*, Grijalbo, México, 1993. En el mismo libro se encuentra otro texto que complementa mis reflexiones: "El espíritu autoritario y la raza crítica".

intrigas de cada espacio académico. No podemos desconocer el inmenso y decisivo papel educador que tienen las editoriales no comerciales (como el Fondo de Cultura Económica). Pero dudo que, a pesar de la enorme trascendencia que tendría la creación de una gran editorial universitaria, una propuesta en ese sentido conmueva a fondo al congreso universitario (en caso de que llegue). ¿Apasionaría a los grupos políticos de la UNAM una propuesta de crear una gran Facultad de las Artes, donde se reuniesen los estudios de música, cine, artes plásticas y teatro? ¿O discutir la posible creación de una Coordinación de Altos Estudios para la Investigación, en lugar de esa

dualidad caduca que reparte las funciones según sean "humanísticas" o "científicas"?

Puedo desde ahora anticipar los reproches a estas inquietudes: bibliotecas gigantes, grandes editoriales, altos estudios... Veleidades elitistas que olvidarían las miserias de un país sumido en el atraso, los grandes problemas nacionales, la globalización, la educación pública popular, etc. Puedo imaginar la vieja argumentación que, en otra dimensión, sostenía que, antes de acceder a la democracia política, México debía primero resolver sus problemas de desarrollo social y económico. Paralelamente, se creía que antes de alcanzar una educación superior sofisticada y de alto nivel científ

co e intelectual, era necesaria una universidad abocada a resolver los más elementales problemas del país --como la pobreza extrema, la dependencia, la marginación-- y dirigida a educar masivamente, de la manera menos precaria posible, al pueblo. Bajo ese signo se abrió hace treinta años el ciclo que ahora parece cerrarse. Pero ahora sabemos que el país necesitaba urgentemente la democracia política, y que el retraso de su llegada ha provocado inmensos daños. El equivalente a la democracia, en la universidad, es la libertad de volar por las regiones más elevadas, aunque no siempre transparentes, del espíritu.

México, marzo de 2000



Huelga Finisecular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Jorge G. Castañeda*
Joel Ortega**



La huelga estudiantil más larga en la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México se inició el 20 de abril de 1999 y

fue rota por la policía el 6 de febrero del 2000- tiene múltiples y complejos orígenes.

La UNAM conquistó su autonomía en 1929, luego de un movimiento conducido

*Jorge Castañeda, Escritor, profesor de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Autor de La Utopía Desarmada y de La vida Vida en Rojo. Columnista de La Nación

** Joel Ortega, Escritor. Ex dirigente universitario.

por un liderazgo opositor a los gobiernos revolucionarios. Según la historiografía oficial, compartida en parte por ciertos intelectuales de izquierda, esa lucha fue encabezada por la reacción. En realidad la lucha por la autonomía fue un incipiente movimiento opositor por la democratización. La Universidad se convirtió en un refugio de las ideas de grupos no oficialistas, tanto de las derechas como incluso de los comunistas. En 1936 el General Lázaro Cárdenas fundó el Instituto Politécnico Nacional, en parte como componente de un ambicioso proyecto educativo para formar cuadros técnicos con una filosofía nacionalista y en parte como respuesta a la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta institución vivió largos periodos de convulsión hasta 1945, cuando fue expedida su Ley Orgánica que sigue en vigor. Esta legislación fue envejeciendo y hoy es incapaz de regir la vida de una Universidad gigantesca que alberga a más de 300 mil personas, 250 mil estudiantes, 30 mil profesores e investigadores y 25 mil trabajadores y empleados administrativos. Gobernada por un Rector, que es definido como el Jefe Nato, y una Junta de Notables de 11 miembros, quienes designan al Rector y a los Directores o Decanos de cada una de las cuarenta y tantas facultades o escuelas, así como a los direc-

tores de una treintena de Institutos. Esta estructura de gobierno universitario es ya obsoleta.

Sacudida por cíclicos movimientos, la UNAM ha sido en los últimos 30 años uno de los bastiones de resistencia ante la prolongada dominación priista de 71 años, la más vieja presencia de un mismo partido en el gobierno de todo el planeta. Aunque el sistema de universidades privadas se incrementó de manera considerable en los últimos 25 años, las universidades públicas siguen siendo el corazón de la enseñanza superior en el país. Solamente en la UNAM se realizan casi el 70 % de las investigaciones tecnológicas y científicas del país.

Desde 1966 se han sucedido las protestas del movimiento estudiantil contra medidas promovidas por las autoridades. Ese año consiguieron la salida del Rector, un eminente cardiólogo, y conquistaron el pase automático, esto es el ingreso al nivel de la licenciatura sin examen de admisión para los egresados de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y de los cinco Colegios de Ciencias y Humanidades (ambas instituciones pertenecientes a la UNAM donde se estudia el nivel medio superior equivalente al liceo, caso único en las Universidades a nivel mundial).

El gran movimiento estudiantil del '68 coincidió con

la rebelión juvenil a escala planetaria, y sus reivindicaciones rebasaron el marco universitario y tuvieron un carácter revolucionario y libertario, como la ha reconocido el escritor Carlos Fuentes. Este movimiento fue salvajemente reprimido el 2 de octubre de ese paradigmático año en la Plaza de Tlatelolco y la huella de su recuerdo continúa siendo un trauma nacional. Nunca se ha sabido cuál es el número real de los muertos por el ejército, pero algunos participantes hablan de centenares de víctimas, mientras la versión oficial sólo reconoce tres decenas de muertos. Se han creado varias Comisiones de la Verdad para esclarecer lo ocurrido y delimitar las responsabilidades del gobierno y del ejército, sin que se haya permitido acceder a los archivos oficiales. La huella de Tlatelolco sigue condicionando, para bien y para mal, el comportamiento gubernamental y de los demás actores políticos ante los movimientos estudiantiles y el resto de las luchas sociales en el país.

Tras la masacre del 2 de octubre del 68, México vivió años de terror y persecución a los disidentes que culminaron en una nueva masacre el 10 de junio de 1971. Esta atmósfera represiva llevó a muchos jóvenes a tomar las armas durante la década de los 70.

Una reforma política limitada permitió el acceso paulatino de los partidos de oposi-

ción a la lucha electoral, particularmente los de las izquierdas.

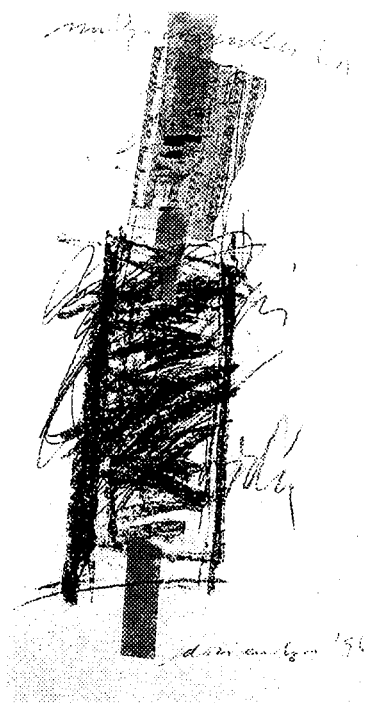
Mientras esto ocurría en el plano político nacional, la UNAM se fue rezagando y nunca se pudo concretar su reforma. Intentos conservadores por limitar su gigantismo y establecer ciertos mecanismos de elevación de los niveles académicos fueron detenidos por sucesivas luchas estudiantiles. En 1986-87 estalló una huelga en contra del aumento de las simbólicas cuotas de colegiatura y la salida al conflicto fue la celebración de un Congreso Universitario en 1990, donde se produjo un empate entre las fuerzas conservadoras y las reformistas, quedando frustrado, de nueva cuenta, el proceso de cambios en la UNAM.

Las políticas económicas prevalecientes en los últimos dieciocho años, tuvieron sus efectos restrictivos en la educación y afectaron también a las universidades públicas. Como medida para atenuar los efectos de la disminución del presupuesto gubernamental a la UNAM, en 1999, el rector Francisco Barnés decidió impulsar un aumento de las cuotas. Apostando a la apatía de los estudiantes y a un cierto consenso a favor de sus propuestas, tanto del gobierno del presidente Zedillo como de las principales fuerzas económicas y políticas, incluyendo al Partido de la Revolución Democrática (PRD) y al

gobierno del Distrito Federal (D.F.), todavía encabezado en ese momento por Cuauhtémoc Cárdenas. La suposición de que los cuadros del PRD tenían bajo su hegemonía al movimiento estudiantil -debido a que los líderes del 86-87 seguían ejerciendo una gran influencia sobre el mismo- y no tendrían mayor interés en promover un conflicto universitario en un año clave para el proceso electoral del 2000, animaron a Barnés a continuar con sus planes.

Sus cálculos fallaron y de manera sorprendente resurgieron las protestas estudiantiles en defensa de la gratuidad de la enseñanza universitaria. Varias manifestaciones multitudinarias se realizaron entre febrero y abril de 1999. Al principio del conflicto, los estudiantes ganaron la simpatía de importantes sectores de la sociedad. Los trabajadores electricistas del Sindicato Mexicano, marcharon codo a codo con los jóvenes, tanto porque se identificaban con sus demandas de gratuidad como porque ellos mismos estaban luchando contra la pretensión gubernamental de privatizar la industria eléctrica. Zedillo comentaría más tarde que el rector Barnés se equivocó al empatar su proyecto de aumento de las cuotas con el tiempo en que se debatía la privatización eléctrica. Lo cierto es que el rector contaba con la anuencia del presidente.

Al estallar la huelga, ni el gobierno ni el resto de los partidos supieron como actuar. Zedillo, participante marginal en el 68, manifestó durante casi todo el conflicto, que su gobierno no utilizaría la fuerza pública para romper la huelga y devolver las instalaciones universitarias a sus autoridades. El PRD y su líder Cuauhtémoc Cárdenas actuaban erráticamente; por una parte se mostraban como defensores de la gratuidad de la educación pero al mismo tiempo intentaban negociar, tras bambalinas, una solución con el rector y con el gobierno federal. Esta conducta los fue desprestigiando y aislando a sus cuadros dentro del Consejo General de Huelga (C.G.H.). Paulatinamente, los activistas fueron siendo atraídos por el discurso de viejos militantes de grupúsculos maoistas y trotskistas, sobrevivientes de las luchas de los 60 y 70, que se habían refugiado en el campus universitario por su rechazo a la lucha electoral. La simbiosis de una juventud extraviada ideológicamente con estos viejos profesores radicales y marginales, dio como resultado un complejo movimiento. Las prácticas del más puro estilo stalinista comenzaron a realizarse. El CGH elaboraba "listas" de intelectuales de la nueva derecha. Expulsaba de las asambleas a los estudiantes seguidores del PRD, llamándolos moderados y rompe huelgas.



Las sesiones del CGH se prolongaban hasta por 36 horas. Las mesas que dirigían los debates eran protegidas por cercas de alambres de púas, para impedir la discusión y la presencia de posturas partidarias de la negociación. Un estilo similar al empleado por Marcos en Chiapas se fue imponiendo progresivamente. El gobierno aducía que en las escuelas y tras las barricadas había armamento proporcionado por las grupos que se conocen como guerrillas, Ejército Popular Revolucionario (EPR) y Ejército Popular Revolucionario Indígena (ERPI), que hasta ahora han realizado unas cuantas acciones de propaganda armada sobre todo en el campo. Esa paranoia y el síndrome del 68 pusieron al gobierno de Ernesto Zedillo entre la espada y la pared.

Las medidas que anulaban el aumento de las cuotas, como ocurrió con los acuerdos aprobados el 7 de junio por el Consejo Universitario, fueron interpretados por el CGH como una burla. Las iniciativas impulsadas por profesores eméritos, algunos con una trayectoria en las izquierdas, eran descalificadas y anatemiadas como trampas. La instalación de mesas de negociación públicas, que eran transmitidas en directo por Radio UNAM, no bastaban. La respuesta puntual a cada uno de los puntos básicos del pliego petitorio se interpretaban por el CGH y sus asesores como una maniobra para no atender la esencia de sus demandas. No había manera de resolver el conflicto mediante una negociación. Las presiones de grupos de derecha o de quienes sentían que la ausencia de aplicación del derecho en los campus universitarios rompían las normas mínimas de convivencia social y política, fueron creciendo. El rector Barnés renunció y fue designado un integrante del gabinete de Zedillo, el doctor Juan Ramón De la Fuente. Este llegó con la instrucción presidencial de acceder a todas las demandas del CGH, incluyendo la realización de un Congreso Universitario para discutir las reformas a la UNAM. Nada de esto conseguía satisfacer a los huelguistas. El rector buscó una alianza con el gobierno del DF y

con personalidades universitarias vinculadas al PRD. Conjuntamente convocaron a un plebiscito para aprobar las respuestas a los seis puntos del pliego petitorio del CGH. Los resultados fueron impresionantes, más de 150 mil universitarios apoyaron las soluciones que el rector ofrecía al CGH. Este no supo aprovechar lo alcanzado y no se atrevió a ganar.

La huelga languidecía y cada vez era más un auténtico dolor de cabeza para el gobierno del DF., que se vio obligado a usar la policía para impedir una manifestación en una de las vías rápidas de la capital. Los tanques antimotines, los helicópteros y los granaderos volvieron a las calles después de 28 años de no ser empleados para impedir una manifestación. La paradoja es que quien volvió a emplear la policía era el primer gobierno electo en la capital, el del PRD.

La imposibilidad de encontrar una salida negociada junto con la reaparición de las peores tradiciones autoritarias, llevaron al gobierno de Zedillo a tomar la decisión usar la recién creada Policía Federal Preventiva. Nadie sabe por qué tardó diez meses en tomar esa decisión. En todo caso, la ocupación policíaca de la Ciudad Universitaria y la detención de mil estudiantes no resolvió el problema. La UNAM sigue en crisis. El rector y las autoridades sólo son dueñas del terreno que

artículos

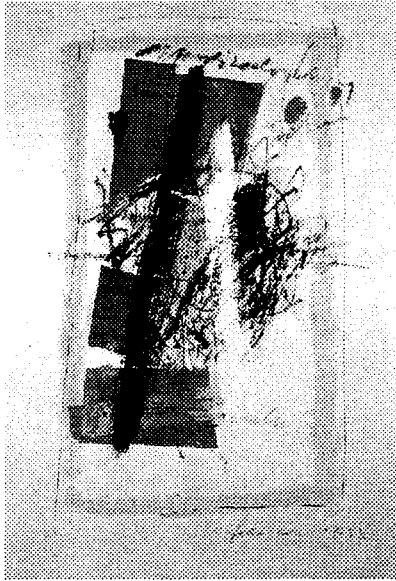
pisan. El CGH continúa cerrando oficinas y realizando manifestaciones dentro y fuera del campus.

La reforma universitaria se ve cada día mas lejos. El PRD quedó desprestigiado en su

antiguo bastión. Un movimiento de muchachos iracundos sin rumbos políticos claros ha puesto en crisis a la Universidad, ha cuestionado a todos los partidos y ha adoptado una táctica de gue-

rra de la pulga pacífica y, frente a él, no se ha podido construir una política para responder a un fenómeno tan complejo e inédito.

México, marzo de 2000



Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica

Sonia Marcela Araujo



EVALUACIÓN DE LA CALIDAD, RENDICIÓN DE CUENTAS E INCENTIVOS A LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA: BREVE INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la implantación de políticas de evaluación de la calidad de la educación superior universitaria, parece no reconocer fronteras. En efecto, la evaluación de la calidad emergió como la expresión más clara de la internacionalización de la educación superior, condensando la casi totalidad de los problemas propios de este sector de

la educación en el fin del milenio. Bajo el paraguas de la calidad se aglutinan problemas de financiación de la educación superior –fuentes de financiación y criterios de asignación presupuestaria-, la necesidad de reformar los currículos para adecuarlos a las demandas del sector productivo, la promoción de nuevas modalidades de enseñanza destinadas a la adquisición de competencias antes que a la apropiación de contenidos, la revalorización del aprendizaje cooperativo antes que del aprendizaje individual, los cambios en las políticas de investigación y del trabajo académico, el incremento de la oferta y la demanda de posgrados y de becas para el ingreso y la permanencia en ellos, el aumento del intercambio creciente de estudiantes y profesores, entre otros. Temas y problemas de una agenda que no suele ser percibida como parte de una orientación generalizada que filtra los sistemas de educación superior con un alto grado de articulación interna y externa –o en su relación con cambios sociales más profundos. Agenda que, a su vez, es promovida con un fuerte énfasis en la década de los 90 por diversos organismos in-

ternacionales de financiamiento, y de cooperación técnica y cultural (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, CEPAL, OEI, entre otros).

Aunque parezca paradójico, al mismo tiempo que no suele percibirse el grado de articulación y penetración que las políticas de calidad tienen en la orientación de los actores y prácticas institucionales, son esas mismas políticas las que han provocado la emergencia de la institución universitaria con un alto grado de visibilidad. Dicha visibilidad deviene de la incorporación de demandas centradas en la *transparencia*, la *responsabilidad social* o la *rendición de cuentas* a las que debe responder superando uno de los problemas detectados como centrales en los sistemas universitarios: la carencia de información confiable para el desarrollo de procesos de cambio. Así, podemos afirmar que la universidad está en la *lupa* ya que no puede erigirse como una *caja negra*. Las diversas miradas que hacia ella se dirigen –en las que diversos *buffers* u *organismos de amortiguación*¹ creados desde el Estado juegan un papel central-, como en el caso de la *lupa*, aumentan el conocimiento de las

instituciones al mismo tiempo que el control de sus actores y de las actividades propias. La ‘anatomía’ de la institución es observada en cada una de sus partes y es objeto de juicios que, finalmente, tienen como propósito orientar la *mejora* y el *desarrollo institucional* en una dirección específica y predeterminada. En este sentido, la actividad más novedosa para los universitarios, la *evaluación institucional*, introducida en diferentes países en la década de los 90 en el marco de la institucionalización del *Estado Evaluador* (Neave, 1988), constituiría la estrategia de gestión con esta finalidad.

Junto a la creación de organismos encargados de la evaluación institucional, se observa la presencia de otras instancias, programas e instrumentos de evaluación que están empeñados en la *búsqueda de la calidad*. Estos tienen un mayor poder de penetración en la vida de las instituciones pues están focalizados en uno de los pilares en los que la reforma tiene su punto de anclaje: el *profesorado universitario*. Se observa la emergencia de nuevas formas de evaluación en las que el profesorado, además de estar sometido al juicio de distintos actores, es evaluado en diferentes actividades –docencia, investigación, transferencia, gestión-, situación que ha provocado la proliferación y multiplicación de diversas

1 Denominados ‘*buffers*’ en la literatura anglosajona, se erigen como *organismos de amortiguación de choques* entre la autoridad pública y el sistema académico en cada país. Constituyen una expresión de la descentralización del poder estatal –pero sin pérdida de control- en el gobierno de los sistemas de educación superior. Véase Fabre-Bonnet et al. “The evaluation of Teacher-Researchers”, en *European Journal of Education*. Vol. 319, Nro. 3, 1999, pp. 313-323.

instancias de evaluación². Como consecuencia, los académicos también están en la lupa, pues son objeto de una mirada más fina, detallada, individualizada y focalizada. Así, la potenciación de la institución universitaria como espacio primordial y estratégico en el desarrollo de la investigación tanto como la consideración de esta última como indicador de su grado de modernización en un contexto en el que la universidad es concebida como una empresa corporativa (Bleiklie, 1998), se ha operado a través de instrumentos que calan profundamente el trabajo académico. Se trata del diseño y aplicación de una política gubernamental que, con el propósito de construir nuevos patrones de comportamiento y de institucionalizar y legitimar una nueva cultura, se articula en torno al trípode evaluación del desempeño de la ac-

tividad investigadora, rendición de cuentas y remuneración diferenciada. En este sentido, los nuevos instrumentos de política educativa apoyados en una modalidad de financiación selectiva y competitiva de la actividad de investigación individual y grupal, están alterando la cultura —valores, creencias, normas— de la profesión académica así como los rasgos particulares de campos disciplinares específicos. Situación que ha dado lugar a la aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y resistencia, que llegan a ocupar un tiempo importante de su trabajo profesional; mecanismos que, a su vez, parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenezca. En este sentido, algunas consecuencias colaterales, supuestamente no previstas y

contradictorias con los objetivos de las políticas explícitas, acompañan este proceso.

2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y EFECTOS EN EL TRABAJO ACADÉMICO

Es en el campo de la investigación donde la nueva modalidad de relación entre Estado-Sociedad-Educación Superior Universitaria, ha construido los criterios de evaluación más claros y poderosos para implantar una perspectiva particular de la calidad en el cuerpo académico. La potencialidad de este tipo de evaluación para inducir cambios en la cultura institucional³ se asienta en tres razones principales. Por un lado, la evaluación del desempeño en la actividad de investigación está directamente ligada a la obtención de premios o de recompensas monetarias y simbólicas, tanto por parte de grupos de trabajo como de profesionales individuales. Por el otro, regula el ingreso y/o permanencia en segmentos profesionales con diferente jerarquía y prestigio; segmentos que, a su vez, son construidos y profundizados por los móviles que sustentan esta política. En este sentido, el acceso al desarrollo de la

2 Un estudio reciente —proyecto EVALUE: *Evaluación y Autoevaluación de Universidades en Europa*—, financiado por la Comisión Europea, y llevado a cabo en ocho países de Europa Occidental —Alemania, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido— entre Febrero de 1996 y Julio de 1998, muestra la presencia de múltiples instancias y modalidades de evaluación: evaluaciones para el ingreso a la carrera académica; evaluaciones de grupos de investigación destinadas a la obtención de fondos y subvenciones específicos; evaluaciones individuales con el propósito de acceder a remuneraciones específicas vinculadas al desarrollo de la investigación o al ejercicio de la docencia; evaluaciones para asumir responsabilidades administrativas y para acceder al año sabático; y evaluaciones de las actividades de enseñanza propiamente dichas. Véase *European Journal of Education*, Vol. 34, Nro. 3, 1999.

3 Jackson, en un análisis del impacto de las remuneraciones en las universidades del Reino Unido, sostiene que la remuneración diferenciada basada en el desempeño ha servido para enviar mensajes al personal sobre lo que es importante —por ejemplo, el desempeño destacado en investigación— y ha sido usada en formas sutiles para cambiar la cultura (valores) de la organización. Véase. M. Jackson. "El impacto de las remuneraciones diferenciadas en el Reino Unido", en *Revista de Educación Superior*. ANUIES. Enero-Marzo de 1999.

actividad investigadora garantiza un mayor estatus profesional al mismo tiempo que la obtención de mejores recompensas. El fortísimo impacto en la estratificación académica de este mecanismo asentado en la remuneración diferenciada según los antecedentes y desarrollo profesional individual en el área de investigación, lleva a sostener que quienes sólo se ocupen de las tareas de enseñanza y de gestión, serán considerados "ciudadanos de segunda" en el complejo campo de la educación superior. Así, la antigua estratificación del cuerpo académico basada en la posición ocupada como profesor, actualmente parece estar siendo sustituida por el lugar que se ocupa como in-

vestigador dentro de estructuras jerárquicas construidas en diferentes países, y para cuyo acceso se aplican variados —y también altamente cuestionados— instrumentos de evaluación. Finalmente, el incentivo suele reconocerse como un sistema que tiene su origen en el descenso de la remuneración de los docentes universitarios, descenso concomitante con el deterioro de la economía de los países donde se aplica.

Dos indicadores avalarían las afirmaciones anteriores. El primero, la participación en actividades de investigación es cada vez más ponderada en el ingreso a un puesto de trabajo docente y a la hora de obtener una promoción en la carrera académica. El segun-

do, como lo expresáramos anteriormente, radica en la multiplicación de evaluaciones de unidades o centros de investigación en las diferentes disciplinas y grupos disciplinarios. La combinación de estrategias de evaluación individuales y colectivas parece constituir la base sobre la cual se están edificando valores, normas y conductas que atraviesan la profesión académica trascendiendo, muchas de ellas, las particularidades disciplinarias.

De la misma manera que los momentos de la *evaluación institucional* —*autoevaluación, evaluación externa* a través de expertos y elaboración de un *informe*⁴ - con una larga tradición en el sistema norteamericano de evaluación y acreditación de instituciones y disciplinas son *transferidos* a diferentes países independientemente de su tradición política administrativa, los criterios para evaluar la calidad de la investigación también participan de un proceso de *transferencia internacional* (Clark, 1983). Estos se erigen como los patrones desde los cuales emitir juicios acerca de la calidad de la investigación, cualquiera sea el grado de estructuración y de desarrollo científico de las disciplinas, y la cultura de los sistemas de educación superior en contextos particulares.

Así, en el marco del proyecto EVALUE ya citado, se reconoció la presencia de cri-

4 Un ejemplo de la importancia asignada a los momentos señalados es el *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad* llevado a cabo por la Comisión Europea, en los 15 estados miembros de la Unión Europea, Islandia y Noruega durante el período comprendido entre noviembre de 1994 y junio de 1995. Se llevó a cabo en 46 establecimientos universitarios y no universitarios pertenecientes a los distintos países participantes, y su ámbito fue la evaluación de la enseñanza teniendo en cuenta el impacto de las actividades de investigación en ella, en dos campos disciplinarios: *ingeniería*, por un lado, y *ciencias de la información y de la comunicación o arte/diseño*, por el otro. Cabe señalar que el alcance de este proyecto es mayor pues el *Grupo Consultivo*, encargado de asistir a la Comisión Europea en su seguimiento, fueron representantes del Comité de Enlace de la Conferencia de Rectores, de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), del Consejo de Europa, de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), del Centro para la Enseñanza Superior de la Organización de las Naciones Unidas (CEPES) para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En la búsqueda de una *dimensión europea* en la evaluación de la calidad, el proyecto mencionado evidencia que todo parece negociarse — la comparación entre instituciones, el establecimiento de rankings, etc. — con excepción de los momentos señalados los cuales, a su vez, son presentados como *principios metodológicos* antes que como parte de la incorporación del mercado en el gobierno de la educación superior. Estas ideas han sido abordados en S. Araujo (1999) "La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía 'transferencia internacional'?", en *Avaliação*, Nro. 14, pp. 15-25.

terios e indicadores comunes para realizar esta tarea. Entre los *inputs*, la habilidad para atraer *financiación externa* adquiere cada vez mayor relevancia. Entre los *outputs*, los criterios se refieren a las *publicaciones*, la *cooperación internacional*, y la *educación de posgrado* y el *entrenamiento para la investigación* (Boffo et al., 1999). En el caso de las publicaciones, la jerarquización institucionalizada que va desde los artículos con referato en revistas internacionales como los más valorados, hasta la presentación de ponencias y comunicaciones en reuniones científicas, no sólo suponen la asignación de diferentes estatus entre ellas sino que también origina disputas en torno al lugar y valor de cada una en los distintos campos de conocimiento.

La evaluación de la calidad de la investigación en las instituciones europeas estudiadas, muestra algunos efectos importantes en la profesión académica. En primera instancia, tiende a ser cada vez

más colectiva, es decir, que los miembros de un grupo son evaluados como integrantes de dicho grupo (departamento, equipo, instituto, universidad) de manera que el éxito individual queda subordinado, en parte, al éxito colectivo o institucional. En segundo lugar, las relaciones entre enseñanza e investigación se han visto alteradas puesto que los esfuerzos dirigidos a sostener un mejor ranking en investigación van en detrimento del estatus y prestigio de quienes se dedican, primordialmente, a la enseñanza (Boffo et al., 1999). Esto ha originado inestabilidad en las identidades profesionales pues se constituye una clara demarcación entre docentes e investigadores. Pareciera, entonces, que la demarcación entre docentes/enseñantes e investigadores es el rasgo más importante que estas políticas promueven y que más impacto tiene en el profesorado universitario (Henkel, 1999)⁵. Esta misma situación ha afectado a las universidades según

su 'historia' y tradición en materia de enseñanza e investigación; en este caso, poniendo en crisis su particular *ethos* institucional. Además, las evaluaciones realizadas por organismos administrativos implican un mayor control que las autoevaluaciones tradicionales en tanto tienden a enfatizar aspectos cuantitativos y comparables en el desempeño de la investigación a través de criterios e indicadores que se generalizan a diferentes campos disciplinares. Puesto que están centradas en aspectos exclusivamente cuantitativos, han dado lugar al incremento de publicaciones, incremento que ha significado "ir tras" el número antes que de mejores resultados en términos cualitativos (Trinczek & West, 1999, Boffo & al., 1999). En este sentido, la evaluación de la investigación estaría modificando las políticas de investigación tanto como los patrones de publicación. Otra de las consecuencias es la relacionada con la crítica respecto del *tiempo*, el *dinero* y el *esfuerzo* necesarios para realizar las evaluaciones así como la selección del *tipo de prácticas* más adecuadas para la evaluación de esta actividad. Quejas en torno a la fatiga que genera el proceso de evaluación así como referidas a la escasez de tiempo para dedicarse, simultáneamente, a las actividades de enseñanza y de investigación, también

5 En el Reino Unido la remuneración diferenciada junto al *Ejercicio de Evaluación de la Investigación* (RAE) ha provocado el fortalecimiento de la cultura administrativa, limitando el enfoque colegiado. La evaluación ha sido vivida como una "humillación" por el profesorado pues debe demostrar que están investigando cada cierto período de tiempo. Tal como lo demuestra la investigación internacional Carnegie de 1992, "la moral del personal académico británico era más baja que en ningún otro lugar de Europa, con una fuerte preocupación sobre los niveles salariales, el estatus y las condiciones de trabajo. El declive de los "recursos por unidad de enseñanza" y el consiguiente empeoramiento de la proporción personal-estudiantes se produjo con extrema rapidez en el Reino Unido y son muchos los que se quejan de la intensificación del trabajo. Los efectos de las evaluaciones frecuentes y detalladas y posiblemente muy intrusivas, de la enseñanza y la investigación han sido comparados con un régimen de supervisión de tipo Foucault y una grave privación de autonomía profesional." (O. Fulton, 2000: 56)

suelen expresarse. Producto de la construcción de criterios e indicadores homogéneos, se argumenta que el concepto de ciencia así como aquello que se considera una investigación de calidad, no toman en consideración la cara simbólica de las disciplinas, esto es, las diferencias entre las culturas de diferentes disciplinas⁶. Así, "El 'tipo ideal' de buena práctica de investigación encuentra su origen en la ciencia natural básica y la medicina" (Boffo et al., 1999: 332). Esta concepción homogeneizante de la calidad científica sería uno de los factores que, en parte, contribuirían a explicar las diferentes respuestas —de acomodación y de resistencia— de los universitarios a patrones impuestos desde el exterior a los campos disciplinarios de origen. Para los académicos, los principios de *equidad* y *justicia* no son tenidos en cuenta, y reclaman un principio ético básico en cuanto a la comunicación de los resultados de la evaluación de los docentes-investi-

gadores. Finalmente, la *clarificación* de los *criterios* y *procedimientos* también constituye una demanda, y una propuesta, para que los procesos de evaluación sean aceptados y, al mismo tiempo, más eficientes. (Fave-Bonnet et al., 1999)

3. EVALUACIÓN E INCENTIVOS A LA INVESTIGACIÓN EN ESPAÑA, MÉXICO Y VENEZUELA

La utilización de *remuneraciones diferenciadas*, *incentivos*, *recompensas* o el sistema *merit pay* como instrumento para inducir modificaciones en el campo de la educación no es nueva. Sin embargo, la implantación de recompensas individuales o institucionales así como de retribuciones diferenciadas, a través de una política gubernamental claramente definida y ejecutada

en diferentes países, se está generalizando. Esta tendencia se observa tanto en países de Europa Occidental⁷ como de América Latina. Constituye un ejemplo más del valor otorgado a las estrategias de mercado en el desarrollo de los sistemas universitarios. La *competición por recursos* y el *acceso individual* o *grupal* a ellos sobre la base de la *rendición de cuentas*, constituyen tres pilares con un gran potencial para orientar la consecución de los cambios pretendidos. Como dijéramos en el inicio, algunos efectos imprevistos, también acompañan este proceso. Efectos esperados e inesperados, algunos de ellos claramente reñidos con la ética en investigación constituyen, en la actualidad, las dos caras de una misma moneda. Cómo afecta a los diferentes académicos así como cuál de las dos caras prevalecerá es la cuestión clave a indagar a través de estudios sistemáticos.

En *España* en el año 1989 se establecen mecanismos destinados a reconocer méritos especiales a la actividad desarrollada por el profesorado universitario para incentivar el ejercicio de la misma. Así, los profesores universitarios con régimen de dedicación a tiempo completo —como así también el personal de las escalas científicas del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC)— pueden presentar a evaluación su acti-

6 Para un análisis de la relación entre naturaleza del conocimiento y cultura de distintas disciplinas puede consultarse T. Becher. "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1, pp. 56-77. B. CLARK. *El sistema de educación superior*. Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, 1983. J. KEKÁLE. "Preferred patterns of academic leadership in different disciplinary (sub) cultures", en *Higher Education*, Nro. 37, 1999, pp. 217-238

7 En la mayoría de los sistemas de educación superior analizados a partir de informes escritos por expertos de 15 países europeos sobre la situación de la profesión académica, se observa alguna clase de flujo de ingresos flexibles destinada a ser un incentivo de rendimiento y productividad. Véase J. Enders. *Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa*, en J. Mora Ruiz (editor). *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Cuadernos del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2000.

vidad investigadora cada seis años en la que se juzga el rendimiento de la labor de investigación durante ese período, y si esta es positiva percibe un complemento por productividad. Esta actividad está a cargo de la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI) que desempeña sus funciones bajo la órbita de la Secretaría de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Para el acceso al sistema, los docentes presentan el currículum abreviado con las cinco producciones -aportaciones- más significativas en el ámbito de su especialidad y en el tramo sometido a evaluación, prestándose especial consideración a los *indicios de calidad*⁸ que se aleguen en cada una de las seleccionadas. Las denominadas aportaciones *ordinarias* son las relevantes -aportaciones materializadas en libros, capítulos de libros, prólogos, introducciones y anotaciones a texto de reconocido valor científico en su área de conocimiento, artículos de valía científica en revistas de recono-

cido prestigio en su ámbito, y patentes o modelos de utilidad, de importancia económica demostrable. Las aportaciones extraordinarias -informes y dictámenes, trabajos técnicos o artísticos, participación relevante en exposiciones de prestigio, excavaciones arqueológicas, dirección de tesis doctorales de méritos excepcionales, y comunicaciones a congresos-, sólo son consideradas en casos excepcionales

La significativa relevancia que adquieren en la valoración de las producciones científicas, la *contribución al progreso del conocimiento*, su *difusión* -a través de revistas, actas de congresos, libros, etc.- y el impacto del vehículo utilizado para su difusión como indicadores de calidad, puede observarse en los criterios específicos de evaluación en cada uno de los once campos científicos a los cuales puede someterse el solicitante a través de los Comités Asesores integrados por cinco expertos encargados de realizar el estudio técnico de los expedientes presentados. En efecto, en los campos científicos correspondientes a Mate-

mática y Física; Química; Biología Celular y Molecular; Ciencias Biomédicas; Ciencias de la Naturaleza; Ingenierías y Arquitecturas; Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación; y Ciencias Económicas y Empresariales se sostiene que se valorarán preferentemente las aportaciones que sean artículos en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el *Subject Category Listing del Journal Citation Reports del Science Citation Index* (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA). Se agrega que, en el caso de que no existan revistas citadas en la especialidad del solicitante, el comité evaluador creará un listado, clasificando por índice de impacto las revistas de la base de datos que mejor represente su especialidad. En los campos correspondientes a Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación; Ciencias Económicas y Empresariales; Derecho y Jurisprudencia; Historia y Arte, y Filosofía, Filología y Lingüística se establece que las revistas reconocidas deberán contar con un comité editorial formado por especialistas de prestigio en su materia y con un riguroso proceso de evaluación de trabajos.

Cabe señalar que el proceso de evaluación de la actividad

8 Entre ellos pueden incluirse los siguientes: a) la relevancia científica del vehículo de difusión en el que se haya publicado cada aportación -en las disciplinas en las que existan criterios internacionales de calidad de las publicaciones, éstos serán referencia inexcusable; b) referencias que otros autores realizan, en trabajo publicados, a la obra del solicitante que sean indicativas de la importancia de la aportación o de su impacto en el área; c) la apreciación por parte del interesado de la contribución de su trabajo al progreso del conocimiento, de su interés y creatividad; c) datos sobre la explotación de patentes o modelos de utilidad; y d) reseñas en revistas especializadas. Véase Decreto REAL DECRETO 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.

investigadora de los profesores de universidad e investigadores del CSIC es la primera experiencia realizada en España para valorar la productividad de cualquier funcionario, utilizando una Comisión externa al centro de trabajo. De ahí que el sistema haya sido cuestionado jurídicamente por diversos motivos y, especialmente, por su posible vulneración de la Ley de Reforma Universitaria. A esto se agregan las críticas del profesorado universitario que, además de reclamar que el complemento salarial debiera otorgarse a todos los docentes, sostiene que el sistema tiene debilidades por cuanto en la Comisión Evaluadora no están representadas todas las especialidades señaladas en el campo de conocimiento. Cuando los académicos no obtienen el reconocimiento del tramo de investigación solicitado aluden a lo que se denomina *falta de motivación* en términos jurídicos, reclamando una justificación del puntaje obtenido en el proceso de evaluación.

En América Latina, México también ha implantado programas de este tipo. Fue en el año 1989 cuando se inició el Programa de Carrera Docente, cuya misión era evaluar la

productividad académica de los profesores y asignar ingresos económicos diferenciados a quienes resultaran seleccionados a partir de un proceso sistemático de evaluación. Aunque este programa -y sus versiones modificadas en 1992 y 1994- fue ejecutado directamente por las instituciones educativas, la *Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior* (CONAEVA) fue la encargada de elaborar 'desde el centro' los lineamientos generales en coordinación con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Estos han servido como guía para que cada institución redacte su reglamento correspondiente y para que la propia CONAEVA proceda, posteriormente, a su validación.

Se argumenta que, en el origen de esta propuesta, está la falta de prestigio de la actividad del profesorado como consecuencia de una profesionalización sostenida en pautas de tipo gremial y corporativo (Zorrilla y Cetina, 1998). El mecanismo utilizado para revertir este proceso fue la *deshomologación* de los ingresos de los profesores mediante incentivos al desempeño individual con el propósito de reconocer y estimular a

los docentes más productivos. El programa denominado *Programa de Primas al Desempeño del Personal de Tiempo Completo* (PRIDE)⁹ incluye diferentes categorías, y los académicos son evaluados por una comisión de pares, integrada por cinco académicos de reconocimiento y prestigio en la disciplina, de los cuales tres deben ser externos a la institución.

El PRIDE fue presentado como Programa de Recuperación de los Ingresos del Personal Académico de Carrera de la UNAM (setiembre de 1993) siendo la primera vez que se difunde como una estrategia para la recuperación del deterioro salarial del personal académico de carrera, y no como una propuesta para mejorar el trabajo académico. Significó una mayor diversificación salarial pues no sólo se realiza una asignación diferenciada según la categoría del profesor -asociado y titular- sino que también se tiene en cuenta la antigüedad de los docentes. Los indicadores para la asignación a una u otra categoría en el programa son: la formación académica, el nivel de escolaridad y el reconocimiento académico, priorizándose el título de doctor; el desempeño de las labores docentes y de la formación de recursos humanos, para lo cual suelen apoyarse los juicios en las opiniones de los alumnos; la actividad de investigación y la productividad

9 El PRIDE de 1993 sustituyó un programa anterior, el Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (PEPRAC), que desde su primera versión en 1990, sufrió una serie de modificaciones durante su aplicación. Véase M. Inclán Espinosa. Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM, en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coord.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. UNAM/CESU, México, 1997.

académica, cuando los resultados hayan sido difundidos en medios de reconocido prestigio; la difusión y la extensión de la cultura aunque con una valoración adicional; el desarrollo de infraestructura académica, esto es, la participación en programas o proyectos que actualicen o desarrollen laboratorios, talleres y bibliotecas, entre otros; y la colaboración en programas institucionales así como la participación en órganos colegiados y cargos de coordinación y dirección académica.

El sistema anteriormente expuesto, utilizó como base la experiencia del *Sistema Nacional de Investigadores* (SIN), el cual desde 1984 selecciona y estimula a los investigadores con mayores méritos académicos con incentivos sociales y económicos específicos. Este sistema opera a nivel central como un programa especial del *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT) creado en 1970, y utiliza el procedimiento de

revisión de pares con criterios y mecanismos de revisión periódica que alientan la productividad permanente. En este sentido, la filosofía y los instrumentos del SIN fueron transferidos al ámbito de la docencia universitaria para alentar la investigación en esta institución¹⁰.

Algunos efectos de estos programas basados en la asignación diferencial de salarios según el mérito han sido estudiados en el caso mexicano. Se reconoce que las instituciones que lograron establecer criterios y mecanismos de evaluación sólidos y transparentes, propiciaron que un número significativo del personal muestre un interés creciente por la superación y la productividad académica. Sin embargo, en aquellas donde los procedimientos de evaluación no han sido claros y sistemáticos se han observado críticas y rechazos por parte del personal así como una tendencia hacia la *simulación* y la *acreditación artificial* de la

productividad (Mercado del Collado, 1998: 166). La *competencia* y la *rivalidad* entre investigadores antes que la colaboración y el intercambio son, como en otras realidades, también señaladas como conductas que han emergido desde su aplicación. El *proceso de investigación* se ha visto afectado en su originalidad y profundidad puesto que los procedimientos, requisitos y tiempos de los programas para calificar el desempeño académico hacen que la selección de temas y problemas de indagación se realice según la posibilidad que se tenga para dar cuenta rápidamente de sus resultados. En cuanto a los patrones de publicación, los académicos están más preocupados por la cantidad de publicaciones que por su calidad puesto que, básicamente, deben probar su nivel de productividad; suelen realizar la publicación de un mismo artículo en diferentes revistas así como la "*dosificación*" de las publicaciones —publicación de artículos en lugar de un libro puesto que su calificación es mayor. Se observa, también, la desvalorización de las actividades docentes —preparación de clases, búsqueda o elaboración de material didáctico, asesorías extraclases y la elaboración de exámenes— como así también la selección de actividades en función de aquellas que califican mejor en el programa¹¹.

10 El SIN se creó para fomentar el desarrollo científico y tecnológico a través del apoyo directo a los investigadores a fin de estimular su eficiencia y calidad, y constituyó el primer esquema nacional de "pago por desempeño". Los investigadores que desean formar parte de él presentan su curriculum vitae, sus publicaciones y trabajos científicos. Sobre la base de criterios de calidad, impacto, originalidad, y complejidad técnica de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico, se asigna un pago mensual adicional de acuerdo a la categoría que les ha sido determinada. En 1997 contaba con 6000 investigadores y, en la actualidad, tiene tanta importancia el plus salarial obtenido como el prestigio y reconocimiento que deviene de la pertenencia al sistema. (Rojo y otros, 1998)

11 Véase A. Díaz Barriga. "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM" y "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento" en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coord.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. op. cit. C. Inclán Espinosa. "Estudio del impacto de los programas de

En Venezuela también se ha aplicado un sistema similar al descrito para el caso mexicano, cuyo origen se encuentra en el descenso de la remuneración de los docentes universitarios. En este contexto, ha sido discutida la modalidad de contratación colectiva entre el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV) realizada sobre la base de las Normas de Homologación. Estas suponen tablas comunes de sueldo para todos los profesores del sector oficial, e igualmente incrementos similares para cada categoría del escalafón y de dedicación. Las consecuencias negativas de este sistema plantearon la necesidad de la heterologación, es decir, el establecimiento de una mayor remuneración para

quien más trabaja y obtiene más rendimiento. Como en el caso de México, pero aquí inspirados en el Sistema de Promoción al Investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT), se han ensayado diversas formas de reconocimiento generales o por universidad, tales como el Beneficio Académico (BA) creado por el CNU o el Programa de estímulo al investigador (PEI), aplicado por la Universidad de Los Andes (ULA) y la Universidad Central de Venezuela (UCV)¹².

En la ULA varios programas tienen como finalidad impulsar y estimular la actividad investigadora en el nivel institucional. Estos operan en función de criterios de premiación proporcionales a los logros académicos, individuales o grupales, y son implementados por el Consejo de

Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) con recursos extraordinarios otorgados por el CNU a la universidad por su productividad científica, actividad de postgrado y permanencia en el Programa de Promoción del Investigador (PPI).

A través del Programa de Estímulo al Investigador (PEI) el CDCHT premia, cada dos años, el rendimiento en investigación de los profesores ordinarios, jubilados y contratados de la ULA, y de los miembros del personal de apoyo que cuenten con el aval del coordinador del grupo, laboratorio, centro o instituto donde trabaje el profesor. Dentro del programa existe un baremo de clasificación de los aspirantes a ingresar o permanecer en el PEI que permite calcular el puntaje correspondiente a cada aspirante. Tanto el ingreso al programa como su permanencia en él, enfatizan el valor de las publicaciones ya que en el ingreso el aspirante debe acumular 10 puntos, de los cuales al menos 4 deben ser obtenidos por publicaciones. La permanencia requiere la obtención, también, de al menos 4 puntos en este ítem. La rendición de cuentas exige que las publicaciones sean acompañadas de la evidencia de su pertenencia al *Science Citation Index* o de la presencia de *referees* para la selección artículos así como de la primera página de la publicación. Se

estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez. *Ibidem*. Las conclusiones que se exponen en este texto son el resultado de una investigación en la que fueron entrevistados 18 investigadores, 55 profesores de tiempo completo y 8 que participan en tareas de evaluación, según los siguientes criterios: a) área de conocimiento: ciencias, y ciencias sociales y humanidades; b) ingreso al programa (aquellos que obtuvieron alta o baja calificación y quienes no calificaron en este programa), y c) académicos que participan en instancias de evaluación.

¹² El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT) sostiene programas dirigidos a formar investigadores, con preferencia en el nivel de doctorado, y el Programa de Promoción del Investigador (PPI) ha mostrado un crecimiento sostenido de los incorporados al sistema, que pasan en el lapso de 1990 a 1997, de 740 a 1435. Del total incluido en el sistema sólo el 15.0% corresponde a instituciones diferentes a las universidades. De un total de 23.000 profesores con dedicación exclusiva y tiempo completo, 7.000 están registrados como investigadores o tecnólogos, y 2.000 aspiran a ingresar o ingresan al PPI. Sólo cuatro universidades (Universidad Central de Venezuela -UCV-, Universidad Simón Bolívar -USB-, Universidad de Los Andes -ULA- y Universidad de Zulia -LUZ) reúnen 1009 profesores en el PPI, es decir, el 70.3% del total. Véase J. M. Cadenas. La educación superior en Venezuela, en A. Campo Cabal & H. Yesid Bernal (comp.) *Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello*. Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.

consideran los manuscritos aceptados para su publicación en el lapso entre convocatorias, siempre y cuando, se incluya la carta de aceptación del editor, evidencia de su pertenencia al *Science Citation Index* o de la presencia de evaluadores externos, y copia completa del manuscrito. En el caso de libros o capítulos de libros se debe incluir copia de la carátula, las cinco primeras páginas del libro, el cuerpo editorial, el índice y las páginas de referencia¹³.

En la UCV la ejecución del programa *Beneficio Académico* se inicia en el año 1992, y a cinco años de su aplicación, fue sometido a una serie de críticas por parte de la *Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria* (APIU). En primer lugar, si bien el sistema evalúa docencia, investigación, extensión, servicio académico-administrativo y gremial, tiene como debilidad una excesiva valoración de los productos relacionados con la docencia. En segundo término, el baremo utilizado para la evaluación no facilita el trabajo de los órganos evaluadores, la Comisión Universitaria y la Comisión Regional, ni tampoco del profesorado. En este último caso, como en la realidad universitaria mexicana, se argumenta que la participación en el programa BA ha sido pa-

ra el profesor universitario una inversión importante en tiempo y esfuerzo destinado a la elaboración de informes y a la búsqueda de avales que certifiquen el informe de las actividades realizadas. En tercer lugar, se afirma que en la práctica se trata de una acreditación formal y cuantitativa basada en diversos indicadores a los que se les adjudica un determinado puntaje. En este sentido, no puede juzgar sobre la calidad de los productos apoyándose en avales y portadas o primeras páginas de trabajos realizados. Otras críticas señalan que se enfatiza la utilización de sistemas de premios al desempeño destacado y la ausencia de sanciones para quienes no cumplen con lo esperado, antes que verdaderos sistemas de evaluación; el fortalecimiento del individualismo y el deterioro del trabajo en equipo que va en detrimento del debate colectivo necesario para el desarrollo de la investigación; el excesivo tiempo y esfuerzo que los profesores universitarios dedican a participar en el sistema de evaluación, y el descuido de otras actividades que podrían ser más interesantes para la institución; la incapacidad para responder a los problemas nacionales que enfrenta el país en tanto los sistemas de evaluación otorgan prioridad a la

publicación en revistas internacionales cuyos comités de redacción participan y tienen un papel relevante en el diseño de la agenda de investigación; finalmente, el desconocimiento de la profunda diversidad y heterogeneidad de disciplinas, prácticas y estilos intelectuales que caracterizan la universidad.

4. REFLEXIONES FINALES: UNA MIRADA ATREVIDA DE LOS EFECTOS DE PROGRAMAS BASADOS EN EL MÉRITO AL DESEMPEÑO EN LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

Este apartado pretende esbozar una perspectiva de análisis de los programas basados en el mérito al desempeño en la actividad investigadora desde un punto de vista menos ingenuo. De alguna manera, significa la adopción de una perspectiva que contemple, los efectos previstos de estos programas sino también aquellos supuestamente no previstos o colaterales que suelen ser consecuencias ineludibles que devienen en su aplicación.

En primer lugar, la política de incentivos es vista como una estrategia que promueve la aparición de conductas

13 Información extraída de <http://www.oei.es>, listado de universidades iberoamericanas por países. 6 de Mayo de 2000.

fraudulentas en educación, en general, y en la investigación, en particular. En el caso de la investigación, si bien ha tenido un aura de 'bien' asociada con la demanda de estándares de verdad y con el proceso de autorregulación, formas de fraude académico se reconocen en el desarrollo de la misma. El *plagio*, la *duplicación de publicaciones*¹⁴ producto de las relaciones establecidas entre cantidad de publicaciones y financiación, y la *fabricación de datos* —entre los cuales cuentan la falsificación de experimentos y resultados, subrayando las evidencias y suprimiendo las contraevidencias, o arreglando los datos estadísticos para producir una conclusión deseada— constituyen conductas reconocidas en el ámbito académico (Noah y Ekstein, 1999).

En un contexto en el que ser investigador otorga presti-

gio, y en el que el incentivo suele ser un complemento salarial significativo ante los magros salarios, el profesorado universitario estaría siendo compelido a *seleccionar* y *calcular* sus conductas frente a las exigencias planteadas por los sistemas de evaluación vigentes. Es probable que la elección de temas de investigación, el tiempo que demandará una investigación específica, la posibilidad de presentar producciones-publicaciones en intervalos cortos de tiempo, entre otras, constituyan criterios para la orientación de los patrones de comportamiento individuales y de grupos de investigación en tanto comportan la asunción de menores riesgos, en el intento por ingresar y permanecer en un sistema que selecciona según el mérito. En cuanto a los patrones de pu-

blicación, efectos ligados a la valoración y exigencia de una mayor productividad tales como el *plagio*, la *reiteración* de un mismo contenido en diversos eventos y revistas (autoplagio), el señalamiento de *publicaciones con referato* —como una forma de engaño— cuando el acceso a la publicación se ha realizado por otros medios o no se trata de una revista en la que intervienen *referees* para la selección de trabajos, la *especulación* a la hora de rendir cuentas de la actividad desarrollada, la compulsión a la producción-publicación sin tener en cuenta su *originalidad* y *calidad*, el envío indiscriminado de ponencias a congresos científicos sin asistencia, el aumento de las publicaciones en grupo y de los autores 'fantasma', etc., son efectos colaterales que pueden asociarse a la política de incentivos a la actividad investigadora.

Otras consecuencias, más directamente ligadas a los procesos de evaluación de investigadores y de proyectos de investigación, se incluirían en lo que se ha categorizado como *formas trágicas del fraude*¹⁵: el falseamiento del curriculum vitae en función de los requisitos de la evaluación o la utilización de diversos artilugios en la presentación del curriculum vitae para mejorar los resultados, el coleccionismo de títulos y certificados para mejorar la puntuación

14 La relación entre financiación y duplicación de publicaciones ha sido citada por el *Committee on Publication Ethics* (COPE) en Gran Bretaña. El COPE (1997) fue establecido en una reunión informal de un grupo de editores de revistas médicas quienes debían afrontar una serie de problemas en su tarea editorial. Un amplio espectro de conductas *deshonestas* en los investigadores fue abordado en una primera reunión: fabricación de datos, plagio, publicaciones repetidas y conflictos de interés entre *referees* y autores, entre otros. (Noah y Ekstein, 1999)

15 J. M. Moreno (1999) caracteriza en los siguientes términos las diferentes formas de fraude en educación. Las *formas épicas* se refieren a copiarse en un examen, la suplantación de la personalidad en un examen, y el robo de las preguntas de examen. Las *formas trágicas* aluden al plagio de trabajos y demás tareas académicas, al tráfico de influencias para modificar las calificaciones de un alumno, y a la falsificación de credenciales y títulos académicos. Las *formas líricas* incluyen conductas en las que el alumno localiza los puntos débiles del profesor y, en consecuencia, es capaz de aprobar una asignatura sin pasar por ella en realidad. Las *formas industriales* operan a gran escala pues se trata de agencias, compañías, servidores de páginas Web y universidades *fantasma* que ofrecen servicios fraudulentos a quien quiera y pueda pagárselos: desde trabajos académicos ya hechos que se bajan de la página Web, hasta títulos universitarios falsificados, pasando por la posibilidad de que una suerte de doble se presente a realizar el examen que el cliente necesita aprobar, o por las redes de funcionarios que se organizan para el robo y la venta ilegal de preguntas de exámenes.

en el proceso de evaluación que, en ocasiones, suele dar lugar a la selección de programas de posgrado que no tienen relación directa con el área de trabajo académico o profesional, o bien, que no acreditan trayectoria ni suficiente calidad académica.

Una variedad de conductas estimuladas por estos instrumentos, y que no se incluyen en las categorías anteriores pero que están ligadas a aprendizajes que realiza el profesorado universitario, son: la redefinición de áreas y de líneas de investigación en función de las categorías obtenidas por los investigadores; la creación de nuevas áreas y líneas de investigación en función de la creciente incorporación de los docentes al programa; la selección y orientación de las actividades a desarrollar en la institución con el propósito de mejorar la posición como investigador; la aparición de un mayor grado de competencia/rivalidad entre investigadores y entre grupos de investigación; el incremento de prácticas autoritarias en la vida académica como consecuencia del interjuego particular que se produce entre jerarquía-competitividad entre investigadores y grupos de investigación; la sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo universitario; el aumento del estrés como consecuencia de la necesidad de atender a una va-

riedad de tareas; la disminución de la atención a las demandas de los alumnos; la menor atención a las actividades de extensión universitaria; y una menor autonomía para definir temas de investigación.

Podríamos plantear como hipótesis que estas conductas son respuestas relacionadas con el proceso de rendición de cuentas pues en él se afectan la autonomía y el autogobierno a través de criterios de evaluación externos homogéneos a las diferentes comunidades disciplinarias. También podrían ser vistas como producto de la injusticia con que se viven los procesos de evaluación en los que se evalúa la actividad investigadora como así también de la falta de claridad de las metas y criterios empleados en los procesos de evaluación. En este sentido, podríamos decir que muchos aprendizajes -traducidos en conductas particulares- serían modos de *trampear* un sistema que es percibido y vivido como injusto y arbitrario por parte del profesorado universitario.

Estas conductas parecen erigirse como verdaderas adquisiciones o nuevos patrones de comportamiento que socavan valores tradicionalmente arraigados a la profesión académica -el ideal humboldtiano de búsqueda desinteresada de la libertad, la libertad de cátedra, la originalidad de la

publicación-. Así, efectos esperados e inesperados, constituyen las dos caras de una misma moneda. Cómo afecta a los diferentes académicos así como cuál de las dos caras prevalecerá es la cuestión clave a indagar a través de estudios sistemáticos. Se trata de una línea de investigación que, como expresa García Guadilla (1997), asume la tensión que surge entre pragmatismo -responder a la nueva agenda de transformación y acompañar las decisiones que se vayan tomando- y *autoconocimiento*, es decir, la capacidad de otorgar visibilidad a los aspectos no contemplados en la agenda de transformación y superar el cortoplacismo de sus objetivos, construyendo conocimientos más autónomos. Quizá sea una forma, también, de poner en práctica dos de los principios planteados por Krottsch (1999: 21) para lograr una verdadera transformación educativa sobre la base de la generación de conocimientos sobre la universidad: "*la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica*" y "*sostener la verdad sin temor y erradicar toda autocomplacencia*". Esta perspectiva, obviamente, no significa desconocer la "*centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto básico de lo que deber ser una universidad*."

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARAUJO, S. (1999) "La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía 'transferencia internacional'?", en *Avaliação*, Nro. 14, pp. 15-25.
- BECHER, T. "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1, pp. 56-77.
- BLIEKLE, I. (1998) "Justifying the Evaluative: New Public Management in Higher Education", en *European Journal*, Vol. 33, Nro. 3, pp. 299-313.
- BOFFO, S. et al. (1999). "The Evaluation of Research in European Universities", en *European Journal of Education*, Vol. 34, Nro. 3, 1999, pp. 325-334.
- CADENAS, J. (1999) "La educación superior en Venezuela", en A. Campo Cabal & H. Yesid Bernal (comp.) *Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello*. Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- CLARK, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998) "Organismos Internacionales y Política Educativa", en A. Alcántara Santarío y otros (coord.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI.
- (1997) "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coord.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, Coordinación de Humanidades/UNAM.
- ENDERS, J. (2000) *Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa*, en J. Mora Ruiz (editor). *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales. Cuadernos del Consejo de Universidades*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FAVE-BONNET et al. (1999) "The evaluation of Teacher-Researchers", en *European Journal of Education*. Vol. 319, Nro. 3, pp. 313-323.
- FULTON, O. (2000) *La profesión académica en el Reino Unido*, en J. Ginés Mora. *El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales*. Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- GARCIA GUADILLA, G. (1997) *Integración y contextualización en el ámbito de la globalización*, en *Perfiles Educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Nros. 76-77.
- HENKEL, M. (1999) "The modernisation of research evaluation: The case of the UK", en *Higher Education*, Nro. 38, pp. 105-122.
- <http://www.oei.es>
- INCLAN ESPINOSA, M. (1997) *Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM*, en A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coord.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. UNAM/CESU, México.
- JACKSON, M. (1999) "El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido", en *Revista de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Nro. 109, pp. 69-88.
- KEKÁLE, J. "Preferred patterns of academic leadership in different disciplinary (sub) cultures", en *Higher Education*, Nro. 37, 1999, pp. 217-238.
- KROTSCH, P. (1999) Reportaje, en *Docencia Universitaria*. Año 1, Nro. 1.
- MERCADO DEL COLLADO, R. (1998) "La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)", en S. Malo y A. Velázquez Jiménez (coord.) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, Coordinación de Humanidades/UNAM.

- MORENO OLMEDILLA, J. M. "Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende", en **Cuadernos de Pedagogía**, Nro. 238, Setiembre de 1999, pp. 71-77.
- NEAVE, G. (1988) "On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe", 1986-1988", en **European Journal of Education. Research, development and policies**. Vol. 23, Nros. 1 y 2, pp. 7-23.
- NOAH, H. y ECKSTEIN, M. *The fraud in education*. (inédito)
- REAL DECRETO 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.
- RESOLUCION de 6 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Enseñanza Superior-Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación.
- ROJO, L. y otros. (1998) "La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México", en S. Malo y A. Velázquez Jiménez (coord.). **La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional**. México, Miguel Angel Porrúa.
- TRINCZEK, R. & WEST, A. (1999) "Using Statistics and Indicators to Evaluate Universities in Europe: aims, fields, problems and recommendations", en **European Journal of Education**. Vol. 34, Nro. 3, pp. 343-356.
- ZORRILLA, J. y CETINA, E. (1998) *Aseguramiento de la calidad en la educación superior*, en S. Malo y A. Velázquez Jiménez (coord.). **La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional**. México, Miguel Angel Porrúa.



SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON RENDIMIENTO DEFICITARIO¹

Mario Toer*

En abril del año 2000 llamamos por teléfono a los estudiantes que habíamos considerado con un rendimiento defici-

rio. De los 230 llamados fueron ubicados 161, es decir el 70%. Un 7,4% se había mudado y un porcentaje de 22,6% se trataba de casos en

* Profesor Titular de Introducción a la Sociología en el Ciclo Básico Común y de Política Latinoamericana en la Facultad de Ciencias Sociales. Investigador sobre el perfil socio cultural de los estudiantes universitarios.

¹ El presente trabajo es parte de la investigación llevada a cabo desde el Instituto Gino Germani sobre *el perfil de los estudiantes que ingresan al ámbito de las ciencias sociales y su rendimiento académico*, que parte de una encuesta en el CBC a 700 estudiantes en 1998, con intención de seguir carreras de las facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales. Participaron del equipo dirigido por Mario Toer, Alejandra Martínez, Rubén Martínez, Alejandro Rossi, Miguel Ferraro, Yanina Welp, Gonzalo Iglesias, Fernando Andrade y Edgardo Rozas.

los que el teléfono no correspondía o no contestaban en ningún horario. En este último caso, buena parte puede atribuirse a números erróneos dados ex profeso para evitar ser ubicados aunque otras veces se debía a celulares o números del interior del país que pueden haber sido mal consignados. Cuando vemos cómo se distribuyen los ubicados según el lugar de donde provienen (a partir de la variable utilizada a tal efecto que era la ubicación del colegio secundario en el que terminaron los estudios) podemos ver que en una proporción notablemente mayor se trata de residentes en la capital o el Gran Buenos Aires: 79,6% mientras que en los otros casos se reducen notoriamente, 51,3% de la provincia de Bs.As, y 41,4% del interior del país. No solamente los que se han mudado provenían del interior del país en una alta proporción y en menor medida de la provincia de

Bs..As, sino que también en los casos con los que hubo dificultades con el número telefónico con el que se contaba, son mayoritariamente de ese origen.

Por cierto que se puede inferir que gran parte de los estudiantes no encontrados no siguen sus estudios en la UBA y regresaron a sus lugares de origen, pero no podemos saber en qué proporción. Debemos entonces trabajar con los 162 casos que sí fueron ubicados, número que es lo suficientemente apreciable como para que encontremos algunas tendencias significativas.

La información que solicitamos en el diálogo telefónico se centraba en los siguientes aspectos:

- 1) Si continuaba sus estudios en la UBA.
- 2) De no ser así, si continuaba estudiando y en que tipo de institución.
- 3) De haber abandonado los estudios o de proseguirlos con

dificultades, indagamos si éstas se debían a razones predominantemente a) académicas b) económicas o c) personales.

4) De continuar en la UBA, si para el inicio del 1º cuatrimestre del 2000 aún adeudaban materias del CBC.

5) Por último, si había habido algún cambio en su situación laboral.

Comenzaremos con aquellos datos que pueden suponerse como los más contrastables, en una primera instancia y los iremos comparando con los estudiantes que hemos considerado que han tenido un desempeño *Bueno*.

Presentamos primero la situación en relación a la continuidad o no de los estudios en la UBA, atendiendo al lugar de origen, a sabiendas que no podemos establecer en este caso una comparación dado que buena parte de quienes provienen del interior no pudieron ser ubicados. Nos va a interesar, entonces, analizar so-

Situación de los llamados por teléfono según lugar donde cursaron el colegio secundario (% vertical)

	Lugar del Colegio secundario			Total
	CF o GBA	Pcia. de Bs. As.	Interior	
Encontrado	129 79,6%	20 51,3%	12 41,4%	161 70,0%
Se mudó	67 3,7%	3 7,7%	8 27,6%	17 7,4%
No corresponde el número	27 16,7%	16 41,0%	9 31,0%	5 22,6%
Total	162 100,0%	39 100,0%	29 100,0%	230 100,0%

Situación actual en relación a los estudios según lugar donde concluyó el colegio secundario

	Lugar del Colegio secundario			Total
	CF o GBA	Pcia. de Bs. As.	Interior	
Sigue en UBA	56 43,1%	13 65,0%	5 41,7%	74 45,7%
Sigue en otra parte	23 17,7%	5 25,0%	3 25,0%	31 19,1%
Abandonó por razones económicas	22 16,9%	1 5,0%	1 8,3%	24 14,8%
Abandonó por razones personales	15 11,5%	1 5,0%	2 16,7%	18 11,1%
Abandonó por razones académicas	14 10,8%		1 8,3%	15 9,3%
Total	130 100,0%	20 100,0%	12 100,0%	162 100,0%

bre todo la información que aparece en la columna Total. Por de pronto tenemos que el 45,7% manifiesta continuar sus estudios en la UBA, 19,1% continúa estudiando en alguna otra institución y 35,2% han abandonado los estudios.

La mayoría de los que han abandonado refiere razones de índole *económica*, lo que supone un 14,8% del total (casi todos provenientes de Capital y Gran Buenos Aires). Un 11,1% manifiesta razones *personales* y un 9,3% razones *aca-*

démicas, es decir dificultades relativas a las exigencias de los propios estudios.

Cuando realizamos la misma distribución referida al nivel socioeconómico, nos encontramos con lo siguiente: Como podía esperarse, quie-

Situación actual en relación a los estudios según lugar donde concluyó el colegio secundario

	Nivel socioeconómico				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Sigue en UBA	11 52,4%	36 42,9%	25 48,1%	2 40,0%	74 45,7%
Sigue en otra parte	1 4,8%	17 20,2%	11 21,2%	2 40,0%	31 19,1%
Abandonó por razones económicas	7 33,3%	10 11,9%	7 13,5%		24 14,8%
Abandonó por razones personales	2 9,5%	8 9,5%	7 13,5%	1 20,0%	18 11,1%
Abandonó por razones académicas		13 15,5%	2 3,8%		15 9,3%
Total	21 100,0%	84 100,0%	52 100,0%	5 100,0%	162 100,0%

nes provienen del nivel socioeconómico *bajo* son quienes abandonan los estudios en mayor proporción y la mayor parte de las veces por razones *económicas*: el 42,5% dejó los estudios, el 70% de los cuales (33,3% del total) por motivos económicos, mientras que un 20% (9,5% del total) aduce razones *personales*. También es elocuente

que sólo en un caso continúan estudios en otras instituciones. Por el contrario, a pesar de los muy pocos casos provenientes del nivel *alto*, la distribución resulta concorde con lo esperable. Sólo un caso, que representa el 20%, dejó los estudios y fue por motivos *personales*. Los otros 4 casos se reparten por igual entre los que siguen en

la UBA y los que lo hacen en otra institución.

En el sector *medio bajo* el 36,9% dejó los estudios mientras que en el *medio alto* el 30,8%. Lo más significativo en lo que se refiere a los dos niveles *medios* resulta la mayor proporción de quienes refieren razones *académicas* en el nivel *medio bajo*.

Situación actual en relación a los estudios según sexo

	S e x o		Total
	Masculino	Femenino	
Sigue en UBA	32 38,1%	42 53,8%	74 45,7%
Sigue en otra parte	21 25,0%	10 12,8%	31 19,1%
Abandonó por razones económicas	17 20,2%	7 9,0%	24 14,8%
Abandonó por razones personales	9 10,7%	9 11,5%	18 11,1%
Abandonó por razones académicas	5 6,0%	10 12,8%	15 9,3%
Total	84 100,0%	78 100,0%	162 100,0%

Resulta significativo el contraste que puede hacerse en este tema en relación a uno y otro sexo. Podemos ver que la proporción de abandono es mayor entre los varones 36,9% mientras que las mujeres suman un 32,3%. Además, entre los que abandonaron, las razones económicas inciden en una apreciable mayor proporción entre los varones (20,2% contra 9%), mientras que entre las muje-

res existe un peso mayor de las razones académicas. A su vez, las opciones por otras instituciones también es mayor entre los varones. De estos datos puede inferirse que la mayor presión por la perentoriedad de la inserción laboral hacia los varones sigue siendo una razón de consideración.

Cuando analizamos la incidencia del trabajo, encontramos por un lado una notable

desigualdad en el comportamiento de quienes trabajan ocasionalmente (menos de 10 horas a la semana) de quienes lo hacen media jornada (entre 11 y 25 horas semanales). Los primeros manifiestan los porcentajes de mayor abandono y los segundos son los que en menor proporción lo hacen. Si bien en este caso nos estamos manejando con un número reducido de casos para ambos valores, este con-

Situación actual en relación a los estudios según si trabaja y en que tipo de jornada de trabajo lo hace

	Tipo de jornada de trabajo				Total
	No trabaja	Trabajo ocasional	Media jornada	Jornada Completa	
Sigue en UBA	32 45,1%	1 14,3%	5 55,6%	36 48,8%	74 45,7%
Sigue en otra parte	14 19,7%	2 28,6%	2 22,2%	13 17,3%	31 19,1%
Abandonó por razones económicas	7 9,9%	2 28,6%	2 22,2%	13 17,3%	24 14,8%
Abandonó por razones personales	8 11,3%	1 14,3%			18 11,1%
Abandonó por razones académicas	10 14,1%	1 14,3%		4 5,3%	15 9,3%
Total	71 100,0%	7 100,0%	9 100,0%	75 100,0%	162 100,0%

traste lo hemos encontrado en la muestra general y en otras encuestas, lo que nos llevó a diferenciar ambos grupos. La hipótesis que puede establecerse tiene que ver con una situación de mayor irregularidad que se asocia a una menor sistematicidad, entre los "ocasionales", ya sea por factores objetivos o/y subjetivos, mientras que los que se

desempeñan en media jornada, conjugan con la regularidad laboral tiempo suficiente para el estudio. Insistimos en que el número de casos no nos permite ser concluyentes, pero es una línea a desarrollar en posteriores abordajes del tema, ya sea cuantitativos o cualitativos.

Cuando el número de casos es suficiente se puede obser-

var que la proporción de abandono resulta prácticamente el mismo: 34,6% entre los que trabajan jornada completa: contra 35,3% de quienes no trabajan. Lo que sí difieren son las razones del abandono en unos y otros, siendo evidente la primacía de las razones económicas entre quienes trabajan jornada completa.

ensayo



La recreación de la dimensión pública de la universidad

Oswaldo M. Iazzetta

*"Uno de los principales problemas no resueltos de la teoría y la práctica política de la democracia es cómo mantener un grado mínimo de espíritu público en la ciudadanía en general y en la burocracia en particular, cómo evitar lo que Maquiavelo llamó *corruzione*, con lo cual no quería decir corrupción o chanchullos, sino la pérdida del espíritu público, la concentración exclusiva del esfuerzo individual en intereses personales o seccionales"*

Hirschman, Albert O. (*Tendencias autosubversivas*. Ensayos, México, Fondo de Cultura Económica, 1996)



INTRODUCCIÓN

Las nociones de público y privado no se han mantenido estáticas en el tiempo y sus connotaciones han variado a medida que se desplazaban las fronteras que las separan. Desde la edificación del estado moderno, lo público se identificó con lo estatal considerándose privado todo aquello situado fuera de su órbita. Lo público expresaba entonces lo "común a todos", la representación más aproximada al interés universal.

Con la instalación del estado de derecho y el advenimiento de la democracia moderna, lo público pasó a identificarse con la idea de poder visible en oposición al poder secreto e invisible.

Recientemente, tras la crisis del estado generada por la quiebra del consenso keynesiano, se ha instaurado la noción de lo público no estatal asumiendo que lo estatal no agota lo público pues sólo constituye una forma específica de espacio o de propiedad pública.

Sin desplazar a las anteriores acepciones, en los '90, asistimos a una revalorización de los intercambios universalistas en la caracterización de la dimensión pública del estado, frente a la amenaza que para ésta representa la propagación de formas de gestión clientelares, neo-patrimonialistas y particularistas.

Considero que estas cuatro aproximaciones pueden ser útiles para actualizar la reflexión sobre la universidad argentina, pues constatamos que en la caracterización de su dimensión pública tiende a prevalecer la primera acepción, en tanto los otros registros son menos reconocidos tal vez porque exigen someter a crítica ciertos supuestos de la vida interna de la universidad y un esfuerzo de re-

flexión sobre ésta, que la comunidad universitaria aún no parece dispuesta a encarar.

El propósito de este trabajo es llamar la atención sobre actitudes y prácticas muy arraigadas que tienden a localizar exógenamente la amenaza a la dimensión pública de la universidad, identificándola con cierta deserción y descompromiso del gobierno central en el sostenimiento financiero de estas instituciones, o con la competencia de aquellas universidades privadas que encaran sus actividades con una estrecha concepción empresarial.

Pocas veces se repara sobre otras modalidades de deterioro de la dimensión pública de la universidad de origen endógeno, asociadas especialmente a prácticas clientelares y neo-patrimoniales en los criterios de gestión. Esta acepción de lo público no es menos relevante que las otras mencionadas. Sin embargo, ciertos actores organizados de la vida universitaria, en una actitud autocomplaciente, sitúan las fuentes de socavamiento del carácter público de la universidad fuera de ellas. En cierto modo, ello revela el predominio de una concepción de la universidad anclada en la acepción de lo público como análogo a estatal. Aunque esta connotación debe ser mantenida y recuperada, es preciso bregar también por una concepción más integrada de lo público que contemple el fortalecimiento de los contenidos institucionales de la universidad en su gestión autónoma. Dicha tarea está bajo el control de la propia universidad y no admite como descargo, el descompromiso del gobierno nacional, las interferencias espurias de los organismos multilaterales de crédito, o la competencia de las universidades privadas subordinadas a las reglas del mercado, por mucho que éstos interfieran en su dominio interno.

Finalmente, conviene advertir que este ensayo ha intercalado vocablos que la ciencia política ha empleado en los últimos años para retratar ciertos problemas institucionales vigentes (accountability, "politización del estado", neo-patrimonialismo, entre otros). Si bien los mismos no siempre expresan las singularidades de la universidad dentro del estado, no resulta desdeñable que sus prácticas sean juzgadas a partir de ciertas categorías usuales en los análisis políticos actuales. En otros términos, las ciencias sociales no pueden llamar la atención sobre algunos rasgos de desinstitucionalización observados en el ámbito de la política nacional y, al mismo tiempo, mantenerse indiferentes ante ciertos signos de deterioro institucional en los espacios en que se desarrollan.

En suma, no deja de resultar paradójico que la universidad —un ámbito en el cual todas las cosas se transforman en objetos de conocimiento— no logre convertirse en objeto de conocimiento para reflexionar críticamente sobre sí misma.

2. LAS MUTACIONES DE LO PÚBLICO

Es común definir la dimensión pública de la universidad a partir de su pertenencia al estado. Esta acepción que identifica lo público con lo estatal proviene del momento en que el estado moderno deviene expresión de los intereses universalistas expropiando funciones tradicionalmente cubiertas por instituciones privadas. En este registro, el carácter público de la universidad deriva del que asumió el estado como parte del proceso de adquisición de atributos que distinguió a la construcción de este complejo institucional moderno. Lo "público" como equivalente a estatal, pasará a encarnar "lo común a todos".

Este rasgo, que la universidad comparte con otras instituciones estatales como el ejército y la burocracia, resulta de la concentración de recursos de autoridad en la esfera del estado a expensas de la privada. Ello requirió una fuerte capacidad de penetración de las autoridades estatales sobre la sociedad civil de la cual resultó una doble transferencia de poder desde lo local a lo nacional y paralelamente, desde lo privado a lo público. De manera que el estado —en tanto expresión de un centro de autoridad público y universal— se constituyó desarticulando aquellos poderes autónomos de carácter privado que rivalizaban con esa tendencia centrípeta.

En la clásica concepción weberiana, el estado moderno precisamente se inicia cuando, tras "expropiar" a los poseedores de poder administrativo que existían a su lado, el príncipe comienza a concentrar la totalidad de los medios de administración, de guerra, de finanzas y de bienes políticos. Esta separación entre el administrativo y los medios materiales de administración instala la demarcación entre esfera pública y privada que distingue al estado moderno de todas las otras formas de dominación patriarcal, patrimonial y de despotismo sultanesco, en las que gobierno y propiedad aparecían confundidas. En Weber, esta escisión no se limitaba al ámbito de la burocracia —separando al funcionario estatal de los medios materiales administrativos— ni al ejército profesional —separando al soldado de los medios bélicos— sino que comprendía también al instituto universitario en el que el investigador y académico son separados de los medios de investigación (1982: 1061).

A diferencia de la dominación patrimonial en la que el administrador tenía total o parcialmente la propiedad de los



medios de administración, en el estado moderno -y en la dominación legal que le es característica- los funcionarios, empleados y trabajadores al servicio de una administración no son propietarios de los medios materiales de administración y producción sino que reciben éstos en especie o dinero y están sujetos a rendición de cuentas. De modo que en ellos rige la separación entre el patrimonio público del cargo y el patrimonio privado, entre la "oficina" y el "hogar", introduciendo una clara delimitación entre los bienes estatales (presupuesto público) y los bienes domésticos (patrimonio privado) del soberano (Weber, 1982: 175).

En consecuencia, con la construcción del estado absolutista y el desmantelamiento de los fundamentos feudales de la dominación señorial comienzan a escindirse las esferas pública y privada que pasarán a identificarse con la moderna distinción entre estado y sociedad civil. Ya a mediados del siglo XVI recuerda

Habermas la palabra alemana *privat* derivada del latín *privatus*, aludía -como *private* en inglés y *privé* en francés- a todo aquello excluido de la esfera del aparato estatal. Lo "público" se asociaba al estado de tal suerte que los servidores del estado eran consideradas "personas públicas" -pues tenían un "oficio público"- y "públicos" también comenzaron a llamarse los edificios y establecimientos comprendidos en su órbita. En contraposición a lo "público", entendido como análogo a estado, la "sociedad burguesa" fue configurándose como el ámbito genuino de la autonomía privada (Habermas, 1986).

Sin embargo, el trazado de los límites entre lo público y lo privado no ha sido estático pues la connotación de estos conceptos se ha modificado históricamente y el conflicto por la definición de esos límites ha formado, y forma parte, de maneras específicas de concebir la vida política (Rabotnikof, 1993). El significado de lo "público" mudará cuando el estado moderno se transforme de estado absolutista en estado de derecho, configurando un "interés público" enfrentado al "interés" del estado autocrático. Ese deslizamiento de lo "público" no sólo quedará condensado en las modernas libertades individuales y económicas sino especialmente, en la exigencia de visibilidad del "poder público". En efecto, con el advenimiento de la democracia como régimen del poder "visible" se instala la noción de lo "público" como opuesto a "secreto". La importancia concedida a la "publicidad" de los actos de gobierno está directamente asociada a la expectativa iluminista de reducir el margen de discrecionalidad en sus decisiones ("¡Qué funcionario público puede declarar en público que usará el dinero público para intereses privados!" exclama

Bobbio (1994) recordando el razonamiento de Kant). De manera que en este segundo momento, el carácter "público" del poder ya no equivale a lo que "es común a todos" sino que es entendido como lo no secreto, lo que está "abierto al público".

La idea de "opinión pública" y de los partidos políticos como representantes "del público" también se inscriben dentro de esta nueva connotación de lo público. La deliberación pública en el parlamento, la publicidad de los actos de gobierno y el control público sobre éstos expresa una noción de "publicidad" asociada a la visibilidad, cognoscibilidad, accesibilidad y controlabilidad de los actos de quien detenta el poder supremo (Rabotnikof, 1993: 80).

Esta demarcación sufrirá un nuevo cambio con la transición del estado liberal de derecho al estado social de derecho, disolviendo los límites entre sociedad civil/estado y entre esfera pública/privada. El entrecruzamiento de estos espacios -retratado en conceptos como "publicación de lo privado", "privatización de lo público", "socialización del estado" o "estatalización" de la sociedad-, expresan la ampliación de las funciones interventoras del estado en ámbitos privados así como la creciente penetración de grandes organizaciones privadas en competencias públicas de origen estatal (Habermas, 1986).

En el caso de América Latina, tras un interregno dominado por la recuperación de la idea de sociedad civil, la dicotomía estado/mercado ocupó el centro del debate coincidiendo con el triunfo de las ideas neoliberales tras la quiebra del consenso keynesiano. Frente a las opciones ofertadas por "estatistas" y "privatistas" a ultranza, fue gestándose una nueva idea de lo "público" como un es-

pacio alternativo entre el estado y el mercado. Pronto se advirtió que la existencia de estados "privatizados" -esto es, colonizados por grupos empresarios privados- y desprovistos de autonomía decisoria para gestionar el interés general, introducía una complejidad que no podía ser captada adecuadamente por la antinomia estado/mercado, en tanto la dicotomía público/privado revelaba mayor pertinencia y potencialidad explicativa para dar cuenta de aquélla. De modo que la primacía de la sociedad civil sobre el estado que el neoliberalismo planteó desde lo privado, fue resignificada desde lo público, desde la polis, construyendo un espacio alternativo entre el estado y el mercado. Frente a las propuestas de "privatizar el estado" o "estatizar la sociedad" se instaló la idea de democratizar tanto al estado como a la sociedad, reivindicando a lo "público" como un plano diferente de lo "privado" y lo "estatal" y como un lugar de organización autónoma de la sociedad para asegurar una mayor información, participación, descentralización y control sobre las decisiones (Portantiero, 1988 y 1992; Bresser Pereira, 1998).

En los años '90, desde otro registro, los fenómenos de corrupción, clientelismo y las formas neo-patrimoniales y delegativas de gobernar señalan una inquietante evaporación de la dimensión pública del estado. La existencia de elecciones periódicas libres representan un momento universalista que contrasta con el debilitamiento de los organismos de contralor, la ausencia de responsabilidad horizontal, tornando borrosa la distinción entre las esferas de interés privado y público. Desde esta lectura, el reforzamiento de lo "público" pasa a identificarse con el fortalecimiento de las instituciones del estado de derecho, la separación de po-

deres, la independencia del Poder Judicial, en suma, con el robustecimiento de los componentes republicanos que definen la calidad institucional de una democracia (véase O'Donnell, 1996; 1998).

Esta erosión de la dimensión pública del estado se asocia en este caso, a la persistencia de instituciones informales de carácter clientelístico y a una marcada propensión a confundir estado y gobierno -"politización del estado"-, asumiendo los poderes de mando estatales -y los recursos que éstos proporcionan- como si fueran susceptibles de apropiación privada. Cabe recordar que la noción de "particularismo" -tanto bajo las formas concretas de "facción" o de "corporación"-, ha atravesado toda la historia del pensamiento político asumiendo una connotación negativa fundada en el rechazo a la primacía de los intereses individuales de grupo sobre los intereses generales.

Las diferentes connotaciones expuestas en los párrafos anteriores también nos proporcionan un marco de referencia para actualizar nuestra reflexión sobre la dimensión pública de la universidad.

En sintonía con la acepción instalada con el estado moderno, la noción de "lo público" que prevalece acerca de la universidad se identifica con aquellos atributos que reafirman su carácter universal -lo estatal entendido como "lo común a todos". Desde esta perspectiva, su condición "pública" resulta del contraste que mantiene con las universidades creadas por asociaciones particulares; o bien porque sólo en ella subsiste el principio de universalidad asociado a la noción de gratuidad y a la democratización del acceso. Estos rasgos constituyen una condición necesaria pero no suficiente para definir el carácter público de la universidad. En efecto, éste no se ago-

ta en su pertenencia al estado sino también se define por la vigencia de criterios de gestión, y gobierno universalistas dentro de la misma universidad. Aunque no minimizamos los otros componentes que sustentan su carácter público, aquéllos devienen meramente formales y abstractos si no logran convalidarse cotidianamente en una gestión universalista. El énfasis sobre esta acepción de lo público -entendido como opuesto a un sistema de relaciones particularistas-, no suprime sino que complementa y redefine otras acepciones que, si bien conservan validez, retratan parcialmente la idea de lo público. Las reiteradas alusiones al "clientelismo en la universidad" nos enfrenta a la necesidad de reflexionar sobre esta institución tomando en cuenta este registro de lo público sobre el que no se ha incursionado suficientemente en el ámbito académico nacional: me refirió a la difusión de prácticas particularistas dentro de la universidad, disolviendo la línea demarcatoria que separa a la esfera pública de la privada.

Podría objetarse que este razonamiento no expresa las especificidades de la universidad y que resulta más adecuado para retratar instituciones de mayor escala (Poder Ejecutivo Nacional, Provincial, etc.). Pese a sus singularidades, las autoridades de las universidades nacionales no quedan eximidas de aquellas responsabilidades públicas que son esperables en cualquier institución estatal. Una expectativa razonable -que compartimos con O'Donnell (1996)- es que quienes cumplen roles en las instituciones estatales no estén guiados por motivos particularistas sino por concepciones universalistas orientadas a la obtención de alguna versión del bien público.

El abordaje de la universidad desde este registro admite dos vertientes: una re-

lativa al trato particularista que evidencia el gobierno nacional en su relación con las universidades nacionales, la otra alude al componente particularista que se localiza dentro de las universidades. Cuando el gobierno nacional administra la política universitaria adoptando un régimen de gratificaciones y recompensas fundado en consideraciones particularistas (respaldo a las universidades "amigas" y castigos a las universidades "adversarias") está eludiendo un componente insoslayable de lo público que se asocia a la idea de interés universal. La politización del estado -confundiéndolo a éste con el gobierno de turno- erosiona su dimensión pública del mismo modo que ocurre en las universidades cuando sus autoridades no privilegian intercambios universalistas, aceptando la expansión abusiva del faccionalismo partidario en su gestión autónoma.

Nuestra hipótesis es que dicha dimensión está siendo socavada simultáneamente por las tentaciones particularistas que evidencia el gobierno nacional en su trato con las universidades nacionales, como por la no menos inquietante confusión entre lo público y lo privado que subyace en la concepción de quienes gestionan autónomamente esta institución.

3. LA UNIVERSIDAD COMO ESFERA PÚBLICA, CRÍTICA Y AUTÓNOMA DENTRO DEL ESTADO

En los numerosos estudios relativos a la esfera pública no siempre se concibe a la universidad como parte constitutiva de aquélla. El propósito del presente apartado es recuperar aquellos análisis

que resaltan la pertenencia de la universidad a esa esfera y su especificidad dentro de la misma (véase Habermas, 1987).

Cualquier conceptualización plausible de la universidad tampoco puede soslayar el componente "crítico" que es inherente a su actividad. En efecto, si existe algún rasgo capaz de diferenciar inequívocamente a esta institución de otros ámbitos de la esfera pública es precisamente el hecho de constituir un espacio de "reflexión crítica". Algunas caracterizaciones recientes han condensado esta doble condición de la universidad definiéndola como una esfera pública crítica (Giroux, 1995).

No podemos ignorar, que esa condición crítica no sería posible sin una autonomía científica organizada estatalmente que la ponga a resguardo de las intervenciones políticas y los imperativos sociales. Si bien el estado protege a la universidad, poniéndola al abrigo de esas interferencias, su relación con ésta es tensa y ambigua. En efecto, existe una tensión insalvable en la reserva de autonomía que la universidad obtiene de un estado del cual, a su vez, forma parte. Dicha ambigüedad reside en el hecho de que el estado proporciona a la universidad un "escudo protector" para preservar su autonomía frente al mercado y al sistema político pero eso, como lo prueban las múltiples evidencias históricas, no suprime la tentación del propio estado a intervenir en su vida interna. Cuando esa tensión se resuelve en favor del estado, no sólo se compromete la autonomía de la universidad -anulando las condiciones para su reflexión crítica-, sino también se debilita su componente público a expensas de la esfera de decisión política estatal.

La tensión no proviene únicamente de la tentación estatal a quebrantar la auto-

nomía de la universidad, sino también de la propensión de ésta a "usar al estado para liberarse de él", es decir, a disponer de sus bienes y reivindicar al mismo tiempo su independencia frente a aquél.

De modo que el contrato social que vincula a la universidad pública con el estado contiene un aspecto singular pues aquélla dispone del "privilegio" de la autonomía al tiempo que depende financieramente del mismo poder público que se la concede (Mollis, 1996). Por cierto, autonomía no significa "independencia absoluta" sino autonomía institucional y académica y autarquía administrativa y financiera (Bravo 1993).

Conviene precisar que esta tensión no es privativa de la universidad pues también comprende a otras instituciones estatales. En tal sentido, vale recordar junto a Schumpeter (1996), que la universidad pública integra una constelación de instituciones estatales que, en virtud de la naturaleza pública de sus funciones, conforman una esfera de la autoridad pública independiente de la esfera de la decisión política. Mediante esta demarcación, resalta la especificidad de ciertas instituciones que aún formando parte del estado están habilitadas para definir una "política propia" apartada de la lucha por el caudillaje político que caracteriza a la esfera de decisión política estatal. De manera que la singularidad de la universidad se desvanece cuando la consideramos dentro del marco de la dimensión pública del estado, esto es, un espacio en el que un conjunto de instituciones mantienen, como aquélla, una tensión similar en el ejercicio de su contrato con el estado.

La autonomía de la universidad no sólo debe considerarse en relación al estado sino contemplando también, otras tentativas de "colonización" provenien-

tes de otros ámbitos. Dado que la autonomía de la universidad es condición para una reflexión crítica que permita el progreso del conocimiento científico, es preciso evitar la interferencia de aquellas fuerzas "externas" que limiten el ejercicio de su autonomía. La universidad para desarrollar conocimiento original y de vanguardia debe quedar exenta de las sanciones positivas o negativas que expresan otras lógicas, tales como la demanda en el mercado o el plebiscito en el campo político.

Si bien la autonomía de la universidad primero se definió frente a la iglesia y luego ante el estado, hoy debe ser redefinida tomando en cuenta las nuevas modalidades de intrusión condensadas en la expansión de la lógica del mercado, en el accionar de los partidos políticos y en los programas de reforma provenientes de los organismos multilaterales de crédito adoptados por nuestros gobiernos.

Es cierto que la universidad pública hoy no debe temer la intromisión de la iglesia -esto es, la "opresión clerical" denunciada en el Manifiesto Liminar del 18-, pues aunque sigue constituyendo un grupo de presión insoslayable en el ámbito educativo, su dominio efectivo hoy se limita al segmento de las universidades privadas confesionales sobre las que ejerce una "vigilancia dogmática" cuya generalización no resultaría fácilmente compatible con la sensibilidad de sociedades secularizadas como las actuales.

En cuanto a la creciente gravitación del mercado -y su contrapartida, la retirada del estado- es indudable que ella compromete la permanencia de un sólido espacio público en la producción de la cultura y la ciencia (Krotsch, 1997). La lógica del mercado centrada en el pedido, el encargo, la elección de los temas y el mecenazgo, ocasionan un deterioro



de los ámbitos de producción autónoma. Dejar librado el desarrollo de la ciencia y la cultura al mercado, o a la beneficencia de un mecenas adinerado, resultaría totalmente suicida pues la definición de los temas y problemáticas serían impuestos desde afuera, conspirando contra el desarrollo de una ciencia crítica y poderosa (Tenti Fanfani, 1991 y 1993). Frente a los riesgos que entraña el "mecenazgo privado", autores como Bourdieu (1998) reivindican la dimensión progresista del estado reclamando un "encuadramiento estatal de la benevolencia" pues aquél aún constituye la única ins-

tancia que acumula dinero y es al mismo tiempo capaz de registrar los principales logros culturales y científicos para distribuirlos gratuitamente.

También la autonomía de la universidad se mantiene en tensión con el ámbito de la esfera política. Recordemos en tal sentido, que con la antigua academia griega nace un nuevo espacio auto-delimitado frente al territorio propiamente político de la polis. La academia, que formaba parte del ámbito público no privado, trajo al mundo un concepto nuevo de libertad que llegaría hasta nuestros días como la libertad de las universidades y la libertad académica de cátedra. El espacio libre de la academia debía ser un sustituto plenamente válido de la plaza del mercado, la ágora, el espacio libre central de la polis. La libertad que garantizaba la academia como espacio institucional fue entendida desde entonces como contrapuesta a la libertad de la plaza del mercado, al mundo de las opiniones engañosas, de modo que su alejamiento de la polis y su liberación de la política era entendido como condición necesaria para la libertad de lo académico (Arendt, 1997). Desde entonces mucho ha mudado. En efecto, la autonomía de lo académico mantiene una doble tensión: por un lado frente a las tentativas de avance de la esfera de decisión política estatal, por el otro, frente a los partidos políticos proclives a homologar a la universidad con la polis "partidizando" su vida interna.

Es preciso aceptar que a este repertorio de interferencias clásicas hoy también se le agregan otras modalidades novedosas que afectan la autonomía del campo académico. Estamos pensando en algunas evidencias de "intrusión de los poderes mediáticos" que instalan oportunidades de consagración aisladas de la crítica in-

tersubjetiva que debería darse dentro de la comunidad académica. Bourdieu (1997:86) ha llamado la atención sobre este aspecto tras constatar que las evaluaciones efectuadas dentro de algunas comisiones de la CNRS (Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia), tienen en cuenta la consagración obtenida por un investigador a través de los medios de comunicación prescindiendo de su reconocimiento y peso específico en el universo académico.

En otro sentido, la gestión educativa bajo los dos gobiernos de Menem, ha revelado la intención de inducir orientaciones de la vida universitaria a partir de un régimen de premios y castigos que, al conectarse con los mecanismos de financiamiento, también han instalado novedosos y sutiles dispositivos de interferencia sobre su autonomía cuyos efectos, aún cuando no podamos juzgarlos en toda su magnitud, ya se dejan sentir en la práctica cotidiana de nuestras universidades.

4. EL PARTICULARISMO EN LAS RELACIONES DEL GOBIERNO NACIONAL CON LAS UNIVERSIDADES

Si bien el gobierno de Menem emprendió iniciativas normalmente asociadas con la edificación de un estado, como lo expresan la recuperación de capacidades extractivas y de análisis tecnocrático -especialmente tras el desembarco de la Fundación Mediterránea en el Ministerio de Economía al asumir Cavallo- ellas resultan relativizadas cuando se las evalúa dentro del conjunto de las prácticas que distinguen a su gestión. En efecto, junto a aquella recuperación par-

cial del estado, también advertimos signos de tergiversación y renuncia de funciones básicas que expresan un debilitamiento de su dimensión pública. La permisividad frente a la corrupción dentro del propio aparato estatal, la falta de independencia de la Justicia y de los órganos de contralor, señalan una situación de impunidad que expresa al mismo tiempo una confusión entre lo público y lo privado y un imperio de la discrecionalidad y arbitrariedad que recuerda a ciertos mecanismos de decisiones de los sistemas patrimonialistas (Véase Sidicaro, 1992).

La dimensión pública del estado también se debilita cuando sus instituciones se "politizan" y se tornan arena de disputa de grupos privados, renunciando a la tarea de arbitrar atendiendo a los intereses de todos los sectores de la sociedad. La "politización del estado" -confundiéndolo a éste con el partido gobernante- lo aparta de su función de garante del interés general, "capturándolo" en beneficio de intereses particulares.

Este tema ha merecido amplio tratamiento en los últimos trabajos de O'Donnell (1991, 1996, 1998) en los que retrata la tensa convivencia entre los rasgos universalistas propios de una poliarquía y las instituciones informales afirmadas sobre prácticas clientelares y particularistas. Sus ensayos acerca de las "democracias delegativas" y las "poliarquías informalmente institucionalizadas" -un híbrido que conjuga elementos universalistas y particularistas- representan un inestimable aporte para evaluar nuestro régimen democrático. Este autor sugiere que la debilidad y baja intensidad de las instituciones formales de la democracia reconocerían, como contrapartida, instituciones informales de fuerte gravitación -especialmente el clientelis-

mo, el patrimonialismo y la corrupción que toman el lugar de aquéllas afectando el proceso de toma de decisión e implementación de las políticas públicas. Ello no pondría en tela de juicio el componente democrático sino el liberal y republicano. La dimensión "institucional" de una democracia no se agota en el acto electoral -por crucial que resulte para su existencia-, sino que también comprende otros aspectos ligados al proceso de toma de decisiones y al contralor de los actos de gobierno. En este sentido, el avasallamiento de la Justicia y de los órganos de control, la ausencia de equilibrio de poderes y el abuso de recursos de excepción por parte del Ejecutivo; representan "transgresiones" que expresan un deterioro de la institucionalidad democrática. Dicho deterioro asume una doble modalidad: representa una transgresión cuando una agencia estatal invade ilegalmente la autoridad de otra; en cambio, adquiere el carácter de corrupción cuando un funcionario público obtiene ventajas ilícitas para sí mismo y/o sus asociados (O'Donnell, 1998: 25). Pese a sus diferencias, ambas constituyen fuentes de erosión de la dimensión pública del estado.

¿Cómo se manifiesta este componente particularista del estado menemista en la política universitaria?

Si bien la universidad argentina ha conocido etapas de fuerte cercenamiento de su autonomía (especialmente bajo los diferentes gobiernos militares que se sucedieron desde 1930) en un régimen democrático como el vigente, no parecen viables formas explícitas y desembozadas de intervención que no resulten finalmente asociables con aquellas concretadas bajo los regímenes autoritarios. Si bien ello no debe computarse como un mérito, tampoco resulta indistinto señá-

lar que, en abierto contraste con los períodos autoritarios, las intervenciones a las universidades no han sido más que expresiones aisladas durante la etapa democrática abierta en 1983. De manera que las modalidades de intervención estatal asumieron un carácter menos explícito y se asocian al establecimiento de un régimen de premios y castigos que supeedita el financiamiento de las universidades a sus "rendimientos" evaluados según los parámetros definidos por los organismos multilaterales de crédito. De manera que las "condicionalidades" que caracterizan a la política de asistencia crediticia de dichos organismos internacionales encuentra en el estado una coorea de transmisión que luego es trasladada a las universidades, vía financiamiento.

Existe por tanto, un sistema de "doble condicionalidad" que somete a las universidades: los organismos multilaterales de crédito sujetan la renovación del financiamiento al Ministerio a la marcha de sus reformas y éste a su vez, condiciona su apoyo a las universidades en función de los "ajustes" que realicen internamente en sintonía con las exigencias de los primeros. No son pocos los docentes que -aunque honestamente interesados en recrear las condiciones del trabajo académico- celebran, no sin cierta ligereza, que esa "racionalidad" ausente en la universidad por la "interferencia espuria de la política", sea introducida exógenamente por el Ministerio mediante un mecanismo que canjea reformas por financiamiento. En cierto modo, se apuesta a que el Ministerio realice ese "trabajo sucio" que la universidad parece incapaz de promover endógenamente. Aún cuando ello menoscaba la autonomía universitaria, ese razonamiento consiente que tales "correccio-

nes" finalmente se concreten, prescindiendo de la metodología empleada para introducirlas y de las instituciones que las promueven.

Es preciso que esta institución retome la iniciativa para generar autónomamente aquellas innovaciones que exigen estos tiempos. De lo contrario, la universidad pública quedará aprisionada en una mera posición reactiva frente a las iniciativas impulsadas desde el gobierno nacional, actitud que resulta más insuficiente aún cuando esa reacción involuntariamente se traduce en una defensa de lo existente, aún con plena conciencia de que su estado actual resulta insatisfactorio.

No cabe duda que el "estilo" de conducción de la universidad instaurado por el gobierno Menem introdujo un mayor acento en ciertos mecanismos de "evaluación" a los que, como parte del estado, esta institución está sometida por definición. El pasaje del "estado benevolente" al "estado evaluativo" alentado por algunos autores influyentes (Brunner, 1987) -en sintonía con lo sugerido por los organismos multilaterales de crédito- no sería en sí mismo objetable. Es indudable que la universidad no puede eludir la evaluación de su performance pues si no afrontara esta exigencia de accountability comprometería el ya exiguo prestigio social y político que requiere para avanzar hacia un nuevo contrato con el estado y la sociedad (Brunner, 1994). En cambio, sí merece objeción que esta exigencia de *accountability* provenga de un gobierno que ha promovido, paradójicamente, un sistemático e indiscriminado debilitamiento de las *accountabilities*. La legitimidad de la evaluación, en tanto manifestación de responsabilidad pública de la universidad, queda ensombrecida -cuando no sospechada de intervencionismo- al pro-

venir del mismo gobierno que promovió desde su instalación, un colosal desmonte de aquellas instancias de contralor que definen la solidez institucional de una democracia. Las diferentes modalidades de "transgresión" exhibidas desde 1989 así lo acreditan: el abusivo empleo de decretos de necesidad y urgencia, el aumento del número de los miembros de la Corte Suprema de Justicia, la creación de los Tribunales de Casación en el fuero penal, los desplazamientos de los jueces y de fiscales vía ascensos, señalan una inquietante subordinación del Poder Legislativo y Judicial a los designios del Ejecutivo. En igual sentido deben mencionarse el desplazamiento de los miembros del Tribunal de Cuentas y la Fiscalía de Investigaciones Administrativas y el posterior reemplazo de estos organismos por otros que diluyeron sus funciones de control (véase Abramzon y Borsotti, 1993).

Esta contextualización no intenta oponer una excusa para eximir a la universidad de su ineludible evaluación, sino reclamar la extensión y generalización de accountability a todo el ámbito de la esfera estatal.

Las tentaciones patrimonialistas del gobierno son incompatibles con el tono "racional" y "tecnocrático" que recubre el discurso educativo oficial. En efecto, un breve repaso de su gestión universitaria permite identificar indisimulables signos de esquizofrenia entre el discurso meritocrático y sus políticas prebendarias.

Bajo un contexto de recortes presupuestarios en que el financiamiento de algunas universidades es retaceado imputándoseles escasa "racionalidad" y "eficiencia" en la administración de sus recursos, no resulta demasiado "racional" concentrar una inversión millonaria en un solo instituto de investigacio-

nes, sin más fundamento que el de radicarse en la provincia de origen del Presidente.

La inauguración y puesta en marcha de nuevas unidades de investigación dentro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) establecidas de acuerdo a criterios particularistas -como es el caso de los institutos de Anillaco y Diamante, ciudades natales de dos connotadas autoridades- en circunstancias en que no hay recursos suficientes para mantener las actividades de investigación en marcha, entrañan abusos de poder en favor de personas o sectores, en contradicción con las normas científicas y académicas que deberían imperar en esos ámbitos. No podemos ignorar que ellos también expresan el socavamiento de la dimensión republicana que, en contraste con estas prácticas, reclama a los gobernantes actuar en función del bien público y no de sus intereses privados.

En consecuencia, este aumento de "racionalidad técnica" debe ser tamizado y no celebrarse ligeramente como un triunfo de la cordura y los patrones académicos sobre el faccionalismo político de la universidad pues ella también contiene los mismos vicios particularistas que algunos académicos imputan a la vida universitaria en el orden interno. Sus criterios se apoyan en un régimen de premios y castigos que convierte al financiamiento en una herramienta crucial para recompensar a las universidades "amigas" y sancionar a las adversarias. Quiérase o no, estos mecanismos afectan la "autonomía" universitaria de una manera indisimulable pues disuaden a las universidades que la aceptación de las reformas recomendadas es una opción de hierro para evitar un eventual estrangulamiento presupuesta-

rio que comprometa el desarrollo de sus funciones esenciales.

Empleando estos instrumentos, devienen innecesarios otros dispositivos abiertamente "autoritarios", que despertarían mayor rechazo público y resultarían menos efectivos para materializar los mismos propósitos.

Este sesgo tecnocrático se advierte especialmente desde el arribo de Juan Carlos Del Bello al Ministerio de Educación. Su traslado desde el Ministerio de Economía -cuando aún era su titular Domingo Cavallo- expresa la introducción de una lógica tecnocrática equiparable a la que se instaló en la cartera económica tras el desembarco de la Fundación Mediterránea. Su transferencia debe ser leída por lo tanto, como parte de un intento por conformar una red que, bajo la coordinación de Economía, integrara a otros ministerios dentro de aquella lógica.

De manera que ese cambio en el estilo de gestión educativa representa una tentativa por replicar en otros ámbitos del gabinete nacional, la experiencia iniciada en el Ministerio de Economía a partir de Cavallo. Por cierto, su arribo representó una recuperación de capacidad técnica -ausente hasta entonces- dotando al aparato estatal de una masa crítica adiestrada para reunir y procesar información compleja. Es indudable que entre las tareas que hacen al fortalecimiento institucional del estado, adquieren un lugar privilegiado aquéllas orientadas al robustecimiento de sus capacidades técnicas y analíticas. De todas formas, resta considerar si resulta apropiado delegar esa responsabilidad "pública" en una fundación privada sostenida con el aporte de los grandes grupos empresarios (Iazzetta, 1997).

Tampoco podemos soslayar que esta lógica, inscripta en el dominio de la "ra-

cionalidad técnica", convivió en tensión con un liderazgo político de resonancias populistas, con "poderes invisibles" que procedían de acuerdo a códigos mafiosos -recordemos las denuncias de Cavallo referidas a las conexiones del grupo Yabrán con el sector político del gobierno- y con fuertes prácticas clientelísticas y particularistas.

Lo novedoso es que a partir de entonces, el populismo, en tanto forma política, acepta cohabitar con la racionalidad tecnocrática, abandonando la hostilidad que tradicionalmente había manifestado hacia ésta en el pasado. En esta circunstancia, la búsqueda de credibilidad ante los organismos financieros multilaterales, acreedores e inversores externos -en un contexto de creciente globalización- exigía que esta forma de relación líder-masa fundada en interpelaciones emocionales ("¡Síganme no los voy a defraudar!"), se sometiera al "auto-atamamiento" de la racionalidad tecnocrática para generar certidumbre (Palermo y Novaro, 1996). Sin embargo, dicha racionalidad opera en este caso como un dispositivo de legitimación que mantiene afinidades inesperadas con prácticas clientelísticas y particularistas. Esta misma ecuación se verifica en el ámbito de la política universitaria y científica pues la "racionalidad técnica" invocada por la cartera educativa coexistió con iniciativas de dudosa "racionalidad", como lo prueba la creación del emblemático instituto de investigaciones en La Rioja. Asimismo, cabe aclarar que episodios como el que acabamos de mencionar en el campo científico, son el correlato de otros gestos patrimonialistas que contradicen el énfasis que los organismos multilaterales de crédito hoy colocan sobre la transparencia en los estilos de gestión institucional.

5. EL PARTICULARISMO PUERTAS ADENTRO

Sin embargo, el deterioro de la dimensión pública de la universidad no proviene únicamente de la "politización del estado" sino también, del faccionalismo partidario que, cabalgando sobre el componente electoral, desata en su interior una lógica que afecta la primacía de los patrones académicos e instala una confusión entre gobierno universitario y la facción triunfante que anula la distinción entre esfera pública y privada.

Resultaría inconsistente reprochar al gobierno nacional el deterioro de la institucionalidad democrática sin resaltar, con el mismo énfasis, concepciones y prácticas cada vez más extendidas que en muy poco colaboran al fortalecimiento de la dimensión académica e institucional de la universidad.

No nos mueve una intención "anti-política" -no cabe la "indignación moral" ante la presencia de la política en la universidad-, lo que intentamos poner sobre el tapete es la partidización de la gestión universitaria -en especial, la confusión entre lo público y lo privado que ella trae aparejada- y el predominio de esa lógica sobre aquéllas que son propias de un ámbito académico. Dicha partidización erosiona la dimensión pública de la universidad tanto como la "politización del estado" lo hace en este último. Es legítimo que las autoridades universitarias pertenezcan a un partido político y tengan un pensamiento político; no resulta legítimo en cambio, que ese compromiso prevalezca en sus decisiones privilegiando la expansión y reproducción de la facción a la que pertenece, comprometiendo la existencia de un centro de

autoridad autónomo capaz de gestionar en función del interés general.

Hay dos aspectos que resultan principalmente lesionados por esta práctica, y aunque admiten escindirlos con fines analíticos es posible hallarlos empíricamente amalgamados: el deterioro de los componentes institucionales en la gestión de la universidad y la escasa densidad de las reglas del campo académico por la primacía de la lógica partidaria. En los apartados siguientes procuramos exponer algunas manifestaciones representativas de ambos aspectos.

**La débil densidad institucional: escasa rendición de cuentas y personalización de la representación*

Aún cuando las autoridades universitarias resulten electas de acuerdo a criterios universalistas -elecciones limpias, pluralidad de listas, etc.- algunos rasgos de su gestión revelan una inquietante tentación a escamotear los ámbitos de control y debate que hacen a la publicidad de sus actos de gobierno. Por formales que ellos puedan parecer, hacen a la conformación de una cultura institucional que debe fortalecerse para generar nuevas rutinas acordes con el carácter democrático de esta institución. Estas actitudes se inscriben en el plano de las "transgresiones", esto es la falta de responsabilidad pública ante otros órganos. Esta débil accountability, en un reducto crítico y activo como la universidad, nos enfrenta a la dura constatación de que la desinstitucionalización que tanto nos alarma en el gobierno nacional, no se limita a éste, sino que asume un grado de capilaridad que se pone de manifiesto en la amplia franja de instituciones estatales que ha permeado.

Tampoco son ajenos a la universidad ciertos rasgos desinstitucionalizantes que

se expresan en la enfermiza propensión reeleccionista que, no sólo debe inquietarnos cuando proviene del presidente Menem sino también cuando procede de algún Rector, obsesionado como aquél, en eternizarse en su cargo. La personalización de la representación -una tendencia de la política actual retratada por Manin (1992) que también tiene su correlato en la universidad- expresa, más allá de su legalidad, un proceso de desinstitucionalización por el que se acepta que las personas son más importantes que las instituciones.

**Expansión y densidad de las organizaciones partidarias*

Como en otros ámbitos, la vida universitaria también se apoya sobre un conjunto de instituciones formales (estatutos, resoluciones y reglamentaciones) que definen las reglas de juego, regulan las expectativas de derechos y obligaciones, sientan las bases para la predictibilidad en los intercambios y otorgan certidumbre a las interacciones humanas. Junto a estas instituciones, se conforman organizaciones, esto es, "grupos de jugadores" unidos por algún propósito común para alcanzar objetivos (véase North, 1995).

Si bien en la universidad existen diversos tipos de organizaciones -académicas, políticas, gremiales- es posible advertir una creciente gravitación de las que reconocen una identidad político-partidaria. En la medida en que el componente electoral adquiere mayor centralidad y densidad en la vida universitaria, aumentan las chances de que se instauren informalmente, regímenes de gratificación y de acceso a los roles de conducción regulados en función de aquella identidad. Como puede advertirse, este concepto remite a la idea

de redes clientelares, un concepto que si bien ha sido objeto de interés en los análisis de ciencia política (véase Auyero, 1996), aún no ha sido suficientemente explorado en otros ámbitos electivos como la universidad.

**Redes partidarias*

La red de lealtades partidaria en ocasiones permite que quienes participan en ella accedan a roles que recompensan su membrecía antes que sus méritos académicos. Los criterios de acceso a cargos directivos resultan ilustrativos al respecto. Cuando evaluamos las credenciales académicas de las autoridades electas, el balance de los últimos años dista de resultar satisfactorio. Su elección en ocasiones expresa la propensión de las organizaciones universitarias a encumbrar a quien asegura la reproducción de sus intereses parciales, anteponiéndose sus condiciones para actuar como "garante" de éstos y no su competencia para gestionar una unidad académica consagrada a la creación y distribución del conocimiento. Desde este ángulo, la clave explicativa no reside en la persona escogida sino en las redes y prácticas que llevan a subalternizar las credenciales académicas en beneficio de otros méritos que parecen más legítimos para el campo político que para el académico. Cuando reparamos en las "habilidades" y "destrezas" que debe reunir algún candidato a Rector o a Decano para articular alianzas que le permitan resultar electo, no demoramos mucho en asociar esas competencias con las que comúnmente reúne un "político profesional" que se desenvuelve en el campo político. Desde luego no se trata de descalificar esas competencias, a condición de que junto a ellas, también reúna los requisitos que son esperables para la gestión de una "unidad académica".

De todas formas, los conocimientos, destrezas y aptitudes requeridas para ocupar cargos directivos en la universidad refleja la estructura de incentivos incrustados en instituciones informales, entendiéndolo a éstas como las normas no escritas que han evolucionado en un contexto de interacción repetida (North, 1995).

Ello expresa como contrapartida, la ausencia de liderazgos propiamente académicos, un vacío que debilita la estructura del poder académico y facilita la instauración de mecanismos de ascenso en el espacio universitario de acuerdo con criterios no-académicos (para el caso brasileño véase Cunha, 1996).

Finalmente, el componente electoral de la universidad genera implicancias que no podemos soslayar. Los apoyos que un aspirante a Decano o a Rector debe reunir para imponerse en las elecciones condiciona la conformación de su elenco para gobernar de tal manera que sus colaboradores suelen ser escogidos en función de su capital social -es decir, según el conjunto de recursos derivados de las conexiones y la membrecía a cierto grupo, red u organización- antes que de su capital académico. Ello plantea un hiato insalvable entre la coalición electoral que precisa construir para acceder a los niveles directivos y el tipo de coalición de gobierno que debería conformar para administrar una unidad académica.

**La precarización de la ciudadanía universitaria*

Es evidente que las redes clientelares no contarían con un terreno fértil si no se conjugaran con un contexto de precarización de la autonomía de los ciudadanos universitarios. Tal como sucede en el ámbito político nacional, la ciudadanía universitaria también presupone un mínimo

de autonomía, es decir, no estar sometido a relaciones de patronazgo. Este reparo cabe especialmente para los casos de agentes sometidos a condiciones laborales que conllevan el riesgo del clientelismo. En el caso de los docentes, la persistencia de un elevado porcentaje de cargos sin concursar no sólo los coloca en una situación de inestabilidad laboral que atenta contra la adquisición de autonomía sino que, al no haber sido obtenidos mediante una prueba pública de sus méritos y capacidades académicas, no contribuye a elevar su autoestima profesional.

Recordemos que hasta la nueva ley de enseñanza superior, la ciudadanía docente se limitaba al segmento de los concursados, restricción que ha comenzado a revertirse en aquellas universidades que han ajustado sus estatutos a la legislación vigente. Superada esta restricción de la ciudadanía, subsisten sin embargo, modalidades de trabajo que en nada colaboran a que la adquisición de aquella se traduzca en una autonomía real. La subsistencia de cargos destinados a tareas académicas no concursados, en muchos casos designados desde el Rectorado, colocan al docente en una situación de incertidumbre en tanto su renovación queda sujeta no sólo al rendimiento académico del beneficiario sino también a la conducta política que exhiba. En algunos casos, las autoridades conciben a esos cargos -sostenidos con presupuesto público- como si fueran de dominio privado. Este dato adquiere relevancia pues permite que las autoridades universitarias dispongan de un efectivo instrumento de disciplinamiento político, subordinando la asignación de cargos al objetivo de crear mayorías en los actos electorales periódicos.

Las relaciones laborales asumen cierta horizontalidad y garantizan autonomía

cuando están fundadas en una prueba pública de las capacidades y méritos, en tanto establecen relaciones jerárquicas y asimétricas -como las que caracterizan al sistema de patronazgo -cuando son concedidas "desde arriba" sorteando aquellas exigencias. Esta circunstancia se agrava en los casos de aquellos docentes que, contando con méritos académicos suficientes, no disponen, contra su voluntad, de oportunidades para acreditarlos en concurso.

Como puede apreciarse, el tema de la autonomía en la ciudadanía universitaria es crucial para definir la calidad de la vida académica y la profesionalidad de su cuerpo docente. En suma, ¿cuál es el grado de autonomía real que reúne un profesor/investigador cuya estabilidad laboral depende del favor de las autoridades universitarias de turno? Como podrá advertirse, el interrogante no es trivial si tenemos como mira el perfeccionamiento de la institucionalidad universitaria y la constitución de un campo académico regulado por reglas propias.

6. UNA REDEFINICIÓN DEL VÍNCULO ENTRE ACADEMIA, INSTITUCIONALIDAD Y DEMOCRACIA.

Este artículo ha intentado reivindicar la dimensión pública del estado y la universidad señalando aquellas prácticas que tanto desde el gobierno nacional como desde el interior de la propia universidad, generan una confusión entre lo público y lo privado. En tal sentido, hemos mirado críticamente los excesos del gobierno Menem con relación a la universidad sin recaer en una actitud com-

placiente con esta institución. Quienes nos desempeñamos en la universidad pública, estamos condenados a cierto estrabismo metodológico que nos obliga a no perder de vista las "intrusiones" del estado sin descuidar aquellas prácticas que atañen al lugar inmediato en que desarrollamos nuestras actividades.

En este último sentido, deseamos aclarar finalmente, que la dificultad no reside en la existencia de instituciones informales -siempre hay un grado de informalidad inevitable que sirve tanto para completar y adaptar la institucionalidad formal como para dar cabida a actores y problemas que no tienen lugar en ésta. Ignorar este aspecto supondría adscribir a un perfeccionismo ingenuo y a formulaciones típico-ideales que, como sabemos por Weber, son inhallables como tales en la realidad. Confiamos en un predominio razonable de las reglas del campo académico de manera que resulte posible una universidad en la que aquellas orienten de manera previsible, las expectativas de quienes "creen" vivir en un ámbito académico. Por cierto ello no significa postular un ilusorio "paraíso despolitizado", tal como anida en cierto pensamiento autoritario y tecnocrático, clausurando el debate y la libre expresión de las corrientes universitarias. Imaginamos una universidad en la que las autoridades y sus actores se "esfuerzen" auténticamente por construir una vida académica razonable a sabiendas de que en ella pueden perdurar componentes y prácticas que rivalicen con aquél propósito. Una universidad, en la que exista un relativo predominio de las normas, costumbres y prácticas académicas en un zona extendida de la vida universitaria, y en especial en los criterios de acceso y promoción para los cargos docentes y de investigación y en el perfil de los direc-

tivos tanto como en los objetivos y premisas que guían su gestión. Lo opuesto, esto es, el predominio de la lógica político-partidaria, configuraría un estado en el que quienes desempeñan actividades en el ámbito académico viven "como si" participaran de otro. Esta suerte de anomia académica desorienta a los actores de la universidad del mismo modo que lo hacen los mapas equivocados que describen una geografía, cuyos contornos y accidentes, no mantienen correspondencia con el territorio en el que efectivamente actúan y se desplazan.

De igual modo, el docente e investigador que confía en vano en ser recompensado por sus méritos y tareas académicas no tarda mucho en percibir que está parado en un andén equivocado, aguardando un tren que tardará en pasar. En efecto, el sobredimensionamiento de las organizaciones político-partidarias instaura una estructura de incentivos que al recompensar méritos no-académicos define códigos de conducta no escritos que compiten con las reglas formales de la vida académica.

La universidad no puede ahogar este debate esgrimiendo que ello abona las críticas que el gobierno de Menem le formula a esta institución que -conviene aceptar- le ha inquietado más por representar un persistente foco de oposición que por sus déficit domésticos. El ciclo de Menem pronto culminará y la universidad deberá responder al ineludible desafío de afrontar las exigencias de fortalecimiento institucional que este momento de nuestra democracia impone no sólo fuera de ella, sino también en su interior.

La recreación de la dimensión pública de la universidad requiere conjugar con cierto equilibrio, una mayor densidad institucional resaltando las obligacio-

nes y responsabilidades públicas de quienes desempeñan roles directivos, la prevalencia de las reglas y prácticas que permitan configurar un campo académico autónomo y la democracia en sus órganos de gobierno.

El debate en torno a estos déficit parece agotarse en una polarización simplificadora que no expresa la complejidad de los desafíos que impone este tiempo a la universidad. Por un lado, reconocemos un formalismo reformista que al sobredimensionar el componente democrático-electoral no coloca igual énfasis en los componentes institucionales y académicos. Por otro lado, como reacción frente al primero, advertimos una suerte de academicismo que se autopostula como depositario de una ilusoria "solución justa" al margen de los ámbitos de deliberación democrática. Una de las principales implicancias del primero es que el campo académico es sacrificado en el altar de la contienda electoral, en tanto el segundo, se propone resguardarlo desechando los mecanismos democráticos que expresan la pluralidad ideológica que anima a la vida universitaria.

Es preciso aclarar que ambas posturas están deliberadamente exageradas, ofreciendo una representación simplificada de una realidad que resiste someterse a esquemas binarios. En rigor, ninguna de estas propuestas se despliega en la realidad en estado puro, y aunque otras expresiones pugnan por concebir la universidad desde otro prisma, no existe una alternativa que exprese institucionalmente una amalgama de aquellos componentes que definen a la dimensión pública, superando las insuficiencias de ambos enfoques.

El componente electoral de la universidad favorece la democratización de su vida interna siempre que aceptemos que sus reglas no son homologables a las de la polis sino independientes de éstas. Entre elecciones y academia, existe una tensión y un vínculo delicado que es preciso perfeccionar, de ello dependerá que el propio sentido de la universidad no resulte ahogado, malográndose un ámbito de reflexión autónoma que es por definición insustituible.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMZON, M. y C. BORSOTTI, "Notas sobre las relaciones entre el Estado y la universidad", *Sociedad*, N° 3, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires, 1993.
- ARENDT, H., *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona, 1997.
- AUYERO, J., "La doble vida del clientelismo político", *Sociedad*, N° 8, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires, 1996.
- BOBBIO, N., *El futuro de la democracia*, Barcelona, Planeta/Agostini, Barcelona, 1994.
- BOURDIEU, P., *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, P., "Las reglas del periodismo", diario *Clarín*, Buenos Aires, 17/5/1998.
- BRAVO, H., "La autonomía universitaria en la encrucijada", *Revista Argentina de Educación*, N° 19, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1993.
- BRESSER PEREIRA, L. C., "La reforma del Estado de los años noventa. Lógica y mecanismos de control", *Desarrollo Económico*, N° 150, Buenos Aires, 1998.

- BRUNNER, J. J., *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1987.
- BRUNNER, J. J., "*Estado y educación superior en América Latina*", en G. Neave y F. A. Van Vught (Comps.), **Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa**, Barcelona, Gedisa, Barcelona, 1994.
- CANO, D., "*A propósito de la ley de Educación Superior*", **Pensamiento Universitario**, N° 4/5, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- CHAUÍ, M., "*Vocação política e vocação científica da universidade*", **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, N° 31, Brasília, Julio/Diciembre 1993.
- CUNHA, L. A. "*Crise e reforma do sistema universitario*", **Novos Estudos**, N° 46, Cebrap, Sao Paulo, 1996.
- GIROUX, H., "*Los académicos como intelectuales públicos*", *Ciencias Sociales. Boletín de Informaciones de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, 1995.
- HABERMAS, J., **Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la opinión pública**, Gili, México, 1986.
- HABERMAS, J., "*La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje*", **Sociológica**, N° 5, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1987.
- IAZZETTA, O., "*Los técnicos en la política y el Estado: un análisis del caso argentino*", **Política Hoje**, N° 7, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, 1997.
- KROTSCH, P., "*El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la Universidad argentina: hacia una relación público-privado*", **Avaliacao. Revista da rede de avaliacao institucional da educacao superior**, N° 4, Campinas, 1997.
- LASCH, C., **A rebelião das elites e a traição da democracia**, Rio de Janeiro, Ediouro, 1995.
- MANIN, B., "*La metamorfosis de la representación*", en M. DOS SANTOS (Comp.) **¿Qué queda de la representación política?**, Nueva Sociedad, Caracas, 1992.
- MOLLIS, M., "*El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada*", **Pensamiento Universitario**, N° 4/5, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.
- NORTH, D., **Instituciones, cambio institucional y desempeño económico**, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1995.
- O'DONNELL, G., "*¿Democracia Delegativa?*", **Novos Estudos**, N° 31, Cebrap, Sao Paulo, 1991.
- O'DONNELL, G., "*Otra institucionalización*", **Agora** N° 5, Buenos Aires, 1996.
- O'DONNELL, G., "*Accountability horizontal*", **Agora**, N° 8, Buenos Aires, 1998.
- OTEIZA, E., "*Dimensiones políticas de la 'política científica y tecnológica'*", **Sociedad**, N° 9, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires, 1996.
- PALERMO, V. y M. NOVARO, **Política y poder en el gobierno de Menem**, Flacso/Norma, Buenos Aires, 1996.
- PORTANTIERO, J. C., "*El tiempo de la sociedad*", **La Ciudad Futura**, N° 32, Buenos Aires, 1992.
- PORTANTIERO, J. C., "*Los socialismos y el tema del Estado*", **La Ciudad Futura**, N° 11, Buenos Aires, 1988.
- RABOTNIKOF, N. "*Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración*", **Revista Internacional de Filosofía Política**, N° 2, UAM y UNED, Madrid, 1993.

PRATS, J., "Servicio civil y gobernabilidad democrática", *Revista Iberoamericana de Administración Pública*, N° 1, Ministerio de Administración Pública/Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, 1998.

SCHUMPETER, J., *Capitalismo, socialismo y democracia*, Folios, Barcelona, 1996, T. II.

SIDICARO, R., "Touraine en Buenos Aires, noviembre 1992", *Punto de Vista*, N° 45, Buenos Aires, 1993.

TENTI FANFANI, E., "Las ciencias sociales en la Universidad", *Espacios de crítica y producción*, N° 10, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1991.

TENTI FANFANI, E., "Universidad en crisis y el campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia", entrevista de D. SUÁREZ, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 3, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, 1993.

WEBER, M., *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

WEISS, E., "La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México", *Estudios Sociológicos*, N° 14, México, El Colegio de México, 1987.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es revisar críticamente aquella acepción que reduce la dimensión pública de la universidad a lo estatal. En esta analogía, lo público de la Universidad deriva de aquellos atributos que le otorgan carácter universal —lo que es común a todos— en contraste con las universidades privadas que expresan intereses particulares. Estos rasgos constituyen, sin embargo, una condición necesaria pero no suficiente para definir su dimensión pública. Por consiguiente, esta caracterización debe actualizarse integrando otras acepciones de lo público que no reposen únicamente en su pertenencia al Estado, sino que también contemplan la vigencia de criterios de gobierno y gestión universalistas al interior de la propia Universidad. Esta connotación de lo público como opuesto a los intereses particularistas, permite dar cuenta de otras modalidades de deterioro de esta dimensión, en este caso de origen endógeno, que son observables en ciertas prácticas clientelares de la gestión universitaria. Desde esta mirada, la

recreación de lo público requeriría, simultáneamente, que el Estado recobre la noción de instrumento del interés público en su política universitaria y que la Universidad fortalezca su densidad institucional en la gestión autónoma.

(Una versión preliminar de este trabajo fue presentado en las III Jornadas Internacionales Estado y Sociedad, "La reconstrucción de la esfera pública", organizadas por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires entre el 30 de septiembre y el 2 de octubre de 1998. Agradezco los comentarios efectuados posteriormente por Adriana Chiroleu, Lilia Puig y Hugo Quiroga. Valen las salvedades habituales del caso.

Véase al respecto el sugerente artículo de Marilena Chauí, "Vocação política e vocação científica da universidade", *Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, N° 31, Brasília, 1993.

Esta paradoja no constituye una particularidad de la experiencia argentina. En un interesante artículo sobre la política educativa mexicana de los años ochenta, Edward Weiss planteaba una

situación similar en la que el discurso tecnocrático y sus esquemas de operación servían como dispositivo de legitimación y anclaje de las operaciones, en tanto las decisiones importantes –sobre todo las que atañen al control político– se seguían ejerciendo desde la lógica patrimonial (véase *"La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México"*, *Estudios Sociológicos*, N° 14, México, El Colegio de México, 1987).

Algunos interrogantes sugeridos por Daniel J. Cano, ponen en evidencia ese hiato. ¿Cómo justificar, desde un discurso que exalta la evaluación y la racionalidad –pregunta Cano–, la creación de cuatro universidades nacionales en el conubano bonaerense y otra en la provincia de origen del Presidente de la República sin estudios y diagnósticos que fundamenten su creación? ¿Qué estudios de demanda, qué evaluaciones de calidad y eficiencia, qué "patrones y estándares" fueron aplicados para escoger la Universidad Nacional de La Rioja –nacionalizada en 1994– como sede para radicar la Ciudad Universitaria de la Ciencia y la Técnica? ¿Cómo justificar que 30 universidades deban someterse a la competencia interinstitucional e interindividual –según lo que establece un criterio meritocrático– para acceder a los 47 millones de dólares previstos por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), y simultáneamente se asigne –siguiendo políticas prebendarias del más viejo cuño patrimonialista– 52 millones a la Ciudad Científica de la Universidad Nacional de La Rioja sin haber competido con otras universidades públicas para obtener esos recursos extraordinarios? (Véase Daniel J. Cano, *"A propósito de la ley de Educación Superior"*, *Pensamiento*

Universitario, N° 4/5, Ciclo Básico de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996).

Recordemos en tal sentido la construcción de la pista aérea de Anillaco. Esta iniciativa motivó una advertencia del Director del Departamento de Asuntos Fiscales del FMI, Vito Tanzi, quien, en un informe señaló que "el presidente de un país que hace construir un aeropuerto en su pueblito natal también incurre en un acto de corrupción, aunque esto no involucre el pago de un soborno" (Véase *"La Argentina y el Fondo Monetario se enfrentaron por un informe del organismo sobre la corrupción"*, *Revista Perfil*, 30/5/98).

El sistema de patronazgo –contrariamente al sistema de mérito– administra los cargos como un botín electoral en el que predomina la lealtad partidista sobre el servicio a los intereses generales. Mediante el contrato de patronazgo los empleados están obligados al activismo político a favor de sus mentores. Ello implica que no tienen derecho al cargo y cesan cuando sus benefactores políticos son electoralmente derrotados (véase, Joan Prats, *"Servicio civil y gobernabilidad democrática"*, *Revista Iberoamericana de Administración Pública*, N° 1, Ministerio de Administración Pública, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, 1998).

Comparto al respecto la opinión de Christopher Lasch cuando –recordando a Dewey– refuta a los críticos de la democracia que alegan que ésta favorece la mediocridad. Lasch rechaza con énfasis la noción de que la democracia es incompatible con la excelencia y que la exigencia de altos patrones de comportamiento sea inherentemente elitista (Véase *"A rebelião das elites e a traição da democracia"*, Rio de Janeiro, Ediouro, 1995, pág. 102).

Lo público universitario como conquista

(COMENTARIO AL TEXTO DE OSVALDO M. IAZZETTA, 'LA RECREACIÓN DE LA DIMENSIÓN PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD.')

Guillermo O'Donnell
Universidad de Notre Dame

Es un gran gusto comentar un texto que combina argumentos claros, una sólida base teórica y, por cierto, coraje para llamar las cosas por su nombre. Iazzetta parte de una distinción que, aunque fundamental, suele ser ignorada: lo estatal y lo público no son sinónimos. La política nacional nos ha dado abundantes ejemplos de cómo el estado puede subordinado a intereses particularistas, si no simplemente corruptos--lo estatal puede ser perversamente privatizado. Como Iazzetta maneja con gran solvencia teórica la distinción entre lo público y lo estatal y sus implicaciones, no voy a entrar aquí en este tema. Hay otro tema en el que tampoco voy a entrar, nuevamente porque concuerdo enteramente con Iazzetta: lo que éste llama con elocuente acierto, la "ezquizofrenia entre el discurs-

so tecnocrático y [las] políticas prebendarias" de la política universitaria del Menemismo.

Iazzetta también emprende un matizado y lúcido análisis de lo que llama "el particularismo puertas adentro" de la universidad pública argentina. También coincido con su análisis, pero me gustaría agregar algunas reflexiones, que creo convergentes con las de nuestro autor y a las que dedico el presente comentario. Como Iazzetta señala, no son pocas las universidades que, al tiempo que protestaban justificadamente contra las políticas prebendarias, las manipulaciones económicas y la intromisión de organismos financieros internacionales que realizó o promovió el Menemismo, reproducían en su interior severos vicios de partidización, clientelismo, insuficiente

rendición de cuentas, reeleccionismo que hasta Fujimori envidiaría, y el alarmante fenómeno de lo que Iazzetta llama "precarización de la ciudadanía universitaria." Estos son males conocidos que, sin embargo, hace falta que voces autorizadas los invoquen y desmenuen en su funcionamiento.

La sensación que me queda de lo reseñado es de frustrada ambigüedad. Sin duda, la autonomía universitaria, sobre todo de la universidad pública, es un bien sumamente importante que debe ser defendido contra intromisiones confesionales, del estado y sus temporarios ocupantes, y de lo que se ha dado en llamar 'mercado' pero en realidad son intereses económicos y sociales dominantes. Esta autonomía -relativa, al menos porque pasa por la dependencia de asignaciones presupuestarias estatales- es una conquista histórica de las universidades, aquí y en otras partes del mundo. Y debe ser importante, no sólo porque nosotros, universitarios, la valoramos sino también porque es una de las primeras cosas que los autoritarismos de todo signo -- como bien sabemos-- se ocupan de avasallar.

Esta autonomía de la universidad estatal es también un privilegio, ya que es financiada por los impuestos que pagan, en nuestro país, no todos los que deberían --irritantes ventajas de exención tributaria que, respecto de los que pagan, hacen aún más saliente y moralmente demandante asumir ese privilegio como tal. Contra el mismo, la universidad estatal tiene tres responsabilidades fundamentales. Una, producir egresados profesionalmente capacitados. Segunda, producir nuevos conocimientos que, igual que los egresados, pueden ser útilmente reabsorbidos y procesados por la sociedad nacional de la cual esas univer-

sidades son parte. Tercera, porque y para producir estos dos bienes se le ha conferido autonomía y financiación, vivir internamente y proyectar afuera de ella un clima y un estilo de libre y crítica indagación de cualquier tema que, al interior de la universidad, se considere pertinente. Adviértase que los tres son bienes públicos, aunque su generalidad aumenta a partir del primero. La producción de egresados capacitados beneficia primariamente a éstos, aunque derivadamente también beneficia al interés general. Por su parte, dependiendo de las circunstancias la producción de nuevos conocimientos puede beneficiar más o menos directamente a intereses específicos o generales. Finalmente, la producción y exteriorización de un clima y un estilo de indagación libre y crítica no necesariamente beneficia a alguien en particular; pero alimenta, difusa pero efectivamente, como ninguna otra fuente podría, la rica pluralidad sin la cual una democracia y, finalmente, una cultura languidecen. Este es el bien público por excelencia que la universidad debe producir. Esto es especialmente cierto de la universidad pública, que se hace, o debe hacerse, tal universidad pública porque, como ningún otro tipo de universidad, ella "se debe" a la sociedad nacional, en el doble sentido que esta sociedad la financia directamente y que ambas, sociedad y universidad, son parte constitutiva de lo que, pace ideólogos de la globalización, sigue siendo la importante realidad del estado nacional.

Una universidad dependiente de quien fuere puede producir profesionales técnicamente calificados. Más dudosamente, esa universidad puede producir nuevos conocimientos, al menos en áreas que los poderes que la controlan quieren fomentar. Pero con toda seguri-

dad una universidad dependiente no puede producir el tercer bien, más difuso pero a la larga más importante, arriba señalado. Claro que el carácter inevitablemente más difuso y a largo plazo de este bien tiende a desvalorizarlo. ¿Cuánto vale contra una falta de autonomía que produce profesionales técnicamente "adecuados" y remunera no menos adecuadamente a quienes dirigen esas universidades? O, para volver a las reflexiones de Iazzetta, ¿Cuánto vale ese bien contra la tentación de aprovechar la autonomía (relativa, ya vimos) frente al estado, para reproducir en el contexto de la universidad buena parte de las prácticas particularistas y arbitrarias de las que se quiere defenderla frente al estado y los grandes intereses económicos? Sin duda, para dirigentes y clientes, los beneficios a corto plazo del particularismo (para llamar genéricamente varios fenómenos que Iazzetta detalla), exceden los de la apuesta de hacer realmente pública la universidad estatal.

Esta es la gran cuestión que Iazzetta afronta, con el gran mérito de escribir "desde adentro." Lo de "afuera," las permanentes tentaciones externas de con-

trolar una institución que, aunque a veces lo ignoremos, es tan importante como la universidad --especialmente, a pesar de sus tribulaciones, la universidad pública-- es obvio y, en un sentido, aunque a veces cueste duras luchas, fácil. Lo realmente difícil para nosotros, universitarios, es si y cómo crear, y continuamente recrear, la universidad pública como tal--es decir, como conciencia de un privilegio que exige devolución a la sociedad nacional que la nutre, como espacio que asume lo político como tema de discusión crítica y pluralista despejada de sectarismos, y como responsabilidad de evaluarnos responsablemente antes que lo hagan otros con criterios que, serán, en ese caso, casi inevitablemente hostiles o ajenos.

En la medida en que se aproxime a esto, nuestra universidad estatal será cada vez más pública. No sé, francamente, cómo se puede lograr esto; tal vez sea ilusorio esperar que nuestra universidad sea muy diferente de una sociedad y una política nacionales en las cuales las prácticas particularistas son tan difundidas. En todo caso, no me cabe duda que este texto de Iazzetta contribuye en esa dirección.



Problemas actuales y futuro de la universidad argentina

José Luis Coraggio

no sería difícil acordar una agenda de los problemas que enfrenta la universidad pública argentina. Entre otros:

- ◆ masificación, acceso y calidad ante la insuficiencia de los recursos públicos;
- ◆ divergencias sobre la cuestión de la gratuidad vs. el arancelamiento;
- ◆ demanda de formación continua ante la desactualiza-

ción estructural de las formaciones muy especializadas;

- ◆ divergencia entre quienes ven la innovación como el armado de nuevas ofertas con los mismos contenidos y estilos de enseñanza vs. quienes ven la necesidad de revisión de la pedagogía de la educación superior;
- ◆ desafío de las nuevas tecnologías de comunicación y acceso a bancos de informa-

ción digital y su relación con la educación;

◆ regulación de la competencia en el campus global virtual;

◆ contraposición de modelos de cambio basados en los incentivos materiales vs. quienes apelan a la noción trascendente de misión de la universidad y a los incentivos morales;

◆ sentido de la autonomía y su vinculación con la responsabilidad social;

◆ integración en la diversidad entre regiones y comunidades sectoriales;

◆ transformación y cambio vs. derechos adquiridos y conservación de las estructuras;

◆ renovación de los sistemas organizativos;

◆ vinculación de la universidad con el sistema productivo y la sociedad en general;

◆ etc. etc.

Si es relativamente fácil identificar algunos títulos de temas recurrentes, el hecho de que su misma formulación genere suspicacias o adhesiones indica que hay que ir más allá y hacer algo no tan fácil: reorganizar la agenda, pasando de un listado de títulos a planteos para una problemática integradora que permita tematizar con un sentido trascendente, de modo que las comunidades universitarias (que son varias) puedan participar tomando cierta distancia de los intereses afectados por cada opción, superando aparentes disyuntivas que no

son tales, y estableciendo prioridades con una base amplia de acuerdos que les dé legitimidad.

Finalmente, mucho más complicado es pensar un proceso viable de transformación que vaya dando respuesta a estos desafíos. Parece imposible lograr consensos en el sentido estricto de la palabra, y aquí los mecanismos de decisión democrática serán puestos a prueba. Se ha recurrido mucho, demasiado, a traer expertos extranjeros para avalar las posiciones de tal o cual proyecto predeterminado y poco a abrir un genuino espacio donde se discuta con la participación de todos los involucrados, pero principalmente de la sociedad política y la sociedad civil (y con ese concepto no nos limitamos a los empresarios, como suele hacerse). ¿Quién convoca, en qué plazos, con qué recursos? La reciente convocatoria de la Secretaría de Educación Superior a discutir abiertamente una propuesta de reorganización de todo el Sistema de Educación Superior nos parece que puede abrir ese espacio, y debe tener una respuesta adecuada de las universidades y del CIN.

Nadie negará que el país requiere que la universidad experimente profundos cambios, adecuándose a los requerimientos del desarrollo nacional. Pocos postularán que la universidad debe ser un mundo aparte, que no tiene que adecuarse a nada que

le sea externo, y que en cambio debe ser alimentada sin condicionamientos de ningún tipo. Sin embargo, aunque sea inconfesable, algunos actores se comportan como si ese fuera su punto de vista. Pocos negarán en privado que la partidización y corporativización impiden el cambio, pero muchos seguirán actuando dentro de esas reglas en nombre el pragmatismo.

Pero no habrá tantas coincidencias acerca del sentido, condiciones y estilos de dichos cambios. Para comenzar, si los cambios deben estar orientados por los requerimientos del desarrollo nacional ¿de qué desarrollo estamos hablando?

Para quien identifica desarrollo con libre mercado, la universidad debe reestructurarse según el modelo empresarial y, por tanto, sus objetivos y su acceso a recursos deben estar definidos por las reglas de la oferta y la demanda. La demanda estaría conformada por las familias que deciden invertir en la educación de sus hijos (lo que prueban al pagar los aranceles que va fijando el mercado), y que se supone interpretarían bien las señales del mercado en cuanto a qué carreras tendrán futuro y cuáles no, y por las demandas de conocimiento y recursos humanos que provienen esencialmente de las empresas.

Por nuestra parte, creemos que el desarrollo nacional no puede ser dejado librado al

mercado global ni menos aún a una política económica fiscalista, que se autopresenta como responsable ante los analistas financieros cortoplacistas, pero es irresponsable por la falta de empleo e ingresos y expectativas en que se sume a las mayorías y por la falta de una estrategia de desarrollo a largo plazo, algo a lo que no han renunciado otros países igualmente periféricos. La sociedad debe acordar mediante procedimientos democráticos (lo que implica su plena información y participación) si quiere ese tipo de desarrollo o un desarrollo humano sustentable, que base la competitividad nacional no en la superexplotación de los trabajadores y la explotación de los recursos naturales, sino en una economía mixta, integrada e integradora, equitativa en la distribución de sus resultados y moralmente congruente con los valores de solidaridad que muchos declaran pero pocos profesan.

Y la solidaridad comienza por casa. Las universidades deben sentirse parte del sistema educativo y asumir su papel en el desarrollo de conjunto del mismo, cooperando activamente con los otros elementos del sistema terciario y apoyando en la medida de sus posibilidades a los docentes preuniversitarios, corresponsabilizándose por la formación permanente de los ciudadanos. Si una parte significativa de la problemática

asociada a la calidad y la eficiencia del sistema universitario está asociada al nivel con que llegan los egresados del nivel secundario, es preciso que todos abogemos por su salto en calidad y para que las condiciones que permitan lograrlo se cumplan. No es admisible que se ponga a competir por recursos a las universidades con los niveles básico y polimodal, en un juego suma cero donde finalmente nadie sale ganando. Es fundamental desarrollar un sistema de enseñanza superior no universitaria adecuado para la época por la que vamos a atravesar.

No es fácil cambiar las estructuras universitarias, pero sin duda que no se puede hacer sin recursos adicionales. Pretender que el cambio resulte de la redistribución de los mismos recursos, como se intentó al final de la gestión Llach, parece más una jugada contra las universidades que a favor de la educación. Los cambios no se pueden hacer en contra de nadie sino con todos los que estén dispuestos a asumir el desafío genuinamente. Sin embargo no puede dejar de haber decisiones que toquen sectores sin calidad, productividad o vocación de servicio. Pero serán minoritarios. En un espacio democrático, abierto, donde se puedan plantear y evaluar estas cosas, las mayorías van a imperar sin duda. Esto no será fácil sin dar pasos firmes en el sentido de desmercantilizar,

despartidizar y descorporativizar la política universitaria. Mientras la universidad sea vista principalmente como un negocio, como un campo de acumulación política partidaria, o como un lugar de reproducción de comunidades académicas, no se darán las condiciones plenas para que la ductilidad que requieran los nuevos procesos sean la nueva realidad estructural.

Hay que identificar los problemas y darles respuestas innovativas pero responsables. El cambio puede estar basado en buena medida en la recuperación y potenciamiento de las mejores tradiciones de la universidad argentina. Es preciso una estrategia que enmarque a las políticas y programas. En esto, el papel del Estado es imprescindible. Tiene que haber un Ministerio de Educación fuerte pero con una política de Estado resultado de un acuerdo social. La autonomía debe ser sostenida y legitimada con la responsabilidad respecto a la eficiencia interna y externa en el uso de los recursos, y esto exige una transparencia sobre la que el sistema universitario tiene un camino urgente por recorrer.

La "política educativa" es una política pública, que tiene dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, tecnológicas y que existe como tal si convergen de manera congruente actores estatales, corporativos y sociales de muy diverso tipo y con diver-

tos intereses y lógicas particulares. La política educativa no puede estar determinada por una política macroeconómica cortoplacista. Debe tener lineamientos estratégicos y objetivos de largo, mediano y corto plazo. Definimos el largo plazo como el que lleva a realizar una transformación estructural del sistema educativo. Mediano plazo como el que permite institucionalizar procesos de transformación que no dependen de avatares coyunturales. Corto plazo como el que permite actuar para dar respuesta a las emergencias pero dentro de un marco estratégico que permite ir acumulando en la dirección correcta.

Es necesario comenzar a incrementar significativamente la inversión en educación, ciencia y tecnología. La política económica debe dar prioridad a esta inversión si al gobierno le preocupa genuinamente el desarrollo y la competitividad, siguiendo, si hace falta, el ejemplo de los países más desarrollados o de países como Brasil, Chile y México. Pero en la asignación de esos recursos hay que evitar caer en modelos pretendidamente científicos por su formulación matemática para resolver problemas que son cualitativos, de inequidad, y de ineficiencia en un sentido más amplio que el mero presupuesto/costo por alumno o egresado. Es mejor entrar a analizar a fondo cada universidad, cada sistema ins-

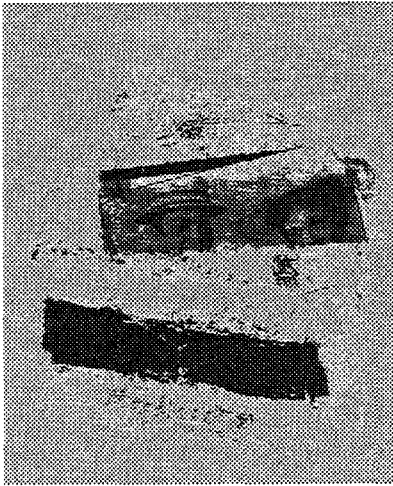
titucional, e impulsar de común acuerdo entre Estado y comunidad universitaria las reformas que sean necesarias. La solución debe incluir salarios dignos, fondos de becas suficientes, carreras efectivamente renovadas y no meramente cosmetizadas, lo que supone entrar a fondo en el qué se enseña y cómo se enseña. Hay que pensar una salida lo menos traumática posible para quienes no quieren participar de este proceso, evitando que intereses particulares lo bloqueen.

Siendo urgente acelerarlo, el proceso de transformación llevará años para completarse, pero tiene que tener resultados inmediatos, orientados claramente en la dirección que indique la estrategia que se acuerde. Estando trabado en su interior, los agentes del cambio no pueden venir exclusivamente de afuera de la universidad, aunque una política estatal fuerte y bien dirigida es esencial. El cambio debe provenir principalmente de adentro, en base a un acuerdo de asumir responsablemente lo que espera la sociedad, y en ese sentido la principal tarea de la política universitaria es facilitar el desarrollo de ese movimiento que está latente o pertenece a la llamada "mayoría silenciosa". Sin duda no habrá un solo proyecto-modelo, y hay especificidades regionales, sectoriales e históricas, constituyendo un punto de partida complejo que no puede ser ig-

norado si efectivamente se va a hacer Política.

La diversidad no puede ser tratada con modelos homogeneizantes, aunque hay algunos lineamientos básicos: es imprescindible recuperar la indisoluble unidad entre investigación, formación y servicio a la sociedad en la mayoría de las unidades del sistema evitando segmentaciones que impiden el pleno cumplimiento de esa unidad; el problema de los recursos es central, pero la crisis que enfrentamos no se resuelve sólo con más recursos; la autonomía no puede entenderse como que cada universidad es una caja negra impenetrable para que allí haya poderes feudales intocables; la democracia en el gobierno universitario debe ser condición para que la autonomía sea legítima; es preciso proteger los derechos de los trabajadores, investigadores, docentes y no docentes y a la vez desrididigar la organización de las universidades; cada universidad debe poder elegir sus tiempos y estilos del cambio en el contexto de una política de estado acordada en sus principios estratégicos.

Se requiere un cambio epocal, impulsado por un movimiento político-cultural que atraviese el estado, las universidades, los claustros y partidos, a favor de una profunda pero responsable transformación de la universidad. El desafío es grande, la responsabilidad es mucha. Ojalá estemos a la altura.



Cambiar la universidad para mejorar la sociedad

Juan Carlos Pugliese (h)

en la sociedad del conocimiento el carácter estratégico central que adquiere la educación no ha sido aun incorporado en los países que –como Argentina– ocupan un rol periférico.

Hoy asistimos al establecimiento de reglas a escala global que impactan fuertemente sobre los sistemas educativos y particularmente sobre la Educación Superior. Simultá-

neamente se producen fenómenos contradictorios:

- ◆ aumenta la demanda de mayor educación para todos y mejor calidad del servicio y amplias franjas de la población han internalizado la necesidad de cambios en las universidades;
- ◆ el Estado retrae su participación en el financiamiento;
- ◆ la oferta educativa se ha distanciado del mundo del trabajo regido por las nuevas

tecnologías y condiciones laborales;

Esto, además, se verifica en el marco del empobrecimiento de grandes sectores de la población que, a la vez que ven ahondarse la brecha económica, encuentran fuertemente reducidas sus oportunidades educativas lo que refuerza las posibilidades de consolidar situaciones de exclusión social y económica irreversibles.

No es común encontrar reflexiones comprometidas alrededor de las complejas relaciones que guardan entre sí el estado, la sociedad y las universidades. Sin embargo, en la última década se ha vuelto frecuente llamar la atención sobre la necesidad de redefinir el rol del estado en contextos sociales que han asumido la economía de mercado como una forma ineludible de producción y distribución de bienes y servicios.

La literatura sobre el tema coincide abrumadoramente cuando se trata de reconocer el fuerte predominio del mercado en el contexto de la nueva realidad mundial y son ampliamente conocidas las proclamas neoliberales sobre el triunfo del mercado ante el fracaso de los estados omniplanificadores.

Sin embargo, hoy, han comenzado a oírse opiniones cada vez más enérgicas y frecuentes sobre la necesidad de redefinir el rol del estado dentro de una economía de mercado y entendemos que, para sumarnos a las transfor-

maciones globales, esta redefinición del papel del estado es fundamental. No sólo en relación a la denominada economía de mercado, sino fundamentalmente en la relación del estado con la sociedad civil y, dentro de ella, con esas instituciones mixtas -que combinan lo público con lo privado- como son las universidades.

CAMBIOS EN EL MUNDO

Este mundo, caracterizado por la más formidable transformación científica y tecnológica de la historia, nos está requiriendo políticas que respalden reformas que le devuelva a las universidades su protagonismo como factor de cambio y motor de iniciativas en la tarea de transformación del estado y la sociedad. Estas transformaciones, que en definitiva suponen la construcción de nuevas formas de democracia y ciudadanía, son inocultablemente culturales y se verifican en contextos donde la globalización se manifiesta regionalmente y plantea desafíos a la emergencia de las nuevas constelaciones culturales que se prefiguran como comunidades nacionales articuladoras de diferencias y necesitadas de altas dosis de tolerancia política y social.

Por mucho que la actual concepción privatista persista coyunturalmente en esa actitud, es inevitable reconocer el papel central que la Educa-

ción Superior está cumpliendo en los países del denominado "Primer Mundo" cuando se trata de analizar los temas que nos ocupan. Por otro lado, es necesario advertir que el "primer mundo" no es un conjunto de países con ideología y desarrollo homogéneos. Para formar parte de él y ostentar posiciones de vanguardia, no basta con la voluntad de insertarse y acatar a sus líderes. Junto a ellos, (o debajo, según quiera verse) existe una legión de países con distintos grados de atraso. Algunos están resignados a cumplir papeles secundarios, de acatamiento y servidumbre. Otros, como Argentina, creen que podrían alcanzar los goces de la modernidad y el desarrollo y nadie, sino su propia incapacidad, se lo impediría. Lo obtendrá, si a partir de su propio esfuerzo, supera los niveles mínimos de un desarrollo integral en el que la Educación -formadora y generadora de conocimientos- será el promotor, el conductor y el fiscalizador.

LAS UNIVERSIDADES EN EL "PRIMER MUNDO"

En los países del llamado "Primer Mundo", las universidades -independientemente de su condición estatal o privada- dependen para su financiamiento primero de subsidios sustanciales y secundariamente del arancelamiento de sus matrículas. A

través de esos subsidios el estado y las empresas impulsan a las universidades en su producción científica y tecnológica para promover y afianzar la modernización, las transformaciones socioculturales y la prosperidad material de esas sociedades.

Queda dicho que hoy ninguna actividad económica y política significativa puede escapar de la escala planetaria. Aunque sea imprescindible conservar y cultivar las modalidades regionales y el espíritu histórico de las naciones, esa sociedad planetaria impone pautas generales y nadie puede salirse de su sistema sin quedar aislado y sufrir los perjuicios consecuentes.

LA FORMACIÓN BÁSICA Y LA NUEVA CIUDADANÍA

De modo que esa sociedad global reclama una formación universitaria que propenda a capacitar ciudadanos culturalmente democráticos y laboralmente polivalentes. Capacitados para la permanente renovación y difusión aplicada de conocimientos y dispuestos al cambio de estrategias para lograrlo.

En una sociedad que necesita mujeres y varones portadores de tales destrezas laborales y culturales, la calidad no sólo apuntará a la estricta formación académica de los estudiantes, sino a la creación de conocimientos a través de la investigación y su transfe-

rencia al sistema productivo.

Por eso debemos comprender -y recordar- que es falso y peligroso suponer que los estudios superiores son privilegio de los que disponen de capacidad y recursos económicos. Hay que convencerse que la renta educativa, más allá de la apropiación individual que hacen los profesionales titulados -situación que se corrige con una adecuada política impositiva- es un producto social y que como tal debe ser objeto de políticas públicas y debate ciudadano.

En su responsabilidad ante la sociedad, la universidad no tiene opciones: o aporta su parte en la preparación de los más capaces para el cambio y la innovación, o defeciona ante el desafío impuesto por las condiciones reinantes en este fin de siglo.

LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS SON APTAS PARA CAMBIAR

Las universidades argentinas son el resultado de su evolución histórica, de la decadencia de modelos sociales y políticos que tuvieron vigencia cuando fueron concebidos hace un siglo. La demanda de la sociedad respecto de las universidades no se limita a reclamar modificaciones de las ofertas académicas, hoy está crecientemente preocupada por la calidad de la educación, para lo cual se requiere

de evaluaciones institucionales periódicas, metodológicamente consistentes y adecuadamente implementadas y difundidas. De manera que se preserven tanto los intereses legítimos de los evaluados, como la calidad de los procedimientos de evaluación.

La Argentina ha tenido ventajas relativas con respecto a otras naciones de América Latina en materia educativa y universitaria. La Ley 1420 por ejemplo y, por supuesto, la reforma universitaria de 1918 que produjo cambios de vastos alcances regionales, reconocidos por la UNESCO en la Conferencia Mundial de 1998.

El movimiento de los estudiantes cordobeses del 18 tiene un enorme valor no sólo por su perspectiva histórica sino por su extraordinaria vigencia como punto de partida de los cambios que hoy necesita la Universidad Argentina.

El valor de la reforma hoy está en representar un nuevo movimiento social, en que la Universidad se articule con las demandas de una sociedad que tiene en el conocimiento la palanca de su nuevo impulso. Y así como en el 18 la reforma fue una expresión de la Universidad en una sociedad que cambiaba, dándole una dirección a ese cambio, hoy el sistema universitario debe vincularse con una sociedad que se incorpora a un espacio político y social más amplio que el Estado Nación como es el Mercosur en la época de la "aldea global".

Hoy parece que las tensiones entre estado y mercado pudieran resolverse con el falso mito de la aplicación de cupos y aranceles. Si bien debemos pensar en términos de mercado en el marco señalado más arriba, también es cierto que necesitamos muchos argentinos en la educación superior por lo que esta simplificación de sostener que con cupos y aranceles se resuelven los problemas de la Universidad es tan inconsistente como la que sostiene que sin ellos todo es democrático y excelente.

PARA CAMBIAR, LA EDUCACIÓN DEBE OCUPAR UN ROL CENTRAL

Para este tiempo inevitablemente debemos apoyarnos en nuestro pasado histórico para encontrar los valores que inspiren las acciones y, sobre todo, la dirección hacia la que apuntar. Por eso rescatamos el rol del estado en la educación. En el pasado, fue justamente un Estado fuerte el que promovió y desarrolló un sistema educativo y universitario del cual nos enorgullecimos y aunque luego haya caído en la imposibilidad de financiamientos genuinos y en deformaciones administrativas debe reconocerse como indispensable punto de partida de cualquier acción que intente subsanarlo. Si a principio de siglo, se hubiesen

aplicado las recetas que se pretendían desde los centros económicos de poder, no hubiésemos tenido ni una clase media dinámica ni progreso social y cultural, ni industrialización media en la Argentina.

La retracción del estado que abandona ámbitos en los que tradicionalmente tenía presencia decisiva actualiza el problema crucial en toda sociedad democrática, tal es el de la igualdad de oportunidades para que los ciudadanos puedan realizarse como individuos útiles más allá de sus fortunas personales y de sus patrimonios familiares. En una sociedad que tiene como condición de la realización individual y colectiva de sus miembros la adquisición de conocimientos, el bienestar económico, la salud y la educación en todos sus niveles pasan a ser, junto con la seguridad y la justicia, los componentes ineludibles de los nuevos estados redefinidos en el marco de la globalización y las nuevas identidades regionales.

En el tema de la educación superior en la Argentina se debe dar por supuesto que el papel del estado no se agota en el cumplimiento de sus funciones financieras y presupuestarias. Hoy vemos que la Iglesia Católica, de enorme gravitación como agente educativo, por intermedio de importantes obispos, está pidiendo una revolución pedagógica y educativa porque hace a la cuestión elemental

de la igualdad de oportunidades, sin la cual la sociedad dual se va a profundizar incrementando sus niveles de exclusión social y económica.

Para cambiar las universidades en la dirección que reclama el momento histórico se necesita una sociedad civil que intervenga activamente en la redefinición del papel del estado y su relación con el mercado, evitando que la lógica económica subordine y desvirtúe los fines específicamente culturales y científicos que le dan contenido académico a la educación superior. Este es el desafío del debate necesario y urgente que incluye a todos los actores e instituciones sociales con capacidad de intervención.

Como sostiene Juan Carlos Tedesco: "En definitiva, yo creo que la gran deuda no está tanto en lo que se hace o se pretende hacer en educación, sino en la relación con el modelo general de desarrollo. Ahí es donde, me parece está el gran problema. Porque no se ve desde el lado de las estrategias de política económica la prioridad que la educación debería tener. No aparece un énfasis claro y fuerte en la idea de invertir en el conocimiento, como garantía de competitividad económica, genuina y sustentable, y los esfuerzos educativos no son un componente clave de una estrategia de desarrollo. Este problema no sólo afecta a la Argentina sino a los países en desarrollo donde se ha privilegiado el ajuste y las es-

trategias de corto plazo, de competitividad espúrea, de una competitividad basada en bajos salarios, en la explotación de recursos naturales y no en la competitividad basada en la calidad de los recursos humanos." (*Revista Escenarios Alternativos*, n° 6 1999).

SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS AL FUTURO

La Educación Superior en la Argentina ha crecido en cuanto al número de instituciones, que se han duplicado en la última década, ha aumentado la matrícula y se ha incorporado la calidad como

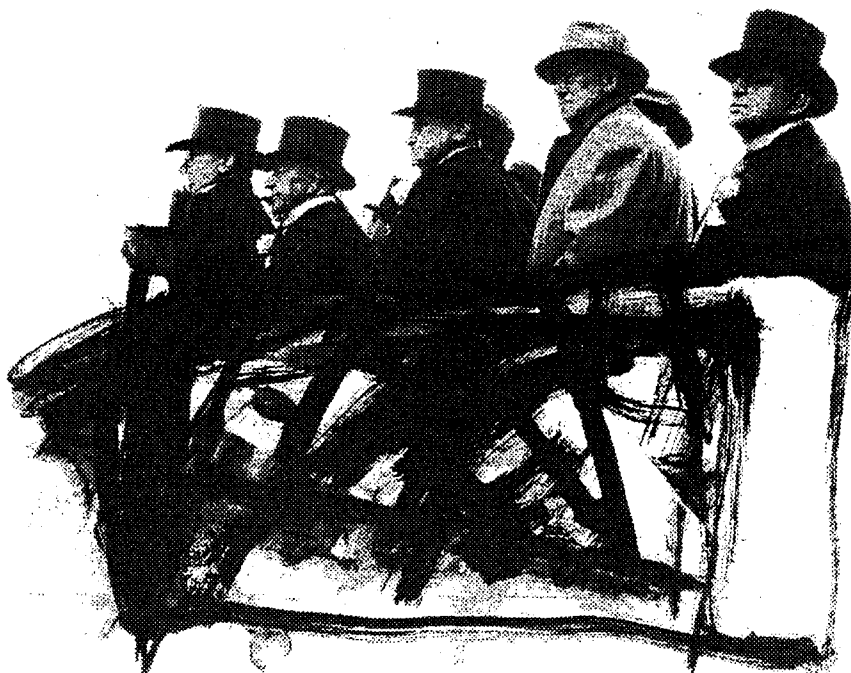
dimensión importante en las instituciones, los programas y las carreras, tarea que lleva adelante la CONEAU.

Tenemos un sistema binario donde las instituciones son diversas, muy heterogéneas, sin que esté definido el destino institucional del sector terciario no universitario. Debemos marchar hacia un sistema integrado, que facilite la libre circulación de estudiantes y acompañe el crecimiento económico del país, único camino que nos habrá de rescatar de esta decadencia que estamos viviendo.

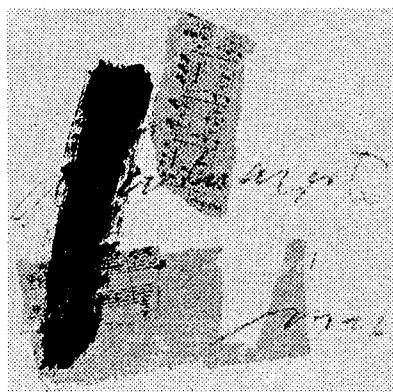
En este punto ya tenemos ventajas: pisamos terreno polémico pero disponemos de coincidencias básicas sobre lo que definimos como políticas

de Estado. El método es, como lo propone Daniel Filmus (1996), la concertación y la agenda incluye los temas consensuados entre los distintos actores. Se trata, en suma, de crear las condiciones para que las Universidades cambien, expresando cada una de ellas sus objetivos para que se articulen con los programas centrales de la Nación, acompañen el esfuerzo de la sociedad en la lucha por vencer los fuertes obstáculos y condicionantes actuales y preserve los principios fundamentales que hacen al patrimonio histórico y político universitario, consagrados en la Constitución Nacional.

Tandil, setiembre de 1999



Los problemas actuales de la Universidad ponen en evidencia las dificultades de la institución para dar respuesta a los desafíos institucionales y disciplinarios. En parte, esas dificultades remiten a una historia que aún no hemos alcanzado a construir y nos obligan a volver sobre ciertas temáticas con sentido de presente. En esa dimensión temporal queremos instalar la reflexión sobre universidad y política, universidad y gobierno, como un modo de hablar sobre la autonomía universitaria.



Estudiantes, universidad y peronismo: el triángulo imperfecto

Marcela A. Pronko

es casi un lugar común, en la literatura académica, resaltar la oposición que ejercieron los estudiantes universitarios, en su mayoría adeptos del reformismo, al go-

bierno de Perón (primer y segundo mandato, 1946-1955), y a su política universitaria. Tampoco es novedosa la afirmación de que el argumento principal de esa oposición fue la supresión del cogobierno y

el cercenamiento de la autonomía universitaria por parte del mencionado gobierno. De hecho, la FUA (Federación Universitaria Argentina) y otras organizaciones estudiantiles prestaron su apoyo y, en algunos casos, su activa participación, para la construcción de la derrotada Unión Democrática en las elecciones presidenciales de 1946 e, inmediatamente después, engrosaron las filas de la también heterogénea oposición al gobierno electo.

Amenazados en el frente universitario por las propuestas de ese gobierno, las organizaciones estudiantiles mayoritarias, se opusieron sistemáticamente a la sanción de la ley 13.031/47 primero, y a su reedición, la ley 14.297/54 después. Argumentos similares organizaron su discurso en ambos casos: conquistas medulares de la Reforma estaban siendo desvirtuadas y desechadas por un gobierno calificado de autoritario. Sirva como ejemplo este fragmento extraído de una declaración de la FUBA (Federación de Estudiantes de la Universidad

de Buenos Aires) ante la sanción de la segunda de las leyes mencionadas. Expresa el documento:

*"La libertad no es un elemento más que pueda agregarse al status universitario; es la condición previa y posibilitadora de la Universidad; es constitutiva de la actividad universitaria. Por ello, el deber del Estado es respetar la organización autónoma en que pueda cumplirse la misión de la universidad; no puede por tanto, 'resolverse, y conceder y negar graciamente la autodeterminación que reclama la actividad docente de acuerdo con su peculiar estructura, estructura que el derecho político no puede desconocer, sino que debe considerar como preexistente'. La autonomía da, entonces, la estructura que posibilita el ejercicio y la responsabilidad en cada paso de la vida universitaria, por parte de los profesores, alumnos y egresados, 1) en la actividad de enseñar y aprender, 2) en el gobierno y en la consideración de los problemas de estos tres estados, 3) en la proyección de la Universidad hacia el medio"*¹.

Discursos como éste eran característicos de las organizaciones estudiantiles reformistas de la época, y su conteni-

do ha sido ya lo suficientemente explorado como para profundizar aquí en sus características y significados². De hecho, la bibliografía sobre movimientos estudiantiles y universidad en ese período se ha focalizado en el conflicto entre las organizaciones reformistas y el gobierno, sin prestar demasiada atención a la dinámica política del resto de la población estudiantil universitaria.

Por ello, creemos, dos observaciones son, por lo menos, necesarias. En primer lugar, no se debe perder de vista un hecho que la mayoría de los autores reconoce pero no destaca: los reformistas se opusieron a Perón antes de su llegada al gobierno, podríamos decir, antes del surgimiento del "peronismo"³, porque lo veían como continuidad de las políticas conservadoras hacia la universidad que, con altos y bajos, venían sufriendo desde las embestidas contra-reformistas del gobierno de Alvear y macizamente, desde el golpe de Estado del 30⁴. En ese sentido, focalizar la oposición de los estudiantes reformistas al gobierno de Perón, puede descontextualizar un reclamo y una lucha estudiantil de larga data. Si la rebelión estudiantil fue la tónica del momento, esa rebelión no era novedosa en el contexto universitario de los anteriores 20 años.

En segundo lugar, si la resistencia a la política del gobier-

1 FUBA, *Ante la nueva ley universitaria*, en MANGONE, Carlos y WARLEY, Jorge, (1984), *Universidad y peronismo (1946-1955)*, CEAL, Buenos Aires, pág. 105, subrayado en el original.

2 Numerosas publicaciones analizan la actuación de las organizaciones reformistas en ese período. Entre ellas, destacamos el trabajo ya clásico de MANGONE, C. y WARLEY, J, op. cit. y el recientemente publicado de REIN, Mónica, (1999), *Represión vs. rebelión: universidades argentinas bajo el peronismo, 1943-1955*, en MARSISKE, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, Tomo II, México, Plaza y Valdés Editores.

3 Baste recordar la ya mencionada participación de la FUA como puntal de la campaña de la Unión Democrática.

4 MANGONE y WARLEY, op. cit.

no era aparentemente contundente, no podemos afirmar, por ello, que fuera absoluta. Cuando se habla de resistencia estudiantil, debe tenerse en cuenta que, por más sólida que haya sido la participación de este grupo en los acontecimientos de la política universitaria de la época, la identificación con el reformismo no puede aplicarse al 100% de los estudiantes. Algunos datos pueden interpretarse en ese sentido: la población estudiantil de las universidades casi se triplicó entre 1946 y 1955, a pesar de las medidas políticamente restrictivas de la época⁵. Por otro lado, debe tomarse en consideración que del total de la población estudiantil, existe siempre un sector que no participa activamente de la vida política.

Esas dos simples observaciones deberían servir para relativizar la mayor parte de la bibliografía sobre movimiento estudiantil en ese período que, por asumir un carácter eminentemente apologético de la actuación del movimiento reformista, presenta, por ejemplo, a la creación de

la CGU (Confederación General Universitaria) como la de una estructura paralela impuesta por el gobierno (en el mejor de los casos), cuando no directamente por Perón, para contrarrestar a la militancia reformista y legitimar en el ámbito universitario la acción del gobierno. En ese sentido, tal vez fuera necesario preguntarse si, entre los estudiantes que transitaban por los claustros universitarios durante esos años, no podían existir algunos "simpatizantes" del peronismo, que tuvieran interés y fueran capaces de viabilizar una organización estudiantil propia en dicha institución.

La versión maniqueísta de la historia que parece regir los estudios sobre este período forzando, aún hoy, a una toma de posiciones, nos presenta generalmente el conflicto entre una universidad organizada bajo el signo del "reformismo", defensora de la libertad, la democracia (interna) y la autonomía, en lucha contra un gobierno autoritario que intentaba destruirla⁶. Esta explicación es incapaz de concebir que la intención política

del peronismo no era necesariamente la de aplastar la universidad porque ésta era opositora, sino tal vez la de crear un nuevo modelo de funcionamiento institucional, dentro de una concepción política propia, que el momento internacional hizo posible.

La retracción a nivel mundial del liberalismo⁷, sobre todo a partir de la década del 30, abrió un mundo de posibilidades, antes (y ahora) insospechadas, de formas de pensar lo social. Así, frente al aparente derrumbe del mundo liberal, se ensayaron numerosas "utopías" sociales que abarcaron, con mayor o menor éxito, todo el espectro de posibilidades (de derecha a izquierda), y cuyo elemento común fue pensar la sociedad desde una lógica distinta (no liberal). En ese contexto, el "peronismo" fue un ensayo posible, con influencias europeas y americanas, articuladas según una lógica propia ligada a la correlación de fuerzas entre grupos y sectores sociales existentes en el país. En ese marco, la política universitaria propuesta fue coherente con una forma de pensar la Argentina, basado en lo que por propia definición constituyó el imperio de la justicia social y se llamó "justicialismo".

No vale la pena agotar aquí las características de ese modelo, ya ampliamente discutidas en otros trabajos⁸. Queremos simplemente subrayar el hecho de que la política uni-

5 Según datos de Mangone y Warley (1984) la matrícula universitaria pasó de 51.272 estudiantes en 1947 a 143.542 en 1955.

6 La versión opuesta, aunque con menor aceptación académica, destaca la acción de un gobierno decidido a "abrir las puertas de la universidad al pueblo" en lucha contra una oligarquía estudiantil y docente que se habría adueñado de la universidad.

7 Ver HOBBSAWM, Eric, (1994), *La era de los extremos*, Buenos Aires,

8 Ver PRONKO, Marcela, (1997), *La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno del debate de la ley 13.031*, en CUCUZZA, Héctor R., *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo*, Buenos Aires, Editorial Los libros del riel.

versitaria desarrollada por el gobierno de Perón no fue producto exclusivo del enfrentamiento político coyuntural, sino parte coherente de un programa educacional-social que escapaba a los moldes tradicionales del pensamiento político liberal dominante internamente hasta un cierto momento.

Para terminar, quisiéramos apuntar algunas breves reflexiones en relación a los límites y posibilidades de las organizaciones estudiantiles peronistas durante el gobierno de Perón y con posterioridad a su caída. Creada en 1950, la CGU (Confederación Universitaria Argentina) de orientación oficialista, como ya fue señalado, no alcanzó una repercusión considerable entre el estudiantado universitario que continuó apoyando mayoritariamente a las organizaciones estudiantiles reformistas⁹.

No hay como negar que el funcionamiento de la CGU, durante esos primeros años de vida, dependió fuertemente del apoyo logístico, doctrinario y financiero del gobierno. Sin embargo, la consideración de la actuación del estudian-

tado universitario de orientación peronista no puede ser resumida a eso. Tras la caída de Perón y durante los largos años de la proscripción del Partido Peronista, fue a través de la actuación de esos estudiantes que tomó cuerpo una reflexión sobre la cuestión universitaria enriquecida con la incorporación de las problemáticas educativas y sociales de las décadas siguientes. Así, surgió un nuevo ideal "peronista" de universidad que se cristalizó en la tercera ley universitaria del peronismo (ley 20.654/74) que, aún manteniendo algunos trazos fundamentales del viejo modelo, innovó en la forma y en el contenido de la definición institucional. No en vano, el art. 1 de la mencionada ley establecía:

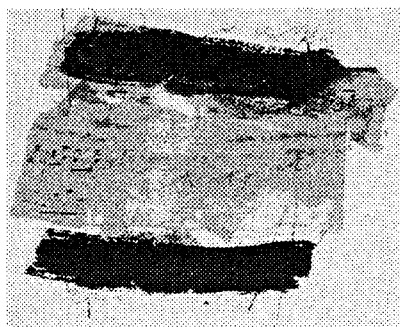
Las universidades nacionales son comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación en el nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al

*proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos*¹⁰.

La universidad propuesta por esta ley, que no salió del papel, nos muestra la evolución del pensamiento sobre la universidad de, por lo menos, una parte del "peronismo", en cuya construcción tuvieron papel fundamental la experiencia de sucesivas generaciones de estudiantes universitarios identificados con esa orientación. Ello pone en evidencia una vez más que, así como el Reformismo, el peronismo no fue (ni es hoy) un movimiento político homogéneo, y que las visiones maniqueístas de la historia, con sus héroes y villanos, contribuyen más a oscurecer que a aclarar nuestra comprensión de lo social. Si esta afirmación procede en general, es particularmente válida para este caso, donde la relación generalmente descripta entre estudiantes, universidad y peronismo constituye un triángulo imperfecto que es necesario re-pensar.

9 Sin embargo, algunos datos son significativos: 1) la CGU participó como representante nacional de las organizaciones estudiantiles en el Congreso Mundial de la Juventud Universitaria, realizado en 1952. 2) En ese mismo año, las agrupaciones de los estudiantes comunistas, siguiendo las directivas emanadas de su partido, se unieron a la CGU. 3) Según lo establecido por la ley 14.297/54, los representantes estudiantiles en los órganos colegiados universitarios debían provenir de entidad gremial reconocida. Como en octubre del mismo año la FUA fue declarada ilegal, la única entidad gremial reconocida existente pasó a ser la CGU de orientación peronista.

10 Ley 20.654.



Peronización de los universitarios (1966-1973)

Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista.

Ana M. Barletta



El vasto movimiento de protesta social y radicalización política vivido por la sociedad argentina, hacia fines de los años '60 y principios de los '70, así como el particular proceso de paulatino acercamiento al peronismo por par-

te de sectores tradicionalmente antiperonista -como el movimiento estudiantil y las capas medias profesionales- en un contexto de creciente radicalización de las juventudes, se combinaron de tal modo en el ámbito universitario que lo convirtieron en uno de los es-

cenarios en los que se desplegaron las nuevas alternativas ideológicas y políticas a partir de las cuales amplios sectores universitarios se radicalizaron, logrando poner en tela de juicio las formas tradicionales de organización y gobierno de la institución como, asimismo, las formas tradicionales de relación entre la vida política universitaria y la política extra-universitaria.

La Universidad, asediada por el gobierno de la "Revolución Argentina", situada en un momento de máxima tensión social y de fuerte cuestionamiento a la dictadura y al sistema en su conjunto, que crecía significativamente en cantidad de instituciones y en matrícula, no era la "isla" que muchos denunciaban, de modo que no fue ajena a ese proceso de creciente conflictividad, radicalización y politización. Los estudiantes que, desde antes del golpe de junio del '66, se habían movilizado por el aumento del presupuesto universitario y contra la orientación cientificista de la conducción universitaria y que habían desarrollado consignas antiimperialistas y de solidaridad con los movimientos de liberación nacional y social, ya habían dejado de mostrar la imagen monolítica antiperonista de fines de los '50 y aparecían, ahora, fragmentados en diferentes perspectivas ideológico-políticas: reformistas, humanistas, integralistas, comunistas, co-

munistas revolucionarios, trotskistas, izquierda nacional, cubanistas, maoístas y ... peronistas.

Así, entonces, en los años que siguieron al golpe de 1966 y al calor de las fuertes movilizaciones del Cordobazo y posteriores a él, el peronismo operaría una fuerte ruptura con las tradiciones universitarias al ir incrementando sus adhesiones en un movimiento estudiantil que no sólo le había sido sumamente adverso sino que desde los años '40 había construido su propia identidad contra él y había contribuido a proscribirlo también de la Universidad, desde el '55. Asimismo, este peronismo reforzaría sus posiciones en el sector no-docente y contribuiría a crear un movimiento intelectual que llevaría a la Universidad las preocupaciones, las temáticas y las consignas del movimiento peronista.

¿Desde cuándo el peronismo en la Universidad? ¿Por-qué y para qué el peronismo en la Universidad? ¿Por-qué vías entró el peronismo en un territorio hipotéticamente hostil a sus posturas políticas y prácticas académicas? ¿Hasta qué punto la peronización de los '60-'70 se planteó como ruptura con las viejas tradiciones universitarias y hasta dónde continuidad con el viejo proyecto de los años '50? O, dicho de otro modo ¿A cuáles tradiciones universitarias podía recurrir el peronismo para legiti-

mar su presencia en la Universidad una vez quebrado el frente antiperonista que apoyó la Revolución Libertadora? ¿De qué manera el peronismo fue capaz de generar un discurso universitario y difundirlo?

Preguntas indispensables para analizar la emergencia de un peronismo universitario como proyecto de Universidad y de relación con el mundo científico y cultural y, a la vez, en tensión con la fuertemente acelerada dinámica política nacional del período y, particularmente, con la diversidad de estrategias implicadas dentro del propio peronismo.

EL CONTRADICTORIO SIGNIFICADO DEL GOLPE DE ONGANÍA

La transformación universitaria que se operaba desde 1955 se vio abruptamente interrumpida por la Intervención de Onganía a las Universidades Nacionales, consumada por el Decreto-Ley 16.912 del 29 de julio de 1966. El "avasallamiento" fue también nominado como "Día aciago" (el del golpe), "Noche final" (la del 29 de julio), "agresión descomunal"... "un rayo en un cielo despejado", ..."un mundo que se acaba"... "que no se recuperó más" y fue visualizado, desde dentro de la Universidad reformista, como un fuerte golpe a ese modelo

de gestión académica y científica, al eliminar el gobierno tripartito, la autonomía universitaria y convertir a los rectores y decanos en administradores dependientes del Ministerio de Educación (lo que determinó las renunciaciones masivas de profesores que produjeron una reducción del 60 % de la planta docente y un éxodo que dejó lugares vacíos y estructuras desmanteladas, especialmente en la Universidad de Bs.As). Además, todas las filiales de la FUA fueron disueltas por el gobierno de la Revolución Argentina, el 22 de agosto del mismo año '66 como, asimismo, prohibida la actividad política de los Centros de estudiantes en todo el país. Profesores, autoridades, estudiantes, corrientes políticas y medios de prensa no dejaron de reflejar desde distintos centros de interés, este antes y después de la universidad argentina.

Si observamos el fenómeno desde perspectivas no comprometidas con la Universidad reformista y nos acercamos, de este modo, a los testimonios peronistas, son múltiples los que conceden importancia al golpe pero, paradójicamente ahora, otorgándole un significado de distintas maneras, positivo. Algunos lo alentaron y apoyaron directamente —como las agrupaciones estudiantiles del momento que en sus siglas llevaron la denominación "Revolución Nacional" por no

llamarse directamente "Argentina". Otras agrupaciones subrayaron una influencia directa del golpe como portador de "una experiencia inédita" para los estudiantes, a los que se les reprochaba haber estado en la vereda de enfrente del pueblo en 1945 y '55. Se dijo, entonces que "La 'mano dura' de Onganía, que quiso sacar la política de la Universidad, no hizo más que producir el efecto contrario. Metió la política en serio, pues el estudiante empezó a sentir ese rigor que el pueblo peronista venía soportando y enfrentando desde 1955"; desde ese momento, los estudiantes también estaban proscriptos y, de este modo, el golpe generaba conciencia y acercaba a los estudiantes al pueblo peronista.

Desde las páginas de la Revista *Envido*, todavía en 1971, se seguía viendo a la Intervención como un instrumento que había terminado con lo que se había dado en llamar la 'isla democrática', aludiendo a una universidad en la que no había lugar para los problemas de la sociedad y el pueblo ni tampoco, lógicamente, para el peronismo. Este camino de confluencia de los sectores estudiantiles con el movimiento popular que se iniciaba en 1966, alcanzaría, así, su primera expresión masiva en 1969 y se afirmaba que "paradójicamente, el gobierno de Onganía había hecho más por una politización real del estudiantado que los 50 años de

reforma". (Argumedo, Alcira en "Cátedras nacionales: Una experiencia peronista en la Universidad", *Envido* N° 3)

También la Revista *Antropología del Tercer Mundo* recogería esta idea mostrando el espacio que pudo utilizarse en la Universidad como consecuencia del "renuncismo universitario de 1966", es decir, las renunciaciones masivas de profesores que provocó la intervención. En coincidencia con la posterior incorporación de Borda al Ministerio del Interior —cuyos planes habrían sido los de asegurar el apoyo del peronismo oficial al régimen de Onganía a través de su participación en las estructuras sindicales y también universitarias— se estaría abriendo un espacio nada desdeñable: "Ingresamos a ocupar cátedras vacías por el renuncismo", nos dice el documento autocrítico de las cátedras nacionales en 1972 e, inmediatamente, enfatiza: "Onganía y su régimen permitieron el rápido cambio del movimiento estudiantil, golpeando a su habitual liberalismo". Eran palabras de Justino O' Farrell, Roberto Carri, Guillermo Gutiérrez, Jorge Carpio, Norberto Wilner, Susana Checa y otros, en junio de 1972.

Son múltiples los testimonios que coinciden en consagrar esta fecha como el hecho histórico base del surgimiento de la peronización de la Universidad, no porque el gobierno militar haya peronizado di-

rectamente a la institución, sino como un hito que estaría permitiendo la apertura de un espacio posible de conquistar para esta corriente política, a partir del desalojo de la vieja tradición reformista de la Universidad con la liquidación de la autonomía universitaria. Además, para algunos sectores que, posteriormente, se vincularon a las organizaciones armadas peronistas, también pudo significar un parateguas entre política legal y política clandestina en la Universidad. En un folleto de la época, *De la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional* J.Lewinger, J.Diamant y L.Piriz, luego militantes de FAR, ya advertían sobre la inevitabilidad de la opción por la violencia si el gobierno militar, salido del golpe del 66, pese a su ilegitimidad de origen, no se esforzaba por ubicarse y mantenerse como "continuador del espíritu popular del peronismo".

Entonces, si parece evidente que la coyuntura abierta por la Intervención fue utilizada por los reformistas, al menos para convertir a la década universitaria anterior en los "años dorados" de la Universidad argentina, por su parte, los peronistas parecen haber convertido a esta circunstancia en la identidad de origen de una presencia política partidaria peronista, primero, y de una política universitaria peronista, después. Será necesario volver sobre la

lógica particular y contradictoria por la cual el peronismo universitario incluyó en su argumentación la valoración positiva de un golpe que le otorgó, a la vez, una posibilidad de identidad y, simultáneamente, lo victimizó, como al conjunto de los universitarios y de las fuerzas políticas que denunciaban la dictadura.

POLITIZACIÓN, NACIONALIZACIÓN Y PARTIDIZACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Paradójicamente, entonces, desde que la actividad política estaba prohibida por el gobierno militar, aparecen agrupaciones y profesores que se definen como peronistas y tal vez sea éste el inicio de una partidización de las perspectivas estudiantiles y académicas cuya vigencia actual nadie podría negar.

¿Son los peronistas los primeros que hablan de política partidaria sin tapujos en la universidad? Para ellos, y esto es posible de rastrear en buena parte de sus documentos, la Universidad era una "*institución del régimen*", pilar fundamental de la proscripción del peronismo en la esfera política, académica y social. Desde este punto de vista, gran parte de las irrupciones del peronismo en la Universi-

dad, antes de 1966, estuvieron signadas por actos violentos, irrupciones agresivas de la Juventud Peronista que tenían el sólo objetivo de perturbar la 'pax-académica'. En el estilo del viejo grupo de Corrientes y Esmeralda o de los primeros comandos de JP, daban cuenta de la continuidad de la separación entre la Universidad del régimen y el pueblo peronista proscrito y de la imposibilidad de convergencia de ambos movimientos. Es evidente que el peronismo también parecía estar proscrito de la Universidad, como dice Jorge Gadano, ex presidente de FUBA (1957), refiriéndose a esa época: "El peronismo no existía dentro del movimiento estudiantil, para nosotros era una cosa extraña. No sólo que no existía, sino que no nos preocupaba....El peronismo estaba proscrito y en nuestra conciencia estaba también un poco proscrito".

Un testimonio posterior (1972) de agrupaciones universitarias peronistas describía de este modo ese comportamiento perturbador, cuando ya se vislumbraba un cambio en la manera de actuar de esta corriente: "Hoy participamos en el cuerpo de delegados de Filosofía y Letras, y eso es un hecho inédito en la política universitaria. El peronismo participando en asambleas y luchas reivindicativas. Antes se entraba a cadenas y se rompían asambleas porque no

se podía hacer otra cosa, hoy nos planteamos disputar la dirección política del movimiento estudiantil."

Hay un momento, entonces, en el que es posible rastrear este cambio del peronismo hacia la Universidad: En la instalación de las cátedras nacionales y su proyecto, en la difusión de las Revistas *Antropología del Tercer Mundo* y *Envido*, en el desarrollo de agrupaciones estudiantiles peronistas, en la legislación universitaria y en los documentos que, desde principios del '73, pretenden sentar las bases de la "Nueva Universidad".

En la carrera de Sociología, se desarrolla una corriente política en la que confluyen docentes y agrupaciones estudiantiles nacionales y peronistas que reconoce como eje fundamental de su trabajo en la Universidad al Movimiento Peronista, proponiéndose la doble tarea de impulsar el desarrollo de una "nacionalización de la conciencia estudiantil" para volcar sectores cada vez más amplios del estudiantado hacia la militancia junto a los sectores populares y, por otra parte, aportar al desarrollo y profundización de la doctrina del movimiento de masas. Militancia en el movimiento popular y desarrollo de la conciencia nacional parecen ser, de este modo, los objetivos centrales.

La existencia de las cátedras nacionales (Sociología de América Latina, Problemas

socio-económicos Argentinos o Sociologías especiales como por ejemplo Conflicto social, a cargo de Gonzalo Cárdenas; Proyectos Hegemónicos y Movimientos Nacionales, a cargo de Juan Pablo Franco y Alejandro Alvarez; Estado y Nación, a cargo de Justino O' Farrell) suponía necesariamente el cuestionamiento del ámbito académico de las ciencias sociales al remarcar una definición de éstas como "política" incorporando la realidad nacional al análisis teórico y construyendo una ciencia social explícitamente identificada con un proceso de liberación -cuyo eje dinámico se ubicaba en el movimiento peronista- y que recuperase la gesta de los sectores populares en el desarrollo de sus luchas. Los aportes principales de esta construcción estaban dados por los llamados "pensadores nacionales": Scalabrini Ortiz, Hernández Arregui, Puiggrós, Cooke y... naturalmente, la doctrina del movimiento nacional elaborada por Perón.

La tarea universitaria tenía, de este modo, una definición estrictamente política que se complementaba con la militancia fuera de la Universidad y sólo constituía un aspecto parcial de un compromiso más amplio con el movimiento de masas. "Por eso, previa a la definición como universitarios -estudiantes o docentes- asumimos nuestra condición de militantes del Movimiento

Peronista.", decían las cátedras nacionales y también las agrupaciones estudiantiles, como la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) quienes en un reportaje de 1972, se definían como "peronistas que estudian y no como estudiantes peronistas"

La Revista *Antropología del Tercer Mundo*, que comenzó a aparecer en el mes de noviembre de 1968, reflejó esta tensión entre el desarrollo de una ciencia social interesada por el desarrollo de categorías teóricas originales y crítica con respecto a lo que consideraban la ciencia oficial -en este sentido proveía de material de discusión y análisis a las 'cátedras nacionales'- y la necesidad de acompañar el movimiento social y político antidictatorial, especialmente a partir de que el proceso electoral se encontraba más llanamente encaminado. Se publicaron doce números desde noviembre de 1968 a marzo del '73, todos bajo la dirección de Guillermo Gutiérrez y con la particularidad de su subtítulo: hasta junio/72, éste fue *Revista de Ciencias Sociales*; a partir de septiembre del '72, cambió por el de *Revista peronista de información y análisis*.

La Revista *Envido*, que aparece recién en julio de 1970, también parece situada en el ámbito universitario de los '70 y esa misma tensión puede encontrarse más claramente al calor del proceso político

que repercute un poco antes que en el caso anterior. Se publican 10 números hasta noviembre de 1973, dirigidos por Arturo Armada y con algunos cambios en su Consejo de Redacción. El análisis de las estructuras económicas nacionales y su carácter dependiente, la inclusión de la perspectiva crítica de la historia oficial y de la ciencias sociales, del cine y de la literatura junto con una sección de Comentario de libros (En el N° 1 incluyen la presentación de *Ciencia, política y cientificismo* de Oscar Varsavky) y otra de Bibliografía sobre el movimiento obrero o el peronismo, además de los intercambios bibliográficos con otras ediciones, instalarían a esta publicación en la discusión del mundo académico y cultural; no obstante, la insistencia en la lectura política de todos los temas, la inclusión desde el primer número de una "Crónica política" que sigue los acontecimientos del cronograma nacional y, finalmente, la publicación, en sus páginas, de una serie de documentos de agrupaciones universitarias peronistas o vinculadas al debate político de la Universidad, de los Sacerdotes del Tercer mundo, del Primer Cabildeo Abierto del Peronismo Universitario, de los Congresos Nacionales de Estudiantes Peronistas, Documentos de la JUP y FURN sobre "La nueva Universidad", de las Cátedras Nacionales como, asimismo,

de los Mensajes de Perón a la Juventudes y la proliferación de consignas, nos estarían mostrando la preocupación por ocupar un lugar en el debate estrictamente político.

La incidencia de la preocupación dominante por el desarrollo político se observará, claramente, cuando cada nuevo ejemplar ostente un subtítulo diferente; así, desde marzo del '72 exhibirá EL SOCIALISMO NACIONAL COMO OBJETIVO; en julio, PERONISMO FRENTE DE LIBERACION; PERON VUELVE en octubre; PERONISMO: PODER Y LIBERACION en marzo del '73; GOBERNAR ES MOVILIZAR en mayo y, finalmente, en noviembre, PERON AL PODER.

UNA PRESENCIA POLÍTICA PERTURBADORA

Los recuerdos de la Universidad del régimen peronista anterior: la abulia del estudiante común y la apagada y apática vida académica de la universidad peronista, la falta de autonomía y la no participación de los estudiantes en el gobierno universitario, la inexistencia de discusiones enriquecedoras y las actitudes obsecuentes hacia el gobierno por parte de los profesores, además de las persecuciones que los testimonios de esa época denuncian, no propiciaban la inclusión entusiasta del peronismo por parte de la comunidad universitaria.

Por otra parte, ¿cómo se presentaban las nuevas agrupaciones peronistas? Por un lado, éstas perciben "la necesidad de que el peronismo posea en la Universidad un canal que le permita incorporar a los jóvenes estudiantes en la mayor cantidad que sea posible, sin discriminaciones, para captar así a uno de los sectores sociales más activos y con mayor capacidad de movilización"; pero, a la vez, la forma de crear este canal es altamente disruptiva y prepotente. Las expresiones que frecuentemente utilizaron en sus escritos de la época son ilustrativas: *quebrar* el antiperonismo; *nacionalizar* la conciencia del estudiante; *peronizar* al estudiantado; *quebrar* el reformismo y el participacionismo; *impulsar* la salida a la calle y *eleva*r en lo posible los niveles de violencia del conjunto y participar de todo el proceso, acompañando, pero no impulsando hasta que la reivindicación se convierta en política.

Desde esta perspectiva, al ser la Universidad argentina una institución del régimen que continuaba proscribiéndolos, "la *única forma* de ganar a los estudiantes o neutralizarlos, por lo menos, fue introducir *violentemente* —muchas veces— el otro término de la contradicción antagónica., tratando de *imponer* al movimiento estudiantil como propias, las banderas, las necesidades, la ideología nacio-

nal y el líder del pueblo trabajador argentino y, de ese modo, *quebrar* los mitos reformistas de la 'República de los estudiantes' para dejar de hacer política universitaria en el país, para pasar a hacer política nacional en la Universidad. Por eso nosotros asumimos primero nuestro papel de argentinos y peronistas y luego el circunstancial de estudiantes (FURN, agosto, 1972). Conscientes de que todavía no representan una fuerza real, los estudiantes peronistas no pelean por conquistar los Centros a la vez que los profesores peronistas tampoco creen necesario pelear por el Decanato. Desde las páginas de *Envido*, en su "Mensaje a los compañeros" de junio de 1971, Justino O'Farrell llamaba, justamente, a postergar esa ambición argumentando que la toma del poder no podría ser "ciertamente el poder mínimo de una facultad, lo que en el presente momento sería no solamente decorativo sino dilapidador de esfuerzos. Aspirar al poder como quien aspira al sillón del Decano, es una mezquindad y un error, pues en torno queda el país dependiente y el pueblo agredido. Contrarios a la política universitaria, están dispuestos a imponer el peronismo y punto.

No obstante, en octubre del '72, distintas son las conclusiones del Congreso Nacional de Estudiantes Peronistas (conformado por agrupaciones universitarias de todo el país). Ya sobre el filo de la definición de las candidaturas nacionales, dentro del cronograma del Gran Acuerdo Nacional, es evidente que crece otra conciencia: ya no basta el peronismo a secas ni el número a secas y comenzará a considerarse como "decisiva la elaboración de una Política Universitaria Peronista y Combativa para hacer frente a la situación especial de la Universidad y de los Estudiantes". La necesidad de algo más que el número, la transformación de ese número en fuerza, la incorporación de cuadros medios capacitados política y moralmente que garanticen la transformación de la espontaneidad en organización y que puedan denunciar también "la forma particular como se expresan la Colonización y la penetración imperialista en la enseñanza", son los nuevos objetivos ligados a la convicción más nítida de que Perón puede volver.

Ese proyecto proclamado no estaba todavía en octubre pero ya vendría, a principios del '73 cuando la Juventud Peronista, "a pedido del compañe-

ro Cámpora" (candidato a presidente por el FREJULI, desde diciembre del '72) presente su Documento de trabajo "*La nueva Universidad: Resumen de pautas para su implementación*" que se publicará en *Envido* de marzo del '73, tema que va a continuar en otros números de ese mismo año. Concebido con la idea de que "la Patria entre en la Universidad" y desde el imaginario propuesto por la cultura universitaria del primer peronismo, éste contendrá, además, aspectos innovadores que continuarán discutiéndose incluso en la década siguiente

La peronización de los universitarios va a ser un dato evidente de la realidad política universitaria hacia fines del año '73 cuando la Juventud Universitaria Peronista, creada ese mismo año, gane las elecciones de los Centros de Estudiantes. Este es el hecho novedoso producto de una Universidad que se había masificado y había potenciado sus aristas críticas al calor de la aceleración de la dinámica política en una coyuntura en la que la primacía de la política condicionaba y hasta invadía el conjunto de las prácticas profesionales y culturales.

BIBLIOGRAFIA

- R. Baschetti (Comp.) *Documentos (1970-73)*, Ed. De la Campana, La Plata, 1995.
- CALDELARI, María y FUNES, Patricia, "La Universidad de Buenos Aires, 1955-66. Lecturas de un recuerdo" en AA.VV., *Cultura y política en los '60*, Bs. As., I.I.G.Germani, Facultad de Ciencias Sociales, CBC, 1997.-
- CEBALLOS Carlos, *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*, Bs.As., CEAL, 1985,
- MANGONE, C. y WARLEY Jorge, *Universidad y peronismo*, CEAL, Bs.As., 1984
- NEIBURG, Federico, *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Bs.As., Alianza, 1998
- PUCCIARELLI, Alfredo (Ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del Gran Acuerdo Nacional*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.-
- TOER, Mario, *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*, Bs.As., CEAL, 2 Tomos, 1988
- Revistas, *Antropología del Tercer Mundo* y *Envido*.
- Diario *La Opinión*.

ADRIANA
CHIROLEU,

EL INGRESO A LA
UNIVERSIDAD. LAS
EXPERIENCIAS DE
ARGENTINA Y
BRASIL,
COLECCIÓN
POLÍTICA Y
GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR, UNR
EDITORIA, ROSARIO,
1999.

Este libro de Adriana Chiroleu inaugura la colección de publicaciones "Política y Gestión de la Educación Superior", esfuerzo conjunto de la UNR Editora y de la Secretaría General de esta Universidad en pos de recoger y divulgar de manera pluralista los debates y planteos que se generan en el campo de la Educación Superior tanto en nuestro país

como en el exterior.

Doble acierto el de la UNR. El primero de ellos el de lanzar una colección relativa a esta temática, sobre la que tanto hay para analizar y debatir a los efectos de mejorar nuestras casas de estudios y el segundo por la selección de su primer volumen porque el trabajo de Chiroleu es un aporte insoslayable para abordar el tema del ingreso en la Argentina y Brasil.

El método comparativo utilizado por la autora toma como excusa el ingreso a la Universidad pero a partir de esta problemática recorre todo el sistema de educación superior de Argentina y Brasil. Como señala Chiroleu, la política de admisión es el punto focal a partir del cual se trata de encontrar similitudes y diferencias entre los dos sistemas, desde el

estudio comparativo de las legislaciones, estadísticas y de la propia experiencia y observación ya que la autora es docente en una universidad argentina y ha desarrollado estudios en el Brasil. En uno de los prólogos del libro, Daniel Cano afirma que se trata de una comparación para comprender, en tiempos en donde "el mirar para afuera" es utilizado como una justificación de la adopción de criterios y parámetros que poco tienen que ver con nuestras universidades. Aquí, por el contrario, se utiliza la comparación para enriquecer las visiones propias a partir de conocer la realidad de otro.

Los argentinos podremos adentrarnos en el conocimiento del sistema de educación superior brasileño, que presenta dife-

rencias en cuanto a su génesis, a su desarrollo, al tamaño de sus universidades, al desarrollo de su posgrado y al nivel de autonomía alcanzado con respecto a las diferentes esferas de gobierno a través de un trabajo impecable en lo que hace a su rigor científico. La comparación entre los dos sistemas se realiza desde una matriz de análisis que combina la presión que ciertos sectores sociales ejercen en diferentes momentos históricos sobre el Estado en demanda de educación superior, su actitud frente a esta presión y las respuesta que brinda y, por último, la forma en que las universidades procesan las decisiones estatales. La relación entre el Estado, la sociedad y la universidad será una constante en la obra de la autora rosarina.

Este estudio comparativo se realiza teniendo en cuenta la realidad política y social de ambos países, otorgándole al libro una riqueza de matices poco frecuente en el tratamiento de este tema. La autora sostiene que "la política de admisión a la universidad es una construcción histórica que guarda estrecha relación con las políticas sociales globales que se generan en un determinado país, tendientes a atender las demandas de sectores sociales movilizados". Por lo tanto el objeto de análisis no se recorta en el ingreso a las casas de altos estudios sino que aborda a partir de él un estudio más amplio, rico y contextualizado en el que la autora hace gala de una sólida formación intelectual y rigor científico para develar este entramado entre Estado y sociedad que se manifiesta en la política universitaria de una nación.

El libro encara una original reflexión teórica sobre las distintas modalidades de acceso a la educación superior sin renunciar al esfuerzo por conectarlas con los contextos sociales y políticos

que signaron a cada coyuntura histórica bajo las que fueron implementadas. La autora problematiza algunos de los interrogantes cruciales de la universidad actual, especialmente el dilema acerca de si cabe seleccionar o no a quienes aspiran ingresar a la universidad, como así también, la tensión entre cantidad (equidad) o calidad (excelencia). La respuesta que ofrece la investigación de Chiroleu a estas cuestiones lejos están de las recetas estereotipadas de costumbre sino que, por el contrario, asumiendo la complejidad del problema, evita la tentación de soluciones lineales. Es así como la autora señala, con acierto según mi criterio, que la asociación inmediata de selección y calidad que realizan los partidarios de la selectividad no siempre queda demostrada en la realidad, ya que las variables muchas veces no se comportan según los deseos. Asimismo, quienes mecánicamente asimilan la cantidad -tomada en número de ingresantes- a democratización del sistema superior también cometerían un error ya que los al-

tos índices de deserción son una muestra elocuente de las fallas de este sistema. Es en esta complejización del problema donde aparece con fuerza el estudio de las razones sociales y políticas que brinda un análisis más completo, inteligente y también sensible de la problemática del acceso a la educación superior.

La autora remarca, al mismo tiempo, que en la sociedad posindustrial el conocimiento ha alcanzado un alto valor y que, en definitiva, el mayor grado de desarrollo en este campo es lo que marcará la diferencia entre un Estado y otro, en este contexto por lo tanto se señala como deseable la expansión de la educación superior, resultando importante que la misma llegue a los sectores sociales tradicionalmente excluidos a los efectos que cuentan con herramientas indispensables para el mejoramiento tanto de su calidad de vida como del desarrollo de la sociedad en la cual están insertos.

Esto lleva a afirmar que el diseño de una política de admisión a la universidad es un proceso complejo en el cual cobran gran

peso las variables extraeducativas, tanto las características de su estructura social como de su sistema político.

Toda esta complejización, indispensable para el abordaje y la comprensión de la problemática planteada, es tratada por la autora con solvencia en el análisis de la sociogénesis y evolución de las políticas de admisión en los dos casos comparativos tomados en la obra. Se analiza luego con detenimiento las particularidades de la última etapa de los gobiernos militares de Argentina y Brasil, la de la década del ochenta, y la de los gobiernos constitucionales de uno y otro país.

Resultan interesantes los contrastes que se producen entre gobiernos militares y constitucionales en los casos estudiados, pero también la diferencia entre los dos sistemas durante las dictaduras, en las cuales el comportamiento de uno y otro gobierno son distintos. La autora los analiza en profundidad, asumiendo la complejidad que el trabajo requiere, fundamentalmente en el caso del Brasil.

En el análisis de la política de educación superior desarrollada por los dos gobiernos constitucionales de nuestro país (Alfonsín, Menem), Chiroleu señala, con acierto, que el eje del gobierno radical de 1983 estuvo centrado en la democratización del sistema tanto en su faz externa como interna. En este último caso, el proceso de "normalización universitaria" se constituyó en la herramienta fundamental para alcanzar esa democratización, a través del llamado a concursos públicos de antecedentes y oposición para acceder a los cargos docentes, la realización de las elecciones de claustros para la constitución de los cuerpos colegiados, la reincorporación de los profesores cesanteados por la dictadura; mientras que la democratización externa guarda particular relación con el tema de este libro. En efecto, el ingreso directo a las universidades constituiría el pilar de esta política.

En el período anterior, la dictadura militar argentina había llevado adelante una política de ingreso restrictiva que produjo una baja notable en

la matrícula de las universidades, pero también afectó negativamente la calidad de la enseñanza, todo esto en un clima de represión que marcó dramáticamente a esa época. A criterio de la autora se da, de parte del gobierno constitucional, una respuesta que significa un cambio emblemático en cuanto al ingreso a la universidad pero en el plano de la calidad la respuesta no alcanzó niveles similares. Sí se reconoce un avance en el plano de la autonomía y de la democratización pero no lograron concretarse transformaciones importantes en aspectos ligados más directamente a las funciones específicas de la universidad.

Cabe destacar que resulta sorprendente para la autora, y entiendo que para muchos de nosotros, que el gobierno encabezado por el Dr. Alfonsín, con la importancia que le otorgó en su planteo y discurso político a la universidad, no haya podido aprobar durante su gestión una ley universitaria a pesar de los varios proyectos que se presentaron durante esos años en el Congreso de la Nación.

Posteriormente, Chiroleu aborda el estudio de la política universitaria del menemismo identificando con claridad sus ejes: eficacia y eficiencia. Realiza un pormenorizado recorrido por documentos oficiales y discursos tanto del presidente Menem como de funcionarios de la cartera educativa siempre dentro de la matriz que nos propone Chiroleu, es decir comprendiendo y describiendo cambios en la sociedad y en el Estado que con crudeza se van operando en esta primera época del gobierno menemista. Plantea dudas acerca del logro del cumplimiento de la meta de la eficiencia, señalando que el gobierno pondría límites explícitos o implícitos a la autonomía con tal de realizar un uso racional de los recursos. Se señalan, además, particularidades de la gestión menemista en cuanto a la creación de nuevas universidades públicas vinculadas a demandas locales y con un viso de favoritismo a necesidades del Partido Justicialista, al igual que la creación de un número importante de universidades privadas. Estas políticas

del peronismo no hicieron más, en mi opinión, que aumentar el desencuentro histórico de este partido con la institución como señala en parte de su libro la autora.

Con igual rigor se analizan los gobiernos constitucionales de Brasil encabezados por Sarney y por Collor de Melo reconociendo continuidades, semejanzas y diferencias.

En definitiva se trata de un trabajo, a mi criterio, imprescindible para la comprensión de ambos sistemas de educación superior, y en especial, para afrontar los constantes y nuevos desafíos que debemos enfrentar los universitarios en la construcción de una universidad democrática y de calidad inserta en sus sociedades colaborando en el desarrollo de las mismas. Son estos los mares en los cuales bucea Chiroleu y de los cuales nos trae algunas perlas que nos animan a seguir buceando.

Claudio Díaz
(Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Rosario)

"A
UNIVERSIDADE
EM RUÍNAS,
NA REPÚBLICA
DOS
PROFESSORES",

organizado por

HÉLGIO TRINDADE

EDITORIA VOZES /

CIPEDES, 1999

O que mais chama a atenção, neste livro que se lê de uma tacada só, é a mensagem de que não estamos condenados ao pensamento único, a uma globalização que será sempre a mesma, ao downsizing do ensino, da pesquisa, enfim, de todo o setor público de perfil social.

Hélgio Trindade, cientista político que foi reitor da URGS e que coordena essa obra, deixa claros dois pontos. O primeiro é uma crítica bastante severa ao desmonte da Universidade pública brasileira. O segundo, bastante auspicioso, é uma instigante descrição do que poderíamos chamar o "modelo Unesco" da Universidade, que se opõe aos projetos do Banco Mundial.

Para resumir: a visão hoje dominante da Universidade pública é a do Banco Mundial, veiculada

pela mídia, endossada pelo governo federal. O leitor a conhece: ela fala em investir mais no ensino básico e menos no universitário; pretende aumentar o número de alunos de graduação; critica a Universidade pública, e se dispõe a apoiar as particulares sempre que estas se empenharem em seu aprimoramento.

Alguns desses pontos, em si mesmos, não são maus; o problema é que de modo geral se trata de administrar a penúria - num tempo em que mais de 40% do orçamento federal vão pelo ralo em juros, pouco restando para os setores sociais - e por isso vestir um santo exige despir outro.

Ora, as prioridades assim definidas reduzem o compromisso da Universidade com a pesquisa, e tendem a transformá-la em prestadora de serviços. Sua ênfase estaria na formação de graduados, seus clientes possivelmente prioritários. Numa relação individualizada com cada cliente, perder-se-ia o caráter público que é o de nossas melhores Universidades.

Contra esse modelo, que foi imposto no Chile da ditadura, e se

espraiou pela América Latina, Hélgio Trindade valoriza o da Unesco. A entidade das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura propõe uma Universidade voltada para a cidadania.

Recordemos que a Unesco foi criada, após a 2ª Guerra Mundial, a fim de combater o racismo e, promovendo o conhecimento, cortar pela raiz o ódio a outros povos e tudo o que leva o homem à guerra. Educação, ciência e cultura são os melhores meios de humanizar-nos e, assim, de construir sociedades democráticas e pacifistas.

O eixo do projeto Unesco de Universidade está em não a reduzir a mercadoria ou serviço. O conhecimento não é medido em termos do que renderá ao indivíduo que o adquire. É claro que mensurações e quantificações são necessárias, para que funcionem bem o ensino e a pesquisa. Mas fica evidente a diferença entre fins, que estão no plano do que os renascentistas chamavam "a dignidade do homem", e meios, que são os da gestão e administração econômi-

cas. Isso não parece utópico, antigo, num tempo em que a grande questão é "quanto custa"? Pois não é utópico. Ou é uma utopia bastante viável.

O presidente Bill Clinton, por exemplo, é um de seus defensores. Quando os republicanos, num acesso de tolice que lhes custou uma eleição que parecia garantida, se recusaram - em 1995 - a votar o Orçamento norte-americano, e com isso fecharam o governo por alguns dias, um dos itens que eles pretendiam cortar era o da educação.

Clinton foi à televisão e comparou o projeto da direita ao que teria sido, em plena Guerra Fria, os EUA cortarem as verbas para a defesa nacional. Isso significa que o governo Clinton considera a boa educação como uma questão de segurança nacional. E para isso está empenhando recursos consideráveis do orçamento: a fim de garantir, a cada jovem, o direito e os meios de ter um diploma de ensino superior. Esta é uma das informações fortes, certamente desconhecidas de quase todos nós, que esse importante livro proporciona. Contesta, assim,

muitos dos preconceitos difundidos pelo governo brasileiro e pela mídia. Mostra que o modelo educacional norte-americano obedece a metas que não são as do ensino enquanto serviço ou mercadoria. Demonstra também que a maior parte do ensino superior naquele país pertence ao setor público. E lembra que, lá, parte significativa dos recursos para a pesquisa científica vem da União.

Esses dados deveriam servir também para matizar o que se tornou um lugar-comum no Brasil, ou seja, que nosso atraso científico - ou nosso "não-avanço", já que para os meios de que dispomos até que realizamos muito - derivaria do fato de que a empresa privada não investe, aqui, em C&T. É verdade que ela investe pouco, mas convém lembrar que nos EUA o investimento estratégico, justamente por sê-lo, é do governo federal. Um projeto de país implica projetos, primeiro, de pesquisa, segundo, de formação de gente. E é por isso que a pesquisa e o ensino precisam andar juntos. Não pela banalidade, nem sempre

correta, alias (como bem aponta Luiz Antônio Cunha), de que o professor deve ser pesquisador e vice-versa. Mas pelo fato de que formar profissionais e fazer descobertas científicas só 'tem efeito multiplicador quando estiverem articulados num projeto de País. E, se o mundo está mudando rumo a uma "sociedade de conhecimento" (como descreve, é verdade que com alguma ironia, Valdemar Sguissardi), a educação, com a cultura e a ciência, assume importância maior que a de simples meio para a melhor produção de bens e serviços. Dai' que justamente nos EUA, um país em que a idéia de cultura como cidadania pesa menos que na França, se estejam dando passos decisivos para que, em poucos anos, todos os jovens possam ter acesso à educação superior. Exceção nesse razoável concerto norte-americano, francês e da Unesco sobre a importância da educação é a Grã-Bretanha.

A Terceira Via de Tony Blair parece mais conservadora do que os projetos educacionais de Clinton. Os trabalhistas britâ-

nicos querem aumentar as anuidades escolares, enquanto os democratas norte-americanos pretendem subsidiar os estudantes.

Mesmo assim, a lição desse livro é que as propostas do Banco Mundial são mais bem-recebidas em países do Terceiro Mundo do que nos mais ricos. Suas receitas são mais aceitas no Palácio do Planalto ou na Casa Rosada do que na Casa Branca, que fica a poucos quilômetros de sua sede.

Desse panorama, que conclusões retirar? A primeira é que o quadro que sempre nos é apresentado - da necessidade de diminuir a Universidade pública, mais que isso, de reduzir a educação a mercadoria ou serviço - é menos necessário do que aparece.

Como, há anos, avisam Paulo Nogueira Batista Júnior e Marilena Chauí', a globalização e o consenso de Washington não são inevitáveis. Há alternativas, e estas são viáveis e de boa qualidade.

A segunda conclusão é que a defesa da boa educação como parte essencial

Da res pública não quer dizer que devamos endossar tudo o

que há de ruim na área, e na própria Universidade pública.

Contra os que a difamam, há que insistir no fato de que a esmagadora maioria da produção científica em nosso País vem do setor público. Mas isso não nos deve impedir de notar suas falhas e corrigi-las.

A avaliação - e não por acaso é esse o nome da revista que Hélgio Trindade dirige - é um imperativo, desde que se saiba para que está sendo feita.

Aqui, eu gostaria de agregar um comentário pessoal. Um dos fatores que debilitam a defesa do ensino superior público, no Brasil, é que, nove vezes em dez quando se fala dele, é para entender "público" como sinônimo de "gratuito". Dai' que uma parte da opinião se insurja contra a subvenção assim concedida aos alunos de classe média, e que outra parte defenda seu direito de estudar de graça.

Pessoalmente sou favorável ao ensino gratuito, mas o problema que vejo nesse quadro das coisas é que se discute muito pouco o que deve realmente ser público na Universidade.

O que se deveria discutir é o que a Universidade dá à sociedade. Adianta: muita coisa. As boas Universidades públicas formam os melhores profissionais em quase todas as áreas. O Brasil não seria o mesmo se não tivesse os seus profissionais, que estão entre os melhores do Terceiro Mundo.

Alem disso, a pesquisa gerada no setor público concorre para o nosso desenvolvimento econômico e nosso crescimento cultural. Isso não é pouco. Mas isso precisaria ser, primeiro, enfatizado, segundo, mais monitorado. Falta divulgar esse papel social da Universidade. Mas falta também aumentá-lo. Se a Universidade é pública, deve-se discutir como a minoria que nela estuda - e que possivelmente continuará como minoria ainda por algum tempo - contribui para a sociedade.

As idéias oficiais sobre tal contribuição tomam dois rumos. Primeiro, cobrar do estudante o custo de sua educação, por exemplo, mediante um empréstimo a quitar depois de formado. Segundo, exi-

gir da Universidade que de soluções a problemas pontuais da sociedade.

Não me parecem as mais felizes dentre as soluções, mas justamente porque são pouco exigentes e pouco ambiciosas. Não mexem, a fundo, no que é a Universidade ou a sociedade.

Quanto à bolsa-empréstimo, ela reduz a relação da Universidade com seus alunos a uma questão financeira. Mas será um erro o Estado financiar uma educação como se fosse uma geladeira. O Estado não é um banco.

Quanto à contribuição da Universidade para uma agenda de problemas sociais, ela se tem reduzido às mazelas mais gritantes da sociedade, as quais se procura remediar, mas sem mexer no modelo econômico e social, que continua injusto.

Desse ponto de vista, a Universidade se converteria numa ONG mais alentada, que acudiria os excluídos, fornecendo-lhes políticas ou práticas compensatórias da miséria que não desparece. Porque, no governo tucano (a "República dos professo-

res", como a chama Hélió), a política social que até poucos anos atrás funcionava como moeda de caridade da direita tradicional (o "tudo pelo social" de Sarney) foi substituída por políticas "compensatórias". O setor social do Estado, que deveria ser o mais nobre, ainda mais dada a biografia de algumas personagens do alto escalão tucano, hoje é mero refém e alibi para a política que realmente conta: a da moeda estável, a dos juros pagos em dia.

A verdadeira questão da responsabilidade social da Universidade não está em converter-se em financeira, nem em remediar os excessos mais visíveis de uma sociedade iníqua. Está em pensar no retorno, para a sociedade, de profissões e pesquisas que contribuam para os objetivos que o Brasil se definiu na Constituição de 88, e que nossos governos ignoram. Desses, ressalta a redução da pobreza e a eliminação da miséria. Como a Universidade pensa isso? Que projetos ela propõe para o País? Por isso, talvez

eu seja utópico demais. Mas me parece que, não tendo o governo um projeto ambicioso para o País, e dada a constante invocação que hoje se faz dos tempos JK em que algo se esboçou nessa direção - com uma proposta de desenvolvimento, de cultura e de democracia para o Brasil, quem sabe a Universidade pública não deveria chamar a si a definição de alguns projetos-chave, que procurem tornar nossa sociedade mais justa e feliz?

(Zero Hora, Caderno Cultura, Porto Alegre, 13/11)

Este artigo foi publicado no Caderno Cultura do jornal "Zero Hora", de Porto Alegre, em 13/11. O livro "Universidade em Ruínas na República dos Professores" foi publicado pela Editora Vozes/Cipedes. (E-mail de Hélió Trindade, professor de ciência política e ex-reitor da UFRGS: helgio@zaz.com.br)

Artigo de Renato

Janine Ribeiro

Renato Janine é professor de estética e filosofia política da USP.

EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL
SIGLO XXI.

DESAFÍO GLOBAL
Y RESPUESTA
NACIONAL.

PHILIP G. ALTBACH
Y PATTI MCGILL
PETERSON (EDITO-
RES), Buenos Aires,
Editorial Biblos,
2000.

En este pequeño libro surgen dos sorpresas cuando se va de las evidencias del título a las del texto. La primera es la mayoría de miradas desde los Sistemas de Educación Superior (SES) de Oriente, ante lo que uno podría suponer inicialmente en este tipo de textos. La segunda es que, más allá de unos pocos casos específicos, estas miradas no son respuestas "nacionales", como indica el título, sino en general regionales y hasta continentales. Más allá de estos desfasajes entre título y obra, que parten de la enunciación tan ensanchada del primero (ante la brevedad de la segunda), el texto editado por el prolífico Philip Altbach y por Patti McGill, constituye una oportuna llamada comparada a la actualidad de los SES.

Originado en las presentaciones realizadas en el simposio del Institute of International Education, a fines de 1998 en Washington, el libro se inicia con un prólogo de Augusto Pérez Lindo que abre las convenciones de la globalización y continúa con un "capítulo temático", de Ph. Altbach y Todd Davis, en el cual se plantean los temas y preguntas que configuran la consigna a tratar por los autores convocados. Allí se señala el interés particular de este libro por propiciar un encuentro dialógico entre norte y sur (no entre Oriente y Occidente) y se asume el presupuesto de una convergencia actual en los SES, atada a las manías de la globalización. Pese a las lógicas entropías, los problemas planteados en este capítulo inicial son directamente retomados en cada uno de los "textos-respuesta" regionales, nacionales y continentales, confirmando el objetivo concreto de esta publicación.

En términos generales estos textos se caracterizan por estar escritos en todos los casos desde sus países/regiones de origen y por señalar con algunas indicaciones históri-

cas la más pura actualidad de los SES. Pero en esta reseña nos interesa particularizar más que estas características, algunas referencias acerca del uso de la perspectiva comparada de cada uno de los autores y de las posibilidades de la misma, partiendo de allí para reagrupar las similitudes y disparidades que se evidencian en estos sistemas.

Ante el primer caso analizado, China, Min Weifang trata la creciente convergencia de los desafíos de la educación superior china con los predominantes en Occidente, especialmente a través del giro hacia la economía de mercado que enmarca las actuales transformaciones en ese país. No sólo resalta el autor esta convergencia sino también el alto grado de similaridad histórica del SES chino moderno con respecto a Occidente, con dos fuertes distinciones, una de ellas difícil de alterar y la otra actualmente convertida en blanco de los cambios. Se trata en primer término del bajo porcentaje de acceso a la ES (actualmente del 7% de la población en esa franja etaria) y, en segundo lugar, de la tradicional

articulación regulada entre educación y trabajo, que está pasando del todo-Estado al todo-mercado.

El texto de Suma Chitnis, que trata el caso de la India, tiene dos particularidades, íntimamente vinculadas. Es el trabajo que más valor le da al camino histórico y es el que más deja traslucir una fuerte defensa de la educación nacional, tanto frente a la historia colonial de la India, como ante el neocolonialismo de las reformas hacia la privatización que también pisan fuerte en ese país. Subraya la autora, y esto nos interesa, que el caso India tiene muchas particularidades y no permite una igualdad con los SES modernos, ya que fue fundamentalmente constituido como instrumento de dominio colonial. Su mirada comparada se asienta sobre la distinción y justamente de allí parten las reflexiones más fructíferas, quizás de todo el libro.

Acerca del África subsahariana, George Eshiwani (Kenia) escribe que la característica específica de sus SES es su brevísimo despliegue en el tiempo, que condensa en 40 años lo que

otros países atravesaron en 200 o quizás 700 años. Consecuencias de este modelo, y en concordancia con las escasamente desarrolladas economías africanas, aparecen los problemas de bajas cuotas en el acceso, en la investigación y del mínimo peso de las universidades en el crecimiento económico. Aspectos todos que después de un impulso esperanzador en los '70 y '80's, vuelven a decaer en la crisis de los '90.

El caso de Sudáfrica, relatado por Nasima Badsha, se sostiene sobre la báscula de lo similar y lo específico. Lo específico es aquí fundamentalmente el contexto de una sociedad marcadamente separada en blancos y negros, que asume en los últimos años una combinación de transformaciones hacia la igualdad de derechos de ambas razas y hacia un SES reformado hacia la unificación. Pero esta particularidad - especialmente interesante la de la unificación como recentralización en medio de la tendencia contraria de muchos países- se diluye a su vez en los elementos comunes de las reformas actuales: estandarización

con miras al financiamiento por resultados (aunque combinando un lógica de la planificación estatal a largo plazo con los programas medibles cortoplacistas).

Para hablar de América Latina, el convocado es Simón Schwartzman (Brasil), abogado del mercado que llega a elogiar y recomendar como ejemplo a seguir -lavados en "democracia"- a los modelos de ES dictatoriales de Chile y Brasil. Aquí la reflexión apunta a los cánones economistas: gastar mejor, no más; imitar a lo privado; recentralizar mediante supervisión y control, etc. No sorprende entonces que el autor cierre su artículo esperanzado con lo que ve actualmente, signo conciso del rumbo de América latina en esta tendencia.

En el turno de Japón, Akimasa Mitsuta despliega un elogio de Estado que, en términos de análisis comparado, no puede sino desembocar en el polo de la disimilitud frente a Occidente. En este sentido, el autor trata de identificar una tradición excesivamente nacional de las universidades japonesas, que suena al menos sospechosa

cuando los términos para caracterizarla son muy similares a los occidentales. Aquí, a diferencia del caso indio, el apelativo de la distinción se corresponde con la dudosa historia reciente de Japón como representante de lo Otro, de Oriente, mientras sus estructuras se hallan enteramente bañadas por Occidente.

Barbara Sporn (Austria) es la encargada de sintetizar los temas actuales de la ES en Europa continental. Lo hace, como ella destaca, desde una perspectiva organizacional, pero más todavía desde una mirada auténticamente comparada, ya que cita casos, diferencias y convergencias en los procesos y utilizando al máximo lo que la brevedad le concede: la posibilidad de pintar un cuadro en movimiento. Entre otras cuestiones, vale señalar de este cuadro, las tres áreas geográficas que la autora diferencia como representativas de las variantes en las reformas actuales (en gestión y administración) de la ES europea: Países Bajos, Escandinavia y los países de habla alemana.

Por último, Peter Darvas (Hungría) tra-

ta la evolución recientemente transformada de los SES de Europa del este. Aquí debemos lamentar lo que podría presentarse como una oportunidad especialmente fructífera para el análisis comparado por países en el interior de una región en plena mutación sociopolítica. Sin embargo, no hay siquiera una referencia específica a alguno de los países, sino un englobante discurso que señala la creciente convergencia de la ES europea oriental con los patrones institucionales triunfantes en Occidente. El autor remarca la "crisis de identidad" que estos cambios representan en las universidades, a su vez que éstas se masifican y diversifican como nunca antes en el comunismo, aunque también alentadas al financiamiento no estatal de este crecimiento y al alza de las desigualdades.

Algunas conclusiones generales. Tratándose de una compilación tan variada de casos, pero a la vez tan homogénea (por el tratamiento prolijo de las consignas), cabe preguntarse si se cumplen las posibilidades que abre el análisis comparado. La res-

puesta debería ser un sí a medias, considerando el gran valor que supone rescatar las experiencias de Oriente, casi siempre relegadas al olvido en los textos acostumbrados. Pero "a medias", ya que la composición discursiva misma, condicionada por la brevedad, indica una carencia de análisis profundo y sistemático de los casos estudiados, que impiden

identificar los procesos y las raigambres de las transformaciones que viven los SES en estos tiempos y, menos aún, su forma histórica propia y común a la vez.

En cuanto a ese rescate de Oriente, también es oportuno marcar su impronta. Todo el libro parece atravesado por el juego de presencia-ausencia de Estados Unidos. Al no tener identidad propia

mediante un capítulo específico, el análisis de este caso surge en muchos de los textos (no en todos) como parámetro y medida de comparación. Esto no sólo por el rumbo ya familiar de las reformas sino por la gramática académica de los textos, convocados en Washington a la luz de una agenda de problemas también muy focalizada en USA. Esto deja la im-

presión de un Oriente indagado en términos de Occidente, a través de las categorías de pensamiento de los SES propias del registro en el cual éstos se generalizaron en la modernidad. Claro que no hay sorpresas en este terreno, pero las evidencias también deben ser dichas.

Axel Rivas

IRINA
PODGORNY,
EL ARGENTINO DESPERTAR DE LAS FAUNAS Y DE LAS GENTES PREHISTÓRICAS, *Colección Fragmentos de una Memoria (Documentos)*, Libros del Rojas/EUDEBA, Buenos Aires, 2000.

MARCELA
PRONKO,
EL PERONISMO EN LA UNIVERSIDAD, *Colección Fragmentos de una Memoria (Documentos)*, Libros del Rojas/EUDEBA, Buenos Aires, 2000.

La colección Fragmentos de una Memoria tiene por objetivo estimular el interés y el estudio de la historia de la Universidad, a la vez que difundir entre un público amplio su comprensión a través de textos que han tenido poca difusión o son muy conocidos pero de difícil acceso. Cada cuader-

no de la colección está precedido por un prólogo realizado por un especialista.

ENCUENTRO

"UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD CIVIL: CONSTRUYENDO UNA ALIANZA ESTRATÉGICA"

BIBLIOTECA NACIONAL, BUENOS AIRES, 5 Y 6 DE OCTUBRE DEL 2000

EL ENCUENTRO

Durante el mes de octubre de 1999, universidades latinoamericanas y norteamericanas que forman parte de la Iniciativa "Building Bridges" auspiciada por la Fundación W.K.Kellogg, realizaron un seminario en la Ciudad de Buenos Aires. Esta actividad permitió concretar visitas a distintas universidades de la ciudad y del conurbano. El objetivo era conocer diversos modelos de universidad, así como diferentes modalidades de articulación de éstas con la sociedad.

A principios de este año, y como consecuencia de esa experiencia, la Fundación realizó una reunión con las universidades locales con el objetivo de evaluar aquella visita. De esta reunión surgió la iniciativa de organizar un Encuentro en el marco del cual distintos tipos de universidades pudieran analizar sus experiencias de vinculación y articulación con la comunidad.

Este Encuentro denominado "La Universidad y la Sociedad Civil: construyendo una alianza estratégica" se orientó a la presentación y reflexión de iniciativas concretas con el objeto de darles visibilidad, estimular la discusión y el intercambio de experiencias y promover los procesos de reforma y cambio en los programas y en las instituciones universitarias.

El cambio que estamos viviendo como producto de la globalización, así como sus efectos a nivel local, constituyen sin duda un reto que la universidad no puede dejar de asumir. La cuestión social es parte fundamental de esta problemática. La Universidad, junto al Estado y la sociedad civil, a través de sus distintas formas de organización y representación, pueden contribuir con sus experiencias y reflexiones a enriquecer y potenciar la capacidad organizacional de las comunidades en las que se insertan, al mismo tiempo que se transforma a sí misma.

Este Encuentro constituyó el esfuerzo organizativo de un grupo relativamente pequeño de programas instalados en instituciones universitarias de diverso tamaño, dependencia y localización. En este sentido podrá servir de motivación para la multiplicación de experiencias y para la construcción de redes entre agentes comprometidos en tareas semejantes.

OBJETIVOS

- ◆ Profundizar en la reflexión conceptual que contribuya a la mejor comprensión de la articulación de la Universidad con Organizaciones de la Sociedad Civil.
- ◆ Reconocer y detectar actividades de fortalecimiento de la sociedad civil que puedan constituirse en "prácticas ejemplares" en el nivel de grado, postgrado, cooperación técnica e investigación.
- ◆ Instalar en la agenda universitaria la importancia de estimular los mecanismos de cooperación entre Universidades, Organizaciones de la Sociedad Civil y el Estado.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL ENCUENTRO

La estructura organizativa del Encuentro tuvo en cuenta los distintos tipos de oferta y actividades que tienen lugar en la universidad: grado, postgrado, cooperación técnica e investigación.

El propósito fue el de analizar experiencias concretas las que fueron presentadas teniendo en cuenta el tipo de oferta, la evolución del proceso en relación con los distintos actores sociales y el impacto de la actividad, tanto en la institución universitaria como en la comunidad, poniendo de relieve las dificultades y conflictos así como los logros y las alternativas derivadas de las experiencias realizadas o en proceso.

Las actividades del Encuentro se organizaron bajo la forma de: Paneles, Talleres y Exposición de Carteles (Posters) y el Encuentro fue abierto por Silvio Kovalsky representante de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación y Andrés Thompson, Director de Programas para América Latina de la Fundación Kellogg. El Dr José Nun dictó una conferencia magistral sobre la problemática de la sociedad civil que fue comentada ampliamente por el distinguido politólogo Guillermo O'Donnell. El evento contó con una nutrida participación y sentó las bases de lo que seguramente constituirá un factor de impulso al desarrollo de universidades cada vez mas comprometidas con la cuestión social en el país y la región.

COMITÉ ORGANIZADOR:

Patricia Altamirano (P. A. Universidad Católica de Córdoba)

Beatriz Balián (Facultad de Ciencias Sociales y Económicas - Universidad Católica Argentina)

Gabriel Berger (Universidad de San Andrés)

Noemí Bordoni (Maestría en Salud Pública. Universidad de Buenos Aires)

Raquel Castronovo (Universidad Nacional de Lanús)

Marcelo Cavarozzi (Universidad Nacional de General San Martín)

Carlos Fernández (Universidad Nacional de Tucumán)

Monice Glenz (Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires)

Miriam González (Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires)

Inés González Bombal (Centro de Estudios de Estado y Sociedad – CEDES)

Pedro Krotsch (Fundación W.K. Kellogg- U.B.A.- U.N.L.P.)

Raquel Leal (Servicio Universitario Mundial – SUM-)

Juan Luis Mérega (Universidad Nacional de Quilmes)

Raúl Motta (Instituto Internacional de Pensamiento Complejo - Universidad del Salvador)

Jorge Negrete (Universidad Nacional de Tucumán)

Néstor Navarro (Secretaría de Extensión Universitaria - Universidad Nacional de Cuyo)

Enrique Peruzzotti (Universidad Torcuato Di Tella)

Horacio Pracilio (Facultad de Ciencias Médicas - Universidad Nacional de La Plata)

Alicia Radosinsky (Facultad de Ciencias Médicas - Universidad Nacional de La Plata)

Adriana Rofman (Universidad Nacional de General Sarmiento)

Alicia Rolando de Serra (P. A. Universidad Católica de Córdoba)

Andrés Thompson (Fundación W. K. Kellogg)

Elena Vila Moret (Fundación W. K. Kellogg)

Haydee Yanover (Asociación de Graduados de la carrera de Organización y Dirección Institucional – AGODI)