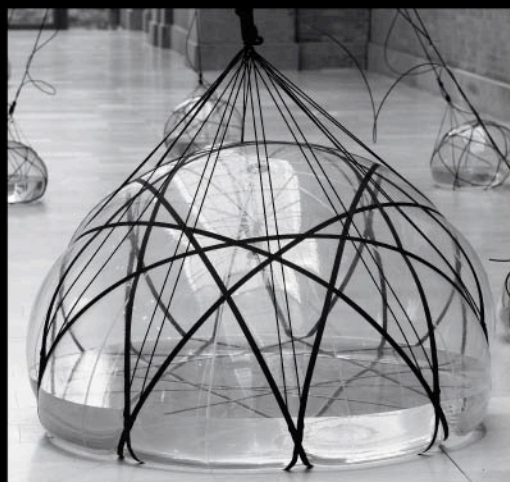


# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Christine Musselin

**Las reformas universitarias en Europa:  
orientaciones comparables con variaciones nacionales.**

Francisco Valdés Ugalde y Deborah Monroy

**La privatización de la educación superior. Los casos de Argentina y México.**

Entrevista a Adriana Puiggrós, Adriana Chiroleu Juan Carlos Del Bello, Jorge Aliaga

**Acerca de una nueva Ley de Educación Superior.**

HOMENAJE A PEDRO KROSTCH

Ernesto Villanueva, Sonia Araujo y Juan Carlos Geneyro

DOSSIER

María Caldelari, Mauricio Chama y Laura Rovelli

**Repasando la legislación universitaria argentina.**

CRÓNICAS

Alicia Servetto y Daniel Saur

**Diálogo y reflexión: los sentidos de la universidad.**

VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación.

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

## **Director Fundador**

Pedro Krotsch

## **Comité de Redacción**

María Caldelari

Marcelo Prati

Lucas Krotsch

Daniela Atairo

Sebastián Varela

## **Consejo Asesor**

Sonia Álvarez de Trogliero

Sonia Araujo

Alcira Argumedo

Denis Baranger

Enrique Barés

Antonio Camou

Sandra Carli

Adriana Chiroleu

Cayetano De Lella

Gloria Edelstein

Roberto Follari

Juan Carlos Geneyro

Diego Hurtado de Mendoza

Edith Litwin

Ernesto López

Mónica Marquina

Carlos Mazzola

Marcela Mollis

Augusto Pérez Lindo

Carlos Prego

Adriana Puiggrós

Claudio Suásnabar

Emilio Tenti Fanfani

Leonardo Vaccarezza

Mariana Versino

Ernesto Villanueva

## **Colaboradores en el exterior**

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)

Daniel Levy (SUNY, EU)

Víctor Manuel Gómez Campo (UNC, Colombia)

Luis Antônio Cunha (UFRJ, Brasil)

Carmen García Guadilla (CENDES, Venezuela)

Adrián Acosta Silva (Universidad de Guadalajara, México)

## **Colaboradores**

Lucía Trotta

El Comité de Redacción de Pensamiento Universitario agradece la colaboración de Mariana Saraceno y Pablo Tovillas, quienes abrieron generosamente sus relaciones, y especialmente a Pablo por la revisión de la traducción del artículo de la doctora Musselin.

Pensamiento Universitario © es una publicación independiente de periodicidad anual. La revista no se hace cargo de las opiniones contenidas en los artículos, que corren por cuenta exclusiva de sus autores.  
Edita y Distribuye: Prohistoria Ediciones - Tucumán 2253, (S2002JVA) Rosario, Rep. Argentina.  
prohistoriaediciones@yahoo.com.ar



---

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

---

**13**

# presentación

Al firmar la última presentación de *Pensamiento Universitario*, después de un paréntesis de casi cinco años, Pedro advertía que el objetivo inicial de la revista -“tensionar la memoria, la historia y el presente de nuestro conocimiento sobre la universidad”- no se había modificado. Y a renglón seguido agregaba: “Asimismo, continúa la preocupación por la prevalencia de un lenguaje y una conversación acerca de nuestro objeto de estudio que articule una trama conceptual y teórica con desarrollos empíricos”, a fin de generar las condiciones “para el avance del conocimiento en el campo” (2009).

Creo que en este párrafo se cifran algunas claves fundamentales para comprender lo que ha sido la línea editorial de *Pensamiento* a lo largo de casi dos décadas, y que cabal-

mente se recrean en este décimo tercer número que nos toca presentar.

En principio, porque en aquella reflexión hay una caracterización muy clara de la constitución de un campo intelectual, académico o científico, entendido a partir del atravesamiento de “tensiones” y “conversaciones”. Por el lado de las tensiones, no es necesario extenderse aquí sobre las trajinadas reflexiones bourdieanas en torno a las fuerzas que en todo espacio social de producción de saberes luchan por aquello mismo que desean preservar; pero no está de más recordar que las tensiones entre pasado y presente, entre vuelo teórico y contrastación empírica, entre reflexión académica y toma de decisiones, entre ensayo libre e investigación documentada, o entre experiencias interna-

## presentación

cionales y deriva nacional, entre muchas otras, han atravesado y seguirán surcando las páginas de *Pensamiento*.

Por el flanco de la conversación, a su vez, entiendo que Pedro utilizaba en los últimos tiempos esta metáfora para significar algo más y algo distinto de un diálogo crítico o un circunscripto debate académico. Como lo ha señalado el filósofo británico Michael Oakeshott en un trabajo clásico, “La voz de la poesía en la conversación de la humanidad” (1959), las voces que hablan “en conversación no integran una jerarquía. La conversación no es una empresa destinada a generar un beneficio extrínseco... es una aventura intelectual que no se ha ensayado... Hablando con mayor precisión, sigue diciendo Oakeshott, la conversación es imposible en ausencia de una diversidad de voces: en ella se encuentran diferentes universos de discurso, se reconocen recíprocamente y disfrutan de una relación... que no requiere que los universos se asimilen entre sí ni (se) espera que eso ocurra”.

El colectivo editorial que desde el año pasado le está dando un nuevo impulso a la publicación ha tomado atenta nota de esta persistente voluntad de hilvanar una trama de tensiones y conversaciones en torno a la problemática universitaria, y lo ha hecho convo-

cando a distinguidos especialistas de nuestro medio, de América Latina y de los países centrales.

Así, en la sección inicial, las inspiradoras investigaciones de Christine Musselin, Francisco Valdés Ugalde y Deborah Monroy, nos ayudan a comprender mejor procesos de cambio institucional a escala internacional desde la mirada específica y diferenciadora de las peculiaridades nacionales. Seguidamente, las sugerentes reflexiones de Adriana Puiggrós, Juan Carlos Del Bello, Jorge Aliaga y Adriana Chiroleu nos ofrecen un análisis -a la vez realista y polémico- de los límites y las posibilidades, de las oportunidades y las restricciones, de un eventual cambio en el marco legal que regula la educación superior en nuestro medio. A continuación, Sonia Araujo, Ernesto Villanueva y Juan Carlos Geneyro, desde el sentido recuerdo y la valorización crítica, ensayan con agudeza primeras y de aquí en más imprescindibles indagaciones sobre la vida y la obra de Pedro Krotsch. Por su parte el *dossier*, estrechamente vinculado con el capítulo de entrevistas, recoge trazos dispersos de nuestra historia reciente para ofrecer originales perspectivas sobre el tejido histórico del cuadro normativo y de algunos actores estratégicos de la universidad. Una mención especial merece la crónica de Alicia Servetto y Daniel Saur sobre el “VI Encuentro Nacional

y III Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación”, realizado por la Universidad Nacional de Córdoba, del 12 al 14 de noviembre de 2009. Alicia y Daniel, con el decidido y vital apoyo de la Dra. Carolina Scotto, Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, estuvieron al frente de un magnífico equipo de colaboradores que posibilitaron sostener una polifónica “conversación” en torno a los principales desafíos de la educación superior en Argentina y América Latina. En nuestro reconocimiento queremos destacar especialmente tanto la excelente tarea de organización como la afectuosa hospitalidad que todos los participantes disfrutamos en esos días de intensa y fecunda labor. Finalmente, la sección de reseñas reúne los comentarios de un grupo de jóvenes y promisorios académicos en torno a una serie de importantes investigaciones producidas en los últimos años por Silvie Didou Aupetit, Etienne Gérard, Adrián Acosta Silva, Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Rodolfo De Vicenzi.

Pero el Comité de Redacción que ha tomado la posta de relanzar la revista ha tomado también dos importantes decisiones. Por un lado, se ha propuesto invitar rotativamente a un académico que presente los textos seleccionados; en este caso, me siento honrado por esta generosa invitación de abrir un espacio que sucesiva-

## presentación

mente recaerá en destacados colegas, sin duda mucho más merecedores que yo de este halago. Por otra parte, el grupo de trabajo se ha abocado fuertemente a la búsqueda de fondos para solventar financieramente la revista. Como es sabido, Pedro fue siempre muy celoso de la autonomía de *Pensamiento*, concebida desde el vamos como una publicación que no podía depender institucional o económicamente de una universidad en particular, del gobierno o del sector empresario. Su libertad de pensar le imponía así la dura tarea de llevarla adelante sin el cobijo protector, pero eventualmente subordinante, de una organización académica o estatal única. Por tal razón, el grupo de trabajo ha decidido retomar lo que fue una práctica en los primeros números, sacar avisos de universidades, programas de posgrado o publicidad editorial a efectos de garantizar la sostenibilidad financiera de la revista.

Para terminar, quisiera agregar de mi cosecha unas pocas reflexiones sobre lo que constituye el tema central de este número. Como es público y notorio, el gobierno nacional ha manifestado en más de una ocasión su voluntad de promover una nueva Ley de Educación Superior. Esto se suma al hecho de que universidades como la de

Buenos Aires o La Plata se han embarcado en procesos de reforma estatutaria.

Los reclamos por encarar estas reformas han sido planteados por distintos sectores universitarios, en algunos casos desde hace bastante tiempo, aunque recibieron un impulso clave a partir de los preocupantes conflictos generados en torno a las elecciones de autoridades universitarias (valgan como ejemplo el caso de la UBA en 2006 y el de la UNLP en 2007). A estos problemas habría que agregar los ya recurrentes desmadres generados por la integración (o falta de integración) institucional de los colegios de pre-grado en el marco de las ya de por sí complejas estructuras de educación superior.

Claro que tanto esas demandas como estos conflictos reconocen raíces más profundas; se originan en tensiones que atraviesan, con modalidades y efectos diferenciados, el ancho mundo universitario, y que se tornan especialmente agudas, y hasta convulsivas, en las grandes universidades metropolitanas.

En principio, padecemos un manifiesto desbalance de *recursos*, un marcado desequilibrio entre múltiples, intensas y heterogéneas exigencias dirigidas a las universidades, y una limitada dotación de factores -materiales o humanos, presupuestarios o simbólicos-

para responderlas de manera calificada y eficaz.

No menos grave es el déficit de *reglas* que definen la gobernabilidad académica y democrática de la universidad. A diferencia de otros ámbitos de la vida pública, la universidad es una institución autónoma que ha de resolver sus controversias mediante el acuerdo de los claustros. Pero es precisamente ese juego de normas el que hoy está en cuestión: en parte por genuinas demandas de transparencia y mayor participación de diferentes sectores, en parte debido a un creciente deterioro y una extendida desconfianza en la institucionalidad pública del país, y en una porción nada despreciable por efecto de lógicas partidarias y clientelares que desde hace muchos años vienen avanzando sobre los espacios de decisión académica.

En tercer lugar, enfrentamos una crisis de *sentido*. Las creencias y valores universitarios han comenzado a desgajarse en visiones que están perdiendo fuerza motivacional y capacidad legitimatoria. Las imágenes-objetivo que forjamos de la institución -que naturalmente no pueden desgajarse de las carencias de una "narrativa de futuro" común para el conjunto de nuestra sociedad- son más una herencia cristalizada por los años que un proyecto compartido de construcción de futuro.

## presentación

Para algunos, por ejemplo, la universidad es una institución eminentemente científica, cuya producción debe evaluarse con los más altos patrones internacionales; pero para otros es un espacio esencialmente político, que debe organizarse siguiendo la consigna “una persona, un voto”. En medio, han comenzado a emerger conflictos que carecen de un horizonte de validación consensuada, y que en el mejor de los casos se destraban apelando a una mayoría numérica circunstancial o a la presión de cuerpos en movimiento. Tal parece que después de trágicos años de autoritarismo, no le hemos podido encontrar un lugar adecuado al principio de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y posiblemente tampoco en otros lados.

Finalmente, y más allá de esforzadas excepciones, nos encontramos con una severa debilidad en términos de *actores*, de sujetos colectivos capaces de articular críticas con proyectos, participación con representatividad, liderazgo académico con gestión institucional. Si la vieja saga reformista pensó a la universidad como una pequeña república meritocrática, quizá haya que empezar a reconocer hoy que esa república está perdiendo sus ciudadanos.

Por de pronto, los académicos son un colectivo estructu-

ralmente fragmentado. En sus diversas categorías conviven unos pocos profesores-investigadores de tiempo completo con profesionales que alternan la docencia con el tribunal, el sanatorio o la empresa, pasando por una amplia mayoría que recorre todas las formas del multiempleo. Algunos se identifican como trabajadores de la educación y los representa un gremio, a otros un colegio, un asambleísta universitario, un partido, o nadie. Mal pagos, poco reconocidos, y enfrentados a crecientes exigencias de evaluación, no son pocos los universitarios que consideran que sus obligaciones empiezan y terminan - comprensiblemente- con una clase bien dada o un *paper* sugerente. En el camino, muchos de los que podrían participar activamente en la vida institucional de la universidad no lo hacen, y otros que querrían hacerlo, no pueden.

Pero no es menos aguda la crisis de representación en el sector estudiantil. En un extremo encontramos minorías autodenominadas “revolucionarias”, que responden a estrategias partidarias y territoriales de acumulación de fuerzas, y que tienden a concebir la universidad como un peón de ajedrez en el tablero de la política criolla. En la otra punta deambula una masa flotante de alumnos que jamás se sintieron ciudadanos de una acade-

mia democrática (¿por qué habrían de sentirse así?), sino usuarios discontinuos del servicio de la educación superior. Atrapados entre aquella hiperpartidización y esta indiferencia, un amplio segmento estudiantil se debate entre las exigencias del estudio y las urgencias de la supervivencia cotidiana; con las energías restantes esgrimen razonables demandas de calidad académica y autonomía institucional, pero en elecciones obligatorias a las que marchan con desgano, votan lo que encuentran. Huérfanos de una representación política efectiva, la misma silenciosa multitud de jóvenes que en los comicios nacionales votan por candidatos que encarnan grandes mayorías sociales y políticas, en las copiosas elecciones universitarias suelen llevar agua a los molinos de ideologías que atrasan décadas.

¿Con qué modelo (re)armar este rompecabezas? ¿Podremos los universitarios constituirnos en actores de esta múltiple crisis? ¿Los grandes intelectuales del país sumarán sus reflexiones y propuestas? ¿Cuál será el papel del gobierno y de los legisladores nacionales? ¿Qué otras voces de la sociedad civil nos ayudarán a enriquecer la discusión por la Educación Superior que necesitamos? ¿Tendremos la capacidad, el valor, la voluntad, para mirarnos crí-



## presentación

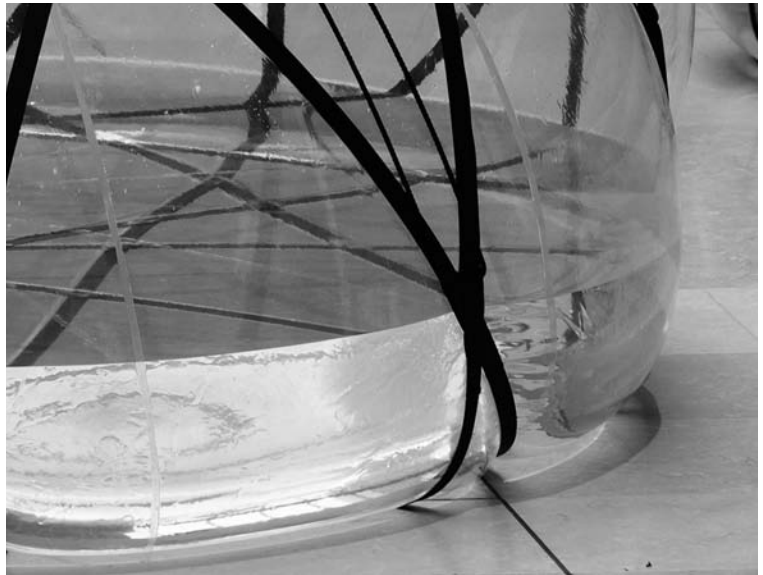
ticamente en el espejo de otras realidades universitarias internacionales?

Haríamos mal en pedirle a una reforma de la normativa vigente la solución de todos los problemas universitarios que tenemos; pero haríamos peor en no aprovechar este debate para reflexionar críticamente sobre esta penuria de recursos, de reglas, de sentidos y de actores.

---

Antonio Camou

La Plata, 31 de agosto de 2010.





# Las reformas universitarias en Europa: orientaciones comparables con variaciones nacionales\*

---

Christine Musselin\*\*

---

\* Artículo publicado en el N° 33 de Revue du Mauss (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales) primer semestre de 2009, p. 69-91.

Agradecemos a Alain Caillé, responsable de la "Revue du MAUSS", su gentileza al ceder los derechos y permitirnos la publicación del artículo.

\*\* Directora del Centro de Sociología de las Organizaciones, Francia. Especialista en estudios comparados de Educación Superior.

Traducción Laura Araujo

Lo que más sorprende a mis colegas extranjeros respecto de las manifestaciones de los investigadores y docentes-investigadores franceses que se desarrollan desde enero, es que estos últimos hayan bajado a las calles. Si bien las reformas implementadas en los otros países europeos están lejos de haber acarreado una adhesión masiva de parte de los universitarios afectados, éstos nunca utilizaron la calle para oponerse a ellas. Porque en numerosos países de la Unión Europea, las orientaciones adoptadas por las reformas actuales, ya se trate de la LRU (Ley relativa a las libertades y responsabilidades de las universidades), de la ley de programa para la investigación de 2006, o del reciente proyecto de decreto sobre los estatutos, están en la agenda pública desde hace ya varios años. En otros países, en cambio, como Alemania y Francia, tales reformas han sido emprendidas más recientemente, pero éstas se inscriben en la misma dirección. En efecto, como ya lo escribí en un texto anterior del cual este artículo es en parte una traducción actualizada, la empresa de transformación de los sistemas de enseñanza superior y de investigación europeas se desarrolló a un ritmo diferente (rápido y radical en Gran Bretaña, incremental y progresivo en Noruega), en diferentes momentos (a partir de los años 80 en los Países Bajos, y después de la segunda mitad de los

## artículos

años 90 para la mayoría), y según procesos diferentes (descentralización acentuada de las competencias en este sector en los *Länder* en el caso alemán, centralización de las políticas de enseñanza superior y de investigación en Inglaterra), pero según una trayectoria similar. Sin embargo, no hubo en la materia coordinación intergubernamental o políticas comunitarias. En efecto, a pesar de las recurrentes tentativas desde la creación de la CEE, luego el paso a la UE, la Comisión europea no logró verse reconocida en competencias sobre la enseñanza superior (Corbett, 2005; Ravinet, 2007) y debió contentarse, hasta hace poco, con actuar al margen promoviendo la movilidad de los estudiantes y los docentes, o bien militando por la enseñanza durante toda su vida. Su acción sobre la investigación ha sido más incisiva porque es

un campo en el que la Comisión tiene la capacidad de actuar, pero ha aspirado menos a transformar los sistemas nacionales que a fomentar las cooperaciones científicas en el seno de Europa. La única reforma intergubernamental que ha salido a la luz es lo que se ha dado en llamar el proceso de Bolonia, iniciado en 1998 por la declaración de la Sorbona firmada por Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia, por iniciativa de Claude Allègre, en ese entonces ministro de Educación nacional (Ravinet, 2007), pero dicho proceso no tenía explícitamente pretensiones reformadoras de los sistemas de enseñanza superior y de investigación. Procuraba más bien armonizar los diplomas expedidos y volver comparable y legible la organización de los estudios entre los países firmantes. Es pues innegable que las reformas implementadas en Europa y los

relatos realizados tanto por quienes los dirigían como por quienes los analizaban, han contribuido a hacer emerger una representación dividida entre “aquello que había que hacer” y “aquello hacia donde había que ir”, cuyas huellas encontramos en la mayoría de las políticas de cambio que han sido lanzadas (Eurydice, 2000, 2008). Así, aunque no hay que sobrestimar el impacto de tales mecanismos, y aunque es necesario verificar caso por caso su impacto real (Mussetlin, 2000), se puede hablar de difusión de ideas y de efectos de isomorfismo entre las políticas nacionales.

Nuestro objetivo en una primera parte de este artículo será pues identificar lo que hay en común entre las orientaciones y las soluciones ofrecidas por las reformas nacionales de los sistemas de enseñanza superior europeos<sup>1</sup>. Podremos entonces en un segundo tiempo volver a hablar más detalladamente de las reformas francesas y mostrar de qué manera, aun inscribiéndose en ese movimiento de conjunto, se basan en opciones que siguen siendo muy “nacionales”, y de qué manera, al igual que las reformas implementadas por nuestros vecinos, las recientes medidas tomadas en Francia contribuyen a reforzar ciertas singularidades nacionales en el seno de un espacio europeo de enseñanza superior que queda, en gran medida, por construirse.

<sup>1</sup> Se podría mostrar, por cierto, que estas orientaciones comunes no se detienen en las fronteras de Europa, y que varias son compartidas con las aplicadas en otros lugares del mundo. Pero mi afán es no caer en dos escollos. Por un lado, en el que consiste en sobrestimar las semejanzas por falta de conocimientos empíricos profundos sobre la situación y las reformas en otros países del planeta. Por el otro, en el que consiste en ver en esas correspondencias y recurrencias internacionales la imposición hegemónica de un modelo internacional, a menudo calificado de anglosajón y que para mí es, en realidad, más construido que real. Es uno de los reproches que haría especialmente a las tesis desarrolladas por Marginson (2008). Los elementos empíricos que colecta son convincentes para mostrar la globalización de la enseñanza superior, pero la hipótesis según la cual revelan la existencia de un modelo anglosajón es más discutible por lo difícil que resulta tratar a Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda como perteneciendo a un solo modelo.

**Reformas francesas en sintonía con las practicadas en los otros países europeos**

Una de las características de los sistemas universitarios europeos radica en que, a pesar de las influencias cruzadas<sup>2</sup>, han sido desarrollados según trayectorias y modalidades diferentes que podemos ordenar someramente alrededor de tres modelos: humboldtiano, napoleónico y británico. Los principios en los cuales cada uno de esos modelos se basa son fundamentalmente divergentes y poco compatibles. Así, Kogan y Hanney (2000) recordaron que hasta los años 70 el sistema universitario británico estaba gobernado por su comunidad académica: “El gobierno partía del principio de que aquello que las universidades consideraban como investigación y buena enseñanza era bueno para la economía y la sociedad” [*ibid.*, nuestra traducción]. La comunidad universitaria se autorregulaba y era enteramente responsable (vía l’UGC, University Grant Committee) de la repartición de los fondos públicos entre los establecimientos. Como lo muestra claramente el plan del libro de Becher y Kogan (1980,1992), las universidades

desempeñaban un papel secundario respecto de las unidades de base. La comparación que realicé en los años 80 entre Alemania y Francia permite oponer el modelo británico al modelo de tradición humboldtiana por un lado, y al modelo de tradición napoleónica por el otro. En efecto, Friedberg y yo misma también habíamos colegido la debilidad de las instituciones universitarias en el caso francés (Friedberg, Musselin, 1989, 1993), pero mientras que los universitarios británicos guardaban la mayor distancia e independencia posible respecto de su gobierno, sus homólogos franceses se habían embarcado por el contrario, desde el siglo XIX, en una cogestión estrecha del sistema con las direcciones del ministerio. En Alemania, en cambio, las universidades, y no los universitarios, eran las interlocutoras privilegiadas de la administración de los ministerios de *Land*. Simultáneamente, y por contraste con las instituciones británicas y francesas, estaban a la vez más presentes y más gobernadas.

Una de las consecuencias de las reformas implementadas desde hace casi treinta años es haber debilitado considerablemente cada uno de esos modelos tratando de

sustituirlos por un modelo alternativo y único. Así, aunque las reformas no sean estrictamente idénticas y se reconozcan variantes de un país a otro, aunque en algunos casos esos cambios hayan sido influenciados por el nuevo *management* público, mientras que en otros predominaban las tesis de la gobernanza de una empresa (Ferlie, Musselin, Andresani, 2009), comparten un determinado número de orientaciones idénticas y recurren a registros de solución comparables.

**El lugar central de las universidades en las «sociedades del conocimiento»**

Un primer punto común a todas estas reformas, y que los reformadores franceses avalan ampliamente, consiste en machacar que las universidades han de ejercer un papel central en las sociedades y las economías contemporáneas, y que deben ser las piezas maestras de los sistemas de enseñanza superior y de investigación. Este discurso no es totalmente nuevo, y coincide en parte con el que se sostenía a comienzos de los años 60 para justificar la apertura de la enseñanza superior a un mayor número, a no ser, y la diferencia no es menor, que se trataba entonces de redistribuir beneficios indivi-

<sup>2</sup> Pienso aquí especialmente en la tentativa, a fines del siglo XIX, de copiar el modelo alemán para introducirlo en Francia (Charle 1994, Renaut 1995).



## artículos

duales y colectivos, mediante la formación superior. Hoy en día se trata ante todo de hacer de las universidades herramientas y recursos en la competición económica internacional (Kogan y otros, 2000). Esta retórica, poco presente en las reformas de los años 80, se ha vuelto central en los años 90 cuando la expresión “sociedad del conocimiento” se convirtió en un *leitmotiv*.

Mientras que las autoridades públicas y/o la profesión académica eran (juntas o separadamente) los pilares de los sistemas de enseñanza superior y de investigación en Europa, las universidades se han vuelto el centro de todas las atenciones en los años 80 y 90, con el fin de evitar particularmente dos riesgos mayores. Por un lado, el que constituye la existencia de un grupo de profesionales independientes considerados por los reformadores como demasiado autónomos e insuficientemente regulados. Así, aunque en ningún otro lado el combate contra el gremio universitario haya sido tan explícito como en las políticas y los discursos de Margaret Thatcher (y de Nicolas Sarkozy), se lo presenta en todas partes como una de las causas del desarrollo del “neomanagerialismo” y de la voluntad de desarrollar instituciones capaces de controlar y de administrar profesionales<sup>3</sup> (Cave y otros, 1988; Reeds, 2003). Por otro lado, el segundo riesgo es

el de una intervención puntillosa y burocrática del Estado, y ésta debería evitarse en pos de la promoción de la autonomía de las instituciones y un refuerzo de la competencia entre ellas. Esta doble suspicacia acerca de los profesionales y de la capacidad de gestión de las autoridades públicas atraviesa el conjunto de las reformas que han sido aplicadas, y da a conocer las orientaciones tomadas y las soluciones privilegiadas.

### **Reforzar la autonomía de los establecimientos y sus ejecutivos**

La creencia en la autonomía de los establecimientos como condición del éxito y del nivel de excelencia y en la necesidad de reforzar la jerarquía interna en el seno de las universidades es un componente ineludible de las reformas y está en el centro de la ley LRU y de los argu-

mentos que la justifican<sup>4</sup>. Volver las universidades autónomas se ha convertido en un eslogan en todos los países, y todos han tomado medidas que consisten en transferir a los establecimientos competencias que estaban antes en manos de las autoridades públicas (especialmente en materia de gestión del personal - volveremos a hablar de ello) y, simultáneamente, en pedirles que rindan cuentas, pero también en reforzar las prerrogativas de los responsables universitarios (esencialmente los presidentes de universidad en el caso francés).

Algunos países (los Países Bajos, Austria, Noruega y Francia por supuesto) tomaron medidas legislativas para transformar el estatuto, el papel y el modo de designación de los responsables universitarios, y votaron o enmendaron leyes de orientación (de Boer, 2002; Gornitz-

<sup>3</sup> Sean o no universitarios. Estas tesis del control de los profesionales por el refuerzo de las instituciones y la introducción de prácticas manageriales se encuentran en los trabajos sobre las profesiones médica [Ogien, 2000] o jurídicas [Vigour, 2008] por ejemplo.

<sup>4</sup> Así, en los de ahora en adelante famosos discursos del 22 de enero de 2009, Nicolas Sarkozy dijo: “En ninguna parte veo que un sistema de universidades débiles, pilotadas por una administración central puntillosa sea un arma eficaz en la lucha por la inteligencia. Es por el contrario un sistema infantilizante, paralizante para la creatividad y la innovación. Por eso dieron la autonomía a las universidades”.

<sup>5</sup> Por ejemplo, la transferencia de responsabilidad hacia el presidente o hacia los decanos se ha hecho progresivamente a nivel de los establecimientos, por desplazamientos sucesivos, sin que ello sea objeto de una ley o de una reglamentación nacional.



## Christine Musselin

ka, 2006). Otros (Gran Bretaña especialmente) introdujeron esos cambios de manera menos directa y menos mediaticada<sup>5</sup>. Pero en todos los casos la intención es la misma: se trata de reforzar el ejecutivo y de debilitar las instancias deliberativas y los modos de decisión colegiales. Se espera de los responsables universitarios (especialmente cuando son nombrados y no elegidos) que se comporten como managers y sean considerados como tales. Esto fue de la mano con un proceso de profesionalización de esos responsables gracias a la introducción de métodos y de instrumentos de management, al ofrecimiento de capacitaciones para el ejercicio de esas funciones, y a la contratación de personal administrativo más calificado, con habilidades manageriales y a veces provenientes del ámbito privado (Rhoades y Sporn, 2002; Bleiklie, 2005).

La emergencia de establecimientos más organizados, más estructurados, y que funcionan como un actor institucional, afectó también las concepciones prevalecientes en lo que se refiere a la actividad de dichos personales. En varios países (Países Bajos, Italia, Suecia, Austria y hoy en día Francia), la gestión del personal universitario-docentes y administrativos- ha sido confiada a los establecimien-

tos que se han vuelto así responsables de la gestión de los puestos además de la de las personas. Si los trabajos sobre la evolución de la profesión académica identifican el incremento del personal temporario respecto del permanente (Enders, 2000, 2001; Altbach, 2000) como una de las evoluciones mayores de estos últimos años, muestran también que va de la mano con la transformación de las relaciones entre los establecimientos y su personal permanente. Estas tienden cada vez más a volverse relaciones de empleadores a empleados mientras que las universidades se transforman progresivamente en mercados internos del trabajo (Musselin, 2005b). El contraste con la naturaleza de las relaciones que prevalecían antes es muy grande. En Francia, como ya he tenido la oportunidad de escribirlo (Musselin, 2005c), las universidades eran ante todo espacios que alojaban (en condiciones más o menos satisfactorias) universitarios a los que no ofrecían gran cosa y a los que no pedían casi nada. En Alemania, la dotación de presupuesto y personal que se negocia al contratar un puesto de profesor para realizar investigación y

docencia, funcionaba un poco a la manera de una inversión cuyo establecimiento podía esperar devoluciones si el profesor se convertía en premio Nobel, pero que habría dado pérdida si el profesor en cuestión resultaba ser finalmente poco leal con su institución o poco satisfactorio en materia de enseñanza o de investigación. En ambos países, dichas relaciones han sido transformadas por reformas recientes. En Alemania<sup>6</sup>, la introducción de salarios por méritos desde el año 2001 da a las universidades la posibilidad de sancionar o de recompensar a los profesores recién contratados en función de sus logros, mientras que las dotaciones de contratación no son más atribuidas de una vez por todas sino renegociadas con intervalos regulares. En Francia, la introducción de una posibilidad de modulación de servicios, si es finalmente introducida, volvería a poner en cuestión la idea de un contrato definido al comienzo y de manera perenne entre cada docente-investigador y el Estado, y permitiría a los establecimientos modificar los términos de dicho contrato en función de la evaluación del trabajo efectuado.

<sup>6</sup> Cf. Las reformas de 2001 y el *Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetze*.

## artículos

Por último, las reformas pretenden transformar a las universidades en productoras de acción pública. Antes, sus estrategias y sus desarrollos eran ya sea la resultante de las decisiones y orientaciones individuales tomadas por las universidades mismas, ya sea el producto de preferencias, objetivos y programas definidos por las autoridades públicas. Hoy, se les pide por el contrario que ellas mismas fijen sus estrategias y apliquen su política en el seno de un marco general y de principios definidos por el Estado. Esta última evolución remite a la segunda orientación común a todas las reformas emprendidas: la modificación del papel de las autoridades públicas y de las interacciones entre estas últimas y sus establecimientos.

### **Transformar las relaciones Estado-Universidades**

La transformación del papel del Estado y de sus formas de intervención constituye un segundo punto común recurrente de todas las reformas promovidas. Encontramos aquí una retórica compartida con muchos otros sectores de acción pública, y no es diferente, en materia de enseñanza superior, de lo que es en el campo de la industria, la salud o de la cultura. Está particularmente presente en los países

tradicionalmente centralizados e intervencionistas. Se trata para el Estado de abandonar las funciones de producción de reglas y de control del respeto de su aplicación, y de desarrollar por el contrario actividades de evaluación y de regulación (Neave, 1988; Neave y Van Vught, 1991, 1994; Van Vught, 1989, 1995). Más que especificar lo que hay que hacer, las autoridades públicas deben fijar objetivos amplios que indiquen lo que hay que alcanzar, definir determinado número de principios que enmarcan la acción de los establecimientos, poner a disposición una parte de los medios que permiten la realización de dichos objetivos e intervenir sólo *a posteriori*, si la evaluación de los resultados revela dificultades. La reciente puesta en marcha de nuevas modalidades de atribución de los presupuestos en las universidades francesas, en parte sobre la base de indicadores de rendimiento, es reveladora de esta evolución.

La transformación de las relaciones entre las universidades y las autoridades públicas pasa también por una diversificación de los interlocutores y copartícipes de los establecimientos para salir de la relación juzgada demasiado monopolística, demasiado exclusiva y demasiado bilateral que mantenían con el Estado. Así es que numerosas reformas aspiran a favorecer la

intervención de las partes interesadas (*stakeholders* en inglés), incluso a “convocar” actores que no estaban por el momento asociados a la gestión de esas cuestiones. Para justificar tales políticas se invocan tres razones.

Por un lado, el diagnóstico comúnmente planteado sobre el cierre de las universidades a su entorno y el reproche (a menudo más imaginado que empíricamente fundado) que se les hace de ser “torres de marfil”. Se les recrimina especialmente privilegiar la persecución de intereses puramente científicos sin tener en cuenta los requerimientos de la sociedad. Mientras que en la concepción mertoniana de la ciencia, lo que “era bueno para la Ciencia era bueno para la Sociedad”, autores como Gibbons (1994) han difundido la idea de una ausencia de apoyo entre intereses científicos y sociales, y sugerido que había que hacer evolucionar los sistemas de enseñanza superior y de investigación, de modo que los primeros sean arrimados a los segundos. Para lograrlo, basta introducir en el juego actores no científicos que puedan ser de peso en las orientaciones y las elecciones hechas por las universidades.

Paralelamente, y por otra parte, la relación privilegiada que mantenían las universidades y el Estado en el transcurso del período de los “Treinta

## Christine Musselin

Gloriosos” también es mirada de manera crítica. La capacidad de éste último de articular las demandas y las necesidades de la sociedad con los intereses científicos de la comunidad universitaria y su vocación de ser el principal interlocutor de las primeras, se han vuelto a cuestionar. Así, los Estados, ya sean centrales o federales, compiten por el papel creciente que desempeñan otros actores públicos a nivel regional o federal. Además, el mundo socio-económico es incitado a desarrollar interacciones con las universidades. Con este objetivo se han introducido nuevos dispositivos en diferentes países. Algunos, a la manera de lo que conocemos en Francia desde la ley Faure de 1968, modificaron la composición de sus consejos universitarios y previeron que allí tengan sede representantes de los actores interesados. Otros (los Países Bajos, Alemania) crearon nuevas instancias, especies de comités estratégicos comparables a los *boards of trustees* americanos, que reúnen personalidades del mundo económico y social (y a veces representantes del establecimiento implicado), y que tienen la misión de validar las orientaciones estratégicas y presupuestarias del establecimiento del cual dependen (Mayntz, 2002)].

Por último, una tercera razón impulsaba a distender la

relación entre las universidades y el Estado: la situación presupuestaria de las autoridades públicas en Europa. Esta también alentó a los establecimientos a diversificar el origen de sus recursos y a dirigirse hacia otros copartícipes diferentes del Estado.

La transformación de la relación entre el Estado y las universidades se apoyó además en la introducción de nuevas herramientas de pilotaje en el uso más frecuente de instrumentos que eran hasta el momento marginales. Bajo la influencia del nuevo management público (Ferlie y otros, 1996; Reed, Deem, 2002), se asistió en Gran Bretaña al desarrollo de medidas de incentivos que “guían” los comportamientos de los universitarios o de los responsables al frente de las universidades, incitándolas financieramente a adoptar tal actitud más que tal otra, en vez de recurrir a prohibiciones o a reglas (Naidoo, 2008). Como lo han destacado Bleiklie y otros (2000), las herramientas que han sido movilizadas (contractualización, autoevaluación, rendición de cuentas, etc.), se sobreañadieron a las herramientas tradicionales de producción de reglas y de control de las actividades más de lo que se han sustituido, reforzando finalmente las exigencias que pesan sobre los establecimientos. También tuvieron como

resultado introducir nuevos principios de subvención de los recursos: hoy en día es habitual (y esto está empezando a suceder en Francia) tomar en consideración los *outputs* y no sólo los *inputs* (por ejemplo tener en cuenta el número de diplomados y no únicamente el número de estudiantes), o vincular los presupuestos con el nivel de realización de determinados proyectos o de logro de objetivos fijados. Finalmente, y también en esto las recientes reformas francesas se ajustan a esas orientaciones, los presupuestos globales se han convertido en una práctica corriente en numerosos países.

La inserción de las universidades en una red de relaciones más densa, la intervención creciente de los actores interesados, la diversificación de los financiamientos y la introducción de nuevos instrumentos de pilotaje, aspiran así a transformar la relación entre universidades y Estado. Estas evoluciones son a menudo presentadas como el signo de una liberación de las autoridades públicas. Sin embargo, parece necesario relativizar este tipo de conclusiones. Por un lado, los trabajos sobre la estructura presupuestaria de diversas universidades europeas (Lepori, 2008) muestran que los recursos públicos no han bajado en número absoluto, y que sólo las universida-

## artículos

des británicas conocieron un aumento consecuente por parte de las financiaciones privadas en sus presupuestos. Por el otro, las herramientas menos puntillosas, menos burocráticas, más cuasi mercantiles que utilizan hoy en día las tutelas públicas, resultan a menudo más apremiantes, puesto que son menos fáciles de eludir. Consiguen así disciplinar mejor los comportamientos que los modos de pilotaje tradicionales.

### **Una orientación más reciente pero que se vuelve preponderante: la carrera de la excelencia**

Si bien las dos primeras orientaciones eran presentadas desde las primeras reformas iniciadas en los años 1980, no es sino más recientemente que la “excelencia” se ha convertido en un objetivo explícito de las políticas de cambio emprendidas en el seno de Europa continental. La idea de que en Europa no hay suficientes centros universitarios de reputación internacional, que hay por el contrario demasiadas universidades que proponen programas doctorales, y que eso acarrea una importante dispersión de los recursos materiales y humanos, avanzó progresivamente, incluso en países como Francia o Alemania que “tradicionalmente” se han desarrollado en

torno a un principio de equivalencia entre sus establecimientos. Claro que cada uno sabía (y podía reconocer en privado) que la universidad de tal ciudad no tenía la misma reputación que tal otra, pero eso no se decía, o sólo se lo hacía para señalar que tal establecimiento estaba menos dotado que los otros, y para proponer operaciones de reajuste que aspiraban (en vano la mayoría de las veces) a reducir las diferencias. De manera elocuente, la política de contractualización cuatrienal introducida en Francia a fines de los 80, no aspiraba a diferenciar verticalmente las instituciones sino a negociar medios que permitieran subsanar las diferencias, y ésta es la razón por la cual la primera ola de contratos fue llevada al Noroeste, puesto que dicho territorio comprendía los establecimientos que tenían más dificultades (Musselin, 2001).

Desde hace algunos años, las perspectivas y los discursos cambiaron totalmente. El rendimiento, y no ya el mantenimiento de los equilibrios, se ha vuelto principio de equidad: es equitativo recompensar a los mejores, y no lo es más repartir los medios sobre bases idénticas. El

recurso de los instrumentos de selección que ponen en competencia un gran número de proyectos de los cuales serán seleccionados algunos se ha vuelto corriente. La identificación de los pocos RTRA (redes temáticas de investigación avanzada) que iban a recibir un incentivo financiero durante cinco años, el financiamiento de algunos “planes licencia\*” para los establecimientos que proponen las modalidades más innovadoras de lucha contra el fracaso en primer ciclo, el etiquetamiento de un puñado de PRES (polos de investigación y de enseñanza superior), la selección de algunos proyectos de desarrollo científico e inmobiliario en el marco del plan *Campus*, remiten a prácticas y a políticas selectivas que eran poco frecuentes en Francia antes. Contrastan considerablemente, por ejemplo, con las elecciones hechas por los promotores de la política contractual hace veinte años, cuando decidieron firmar un contrato con todos los establecimientos, incluidos aquellos cuyos planes estratégicos eran débiles, en un afán de aprendizaje generalizado y de

\* La *licence* es el diploma universitario que se concede a los alumnos que han aprobado los tres primeros años de una carrera universitaria. El “plan licencia” fue presentado en diciembre de 2007 por Valérie Pécresse, ministra de Enseñanza superior y de investigación desde el año 2007, para reducir a la mitad el fracaso en el primer ciclo. [ N. de T.]

## Christine Musselin

tratamiento homogéneo de unos y otros. Podemos conjeturar que hoy se haría una elección diferente.

Una evolución comparable se desarrolla en Alemania, quizá de manera más marcada. La política de la *Exzellenz Initiative* que llevó al financiamiento privilegiado de apenas una decena de universidades, unos cuarenta *clusters* científicos y unas cuarenta escuelas doctorales, viene a superponerse a las decisiones federales de 1998 y 2008 que dejan a los *Länder* un amplio margen de maniobra, los pone en competencia unos con otros e incrementa así las diferencias entre ellos.

Claro que todos los países de Europa continental no entraron en este proceso de identificación de los mejores. Algunos lo rechazaron claramente (los Países Bajos o Noruega por ejemplo), pero se trata generalmente de países que cuentan con un número reducido de establecimientos; incluso, como los Países Bajos, de países donde los estudiantes se inscriben principalmente en establecimientos que expiden formaciones cortas y profesionalizadas, y en los que el número de universidades es por ello reducido. Por lo demás, estas opcio-

nes nacionales corren peligro de ser contrariadas bajo el doble efecto de clasificaciones internacionales (que vuelven a introducir una medida de la diferenciación cuando ha sido rechazada a nivel nacional), pero también de la clasificación de las universidades europeas que la Comisión financia hoy en día con el fin de hacer emerger una alternativa europea a la clasificación de Shanghai.

Así pues, al final de esta primera parte, se advierte que las reformas realizadas a nivel nacional en los países europeos, y las recientes reformas francesas, presentan grandes similitudes en sus objetivos y se han desarrollado alrededor de una representación compartida de la manera en que debería ser regulada la enseñanza superior en Europa.

### **La inscripción profundamente nacional de las reformas actuales**

Esta convergencia entre las orientaciones adoptadas lleva a varios autores a ver detrás de este movimiento de conjunto la mano discreta de la Comisión europea (Bruno, 2008), o la acción subterrá-

nea de organismos transnacionales como la OCDE. Los numerosos trabajos que existen sobre los diferentes sistemas nacionales y las reformas que han conocido, llegan no obstante a conclusiones mucho más temperadas. Si es innegable que ciertos procesos miméticos y la difusión de ideas explican en parte esas convergencias, los numerosos casos de resistencia de los diferentes Estados a las tentativas de la Comisión de intervenir en el campo de la enseñanza superior<sup>7</sup>, como la ausencia de datos empíricos que establezcan de manera creíble vínculos simples y automáticos entre la OCDE y las reformas, o entre los miembros de la OCDE y los portadores de reformas, muestran los límites de una teoría de la difusión disimulada y del enrolamiento inconsciente.

Por otra parte, estas tesis sobreestiman considerablemente la capacidad de los reformadores de abstraerse de su entorno nacional y de transformar las orientaciones procuradas en acciones concretas que conduzcan a la construcción de un modelo idéntico y homogéneo entre los diferentes países europeos. Las recientes reformas francesas, que no obstante se inscriben, como hemos mostrado en la primera parte, en la esfera de influencia general

<sup>7</sup> Es verdad que encontró cierta legitimidad al hacerlo desde 2003, pero su diligencia a producir textos sobre su concepción de la enseñanza superior no basta para mostrar su influencia sobre las reformas.



## artículos

de las reformas implementadas por nuestros vecinos europeos, son simultánea e igualmente ejemplares por su inscripción en un espacio nacional específico y por el peso con el que empuja el curso de las reformas. Dicho de otro modo, si las orientaciones están en sintonía con las de otras reformas en Europa, la variante concreta sigue siendo nacional. Para ilustrar nuestro propósito, vamos a proceder en dos tiempos. Empezaremos por mostrar que detrás de la retórica del ajuste del sistema francés a las normas internacionales, el contenido de la ley LRU se inscribe en continuidad y no en ruptura con la historia de las universidades francesas. Nos interesaremos luego por las renegociaciones actuales del proyecto de decreto sobre el estatuto de los docentes-investigadores, y mostraremos su carácter extremadamente localizado y la dificultad que tienen los actores de salir de los marcos cognitivos nacionales.

### **Una autonomía de los establecimientos, a la francesa**

Uno de los argumentos favoritos de los promotores de las reformas actuales consiste en decir que “en todas partes del mundo, salvo en Francia...” y que por consiguiente

debemos alinearnos con lo que se hace en otro lugar. Es lo que la LRU pretende permitir. Pero lo que impresiona al leer esta última, una vez constatada su congruencia de conjunto con las reformas realizadas en los países europeos, es que contiene al menos dos especificidades que la hacen definitivamente francesa y específica.

La primera especificidad consiste en su focalización sobre el refuerzo del papel del presidente de la universidad. En efecto, ya lo hemos visto anteriormente, el refuerzo del ejecutivo es una constante de las reformas universitarias europeas. Pero esta evolución atañe en general al conjunto de la línea de responsabilidad que va del presidente del establecimiento hasta el director de departamento. Según los países, es más bien en estos últimos, o por el contrario más bien en los decanos, que los presidentes podrán apoyarse para gobernar. La ley de 1997 en los Países Bajos por ejemplo, modificó tanto el papel y las modalidades de designación de los presidentes como el de los decanos, y afectaba tanto a las instancias deliberativas de la universidad como a las de las facultades. La LRU en cambio, concentra su acción en el presidente y en su consejo de administración. Varios argumentos han sido desplegados para justificar esta elección, y los más sabrosos consisten en afirmar que de lo que se trata es de dejar

a las universidades la libertad de organizarse como ellas lo desean de puertas para adentro, y que habría sido intervencionista legislar sobre los decanos (mientras que no lo es, claro está, precisar detalladamente las prerrogativas de los presidentes). Pero es más verosímil suponer que el problema ni siquiera se ha planteado, y que los redactores de la ley, alentados en eso por los presidentes de universidad que bregaban desde hacía varios años por la extensión de sus competencias de decisión, quedaron prisioneros del marco cognitivo y normativo que prevalece en Francia desde la creación de la función de presidente de la universidad por la ley de 1968, y la re-creación de establecimientos universitarios por la supresión de viejas facultades. Así, las leyes que vinieron después, tanto la de 1984 (Mignot-Gérard, 2006) como la de 2007, procuraron asentar la función presidencial frente a los nuevos decanos (llamados directores de UER y luego directores de UFR para tratar, en vano, de crear una ruptura semántica con el período anterior al mayo del 68). La misma estrategia animaba la política contractual de finales de los años 80: se trataba de imponer la universidad frente a sus componentes, de favorecer una lógica de establecimiento más que una lógica de facultad. La ley de 2007 se inscribe en esta continuidad, íntimamente rela-

## Christine Musselin

cionada como está a la historia toda, también a las rupturas de la Universidad francesa, de manera que pretende una mayor autonomía de las universidades francesas haciéndolas reclinarse más en la autonomía de los presidentes que en la de los establecimientos. Así, es más que probable que el corte que Mignot-Gérard y yo misma hemos constatado y descrito (Mignot-Gérard, Musselin, 1999, 2000, 2002), entre los equipos presidenciales y los decanos, y que no existe en las universidades vecinas, se va a seguir manteniendo, y constituyendo un obstáculo organizacional importante “al pasaje a la autonomía”.

La segunda especificidad se refiere al consejo de administración. La reducción de su tamaño y la modificación de su modo de elección se inscriben claramente también en esta misma voluntad de consolidación del ejecutivo, mientras que el lugar que se le da a las personalidades exteriores y la incitación a solicitar actores del mundo económico se inscriben en la persecución de la estrategia de apertura de los establecimientos a las partes interesadas. Dicho de otro modo, el nuevo consejo de administración apunta a dos objetivos. Los padres fundadores del análisis de la aplicación de las políticas

nos mostraron con brío (Pressman, Wildavsky, 1973) que eso conducía fácilmente a no alcanzar ninguno. En efecto, aunque los consejos de administración son de tamaño más restringido, sus vastos órdenes del día y el nivel de detalle de las cuestiones que tratan corren el riesgo de desanimar tanto como en el pasado a las personalidades exteriores que se asientan allí, mientras que las mayorías más sólidas en las que los presidentes podrán descansar gracias a las nuevas reglas electorales pueden convertirse en contrapoderes mucho más temibles de lo que eran los viejos consejos. Además, el carácter híbrido de esos consejos, mitad comités estratégicos y mitad órganos de expresión y de representación interna, hace de ellos objetos no identificados que no tienen ningún equivalente en nuestros vecinos, y tiende finalmente a singularizar las universidades francesas ahí donde se trataba supuestamente de alinearse con sus homólogas!

### **La imposible constitución de una profesión universitaria europea**

Un segundo ejemplo flagrante de la inscripción nacional de las reformas en curso ha

de buscarse en el conjunto de las medidas que pretenden modificar la gestión de las carreras. Como lo hemos destacado en la primera parte, se ponen en marcha en Francia una descentralización de esta gestión hacia los establecimientos, y una transformación de la relación universidad-universitario, dos evoluciones comparables a las orientaciones observadas en otros países europeos. Sin embargo, la puesta en práctica concreta de esas aplicaciones sigue siendo profundamente nacional, como sucedió además durante las reformas de la gestión de las universidades emprendidas en otros países. Todas contienen numerosos puntos en común a nivel de sus objetivos pero, curiosamente, ninguna se preocupa por las modalidades concretas que existen en los países vecinos cuando se trata de transformar los objetivos en medidas tangibles. Ya sea en Alemania cuando en 2001 se introdujeron los salarios basados en el mérito y la nueva grilla de remuneraciones de los profesores, o en Austria cuando en 2002 se decidió que los profesores recientemente contratados dejarían de ser funcionarios<sup>8</sup>, o también en Gran Bretaña cuando en 1988 la *tenure* fue suprimida, todas esas reformas fueron implementadas sin preguntarse si eran compatibles con las prácticas y las reglamentaciones de

<sup>8</sup> Observaremos además que esta reforma alemana y esta reforma austríaca, lejos de acrecentar el grado de convergencia entre ambos países, creó una distancia entre dos países que hasta entonces vivían bajo un modelo único.

## artículos

los otros países miembros de la UE. De ello resulta una yuxtaposición tanto de profesiones universitarias como de países en Europa, y prácticas, reglas y estatutos muy fraccionados. De la misma manera, el sistema de incentivos y su delegación a los establecimientos, las modulaciones de servicio hoy en día en el centro de los debates, o las composiciones de los comités de selección, nunca han dado lugar a reflexiones sobre su compatibilidad (¡sin hablar de su similitud!) con las prácticas de nuestros colegas europeos, mientras que se ponen de relieve la movilidad geográfica e institucional de los universitarios, inclusive la constitución de un mercado del trabajo universitario europeo. Este problema parece haber sido resuelto, como muchas veces en Francia, con la creación de una vía suplementaria y específica: los contratos de enseñanza o de investigación deberían permitir a un colega extranjero ser contratado, gestionado, y sobre todo remunerado por fuera del marco de la función pública nacional.

Esta ausencia de consideración de la compatibilidad entre los sistemas es aún más flagrante con el refuerzo considerable del papel del CNU (Consejo nacional de las universidades). Mientras que la reforma de 1992 había permitido atenuar el peso del centralismo corporativista con-

fiando al CNU la responsabilidad de calificar a los candidatos a la contratación pero no permitiéndoles más intervenir sobre las decisiones de contratación, las disposiciones previstas por las últimas versiones del decreto durante la negociación le han vuelto a dar un lugar central en la gestión de las carreras bastante comparable a la que ocupaba el consejo de la instrucción pública en el siglo XIX. En los años venideros, las más de 70 secciones nacionales del CNU evaluarán cada cuatro años los 63000 docentes-investigadores con cargo, y seguirán decidiendo sobre la mitad de promociones anuales. La delegación de la gestión de los puestos y de las personas hacia los establecimientos tiene como contrapartida, en el caso francés, un refuerzo notorio de las prerrogativas del CNU, aprovechando un movimiento que hizo resurgir las divisiones entre disciplinas y establecimientos, divisiones que, como ya lo he recordado anteriormente, caracterizan y singularizan la estructuración de nuestro sistema de enseñanza superior. Además, mientras que el Presidente de la República reprochaba a los organismos de investigación de autoevaluarse (lo cual es erróneo porque en las secciones del comité nacional se reúnen investigadores y universitarios), a

nadie le parece raro dejar sólo a los universitarios la responsabilidad de evaluarse a ellos mismos (puesto que las secciones del CNU sólo cuentan con profesores titulares y catedráticos).

En su concepción original, y más aún en su versión revisada, el decreto sobre el estatuto de los docentes-investigadores contribuye finalmente a reforzar las singularidades de la gestión de las carreras en Francia, manteniendo no obstante los objetivos de una gestión más desconcentrada y más constante de las carreras a nivel de los establecimientos.

## **Conclusión**

Las recientes reformas francesas son por consiguiente suficientemente ejemplares de los procesos de cambio que conocieron los sistemas de enseñanza superior y de investigación en Europa durante las últimas décadas. De manera recurrente, su transformación sigue en efecto dos lógicas bastante diferentes. Por un lado, se inscribe en un mismo movimiento de conjunto que busca orientaciones similares y promueve soluciones comparables. A ese nivel, se observan indiscutiblemente convergencias y representaciones compartidas entre los reformadores de los diferentes países europeos, y se podría colegir la existencia de un proceso de

## Christine Musselin

estandarización y de homogeneización que aspira a construir un modelo universitario único. Pero por otra parte, la variante local (en este caso nacional) de las reformas expresada en medidas concretas revela (como ya lo hemos mostrado para el caso de Francia) una reinscripción de esas políticas de cambio en trayectorias y tradiciones nacionales, que pueden incluso verse reforzadas en esta ocasión.

Esta distancia entre las teorías y los objetivos incorporados en las estrategias reformadoras por un lado, y las realizaciones efectivas por el otro, podría con bastante facilidad ser interpretada con la ayuda de las herramientas propuestas por los analistas de la acción pública para comprender los desfases entre las decisiones públicas y su puesta en práctica (Majone, Wildavsky, 1973; Cerych, Sabatier, 1986). Las modalidades de construcción de los textos legislativos y su traducción operacional dejan lugar a irregularidades, enmiendas, juegos de actores o ambigüedades que hacen desviar más o menos las orientaciones iniciales.

Otra interpretación de esta distancia puede hallarse en el hecho de que todo cambio, aun paradigmático<sup>9</sup> se produce en un espacio ya fuerte-

mente institucionalizado, caracterizado por efectos de dependencia del sendero (Pierson, 2000). Por ese motivo, se observan más a menudo fenómenos de agregación que de sustitución radical entre elementos de reformas y procesos y mecanismos ya implementados. Así, la combinación específica que surge en cada país de la articulación singular que se anuda entre formas institucionalizadas y reformas explica en gran parte el hecho de que la convergencia entre las orientaciones inducidas por las políticas de cambio aplicadas por los diferentes países no haya introducido una más fuerte convergencia (o haya incluso incrementado las distancias) entre prácticas que siguen siendo finalmente muy nacionales.

Por último, las reformas no penetran uniformemente los sistemas. Algunos aspectos o niveles pueden estar más afectados que los otros, el cambio puede alcanzar algunos elementos y no otros. Esto es precisamente lo que mostró con fuerza el estudio comparativo sobre Noruega, Suecia y el Reino Unido, dirigido por Kogan y sus colegas (2000) sobre los actores que a nivel nacional han llevado a cabo las políticas de enseñanza superior y de investiga-

ción, sobre varias universidades y sobre las universidades de tres países. Sus investigaciones acerca de los tres polos constitutivos (la profesión universitaria, las instituciones y las autoridades públicas) de lo que he llamado una configuración universitaria (Musselin, 2001) revelaban no sólo que cada uno de esos polos era más o menos afectado por las reformas (las autoridades públicas, más que las instituciones y éstas más que la profesión), sino también que para un polo determinado intervenían cambios en algunas direcciones pero no en otras. Así, Henkel (2000) en su hermoso libro sobre los universitarios británicos mostró que si las prácticas de estos últimos fueron modificadas por las reformas, sus valores y su identidad profesional han permanecido iguales.

Aunque parezca trivial, considero indispensable adoptar cierta prudencia respecto del análisis de las reformas actuales. Es menos en su espíritu que en su puesta en práctica donde se juega su real impacto, y los primeros elementos de los que disponemos sobre esta última muestran que sigue estando más conforme al modelo tradicional francés que sometida al modelo al que se refieren los reformadores. Corresponde al lector (y al futuro) decidir si hay que quejarse o alegrarse por ello!

<sup>9</sup> Cf. por ejemplo Hall [1993] para una aplicación del cambio paradigmático kuhiano [Kuhn, 1962] a los cambios políticos.



## Referencias Bibliográficas

- ALTBACH P. (dir.) (2000) *The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives*, Boston College Center for International Higher Education, Boston.
- BLEIKLIE I., HØSTAKER R., VABØ A. (2000) *International Study of Higher Education: Norway*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- BLEIKLIE I. (2005) “Academic Leadership and Emerging Knowledge Regimes” in BLEIKLIE I., HENKEL M. (dir.) *Governing Knowledge: a study of continuity and change in higher education*, Springer, Dordrecht.
- BECHER T., KOGAN M. (1992) (1980) *Process and Structure in Higher Education*, Routledge, première et deuxième éditions.
- BRAUN D., MERRIEN F.-X. (dir.) (1999) *Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View*, Higher Education Series, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- BOER DE H. (2002) “On Nails, Coffins and Councils”, *European Journal of Education*, 37 (1), p. 7-20.
- BRUNO I. (2008) “Y-a-t-il un pilote dans l’Union? Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrés: les balises de la décision”, *Politix*, n° 82, juin, p. 96-117.
- CAVE M., HANNEY S., KOGAN M., TREVETT G. (1988) *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A critical Analysis of Developing Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- CERYCH L., SABATIER P. (1986) *Great Expectations and Mixed Performance. The implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham Books.
- CHARLE C. (1994) *La République des universitaires, 1870-1940*, Seuil, Paris.
- CORBETT A. (2005) *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ENDERS J. (dir.) (2000) *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- ENDERS J. (dir.) (2001) *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*, Greenwood Press, Westport, Conn.



## Christine Musselin

- EURYDICE (2000) *Two decades of reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Eurydice Studies, Education and Culture, Commission européenne, Bruxelles.
- EURYDICE (2008) *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*, Eurydice Studies, Education and Culture, Commission européenne, Bruxelles.
- FERLIE E., ASHBURNER L., FITZGERALD L., PETTIGREW A. (1996) *The New Public Management in Action*, Oxford University Press, Oxford.
- FERLIE E., MUSSELIN C., ANDRESANI G. (2009) “The governance of Higher Education Systems: A public Management Perspective”, in PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E.: *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht, p. 1-19.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989) *En quête d’universités*, L’Harmattan, Paris.
- (1993): *L’État face aux universités*, Economica, Paris.
- GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMAN S., SCOTT P., TROW M. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.
- GOEDEGEBUURE L., KAISER F., MAASSEN P., MEEK L., DE WEERT E. (dir.) (1993) *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich*, Güterloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.
- GORNITZKA Å. (2006) “What is the Use of Bologna in National Reform? The Case of Norwegian Quality Reform in Higher Education” in TOMUSK W. (dir.). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, Springer, Dordrecht, p. 19-41.
- HALL P. A. (1993) “Policy Paradigms, Social Learning and the State”, *Comparative Politics*, 25 (3), 275-296.
- KOGAN M., HANNEY S. (2000) *Reforming Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- KOGAN M., BAUER M., BLEIKLIE I., HENKEL M. (2000) *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- KUHN T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- LEPORI B. (2008) “Le financement des universités en Europe”, *Critique Internationale*, 39 (avril-juin), p. 25-46.
- MAJONE G., WILDAVSKY A. (1984) “Implementation as Evolution”, in PRESSMAN J. L., WILDAVSKY A. (3e édition): *Implementation*, University of California Press, Berkeley, p. 163-180.
- MARGINSON S. (2008) “Vers une hégémonie de l’université globale”, *Critique internationale*, 39 (avril-juin), p. 87-107.
- MAYNTZ R. (2002) “University Councils: an Institutional Innovation in German Universities”, *European Journal of Education*, 37 (1), p. 21-28.
- MIGNOT-GÉRARD S. (2006) *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, doctorat de sociologie, Sciences-Po, Paris.

## artículos

MIGNOT-GÉRARD S., MUSSELIN C., 1999, *Comparaison des modes de gouvernement de quatre universités françaises*, CAFI-CSO et Agence de modernisation des universités, Paris.

— (2000) *Enquête quantitative des modes de gouvernement de 37 établissements*, CAFI-CSO et Agence de modernisation des universités, Paris.

— (2002) “More leadership for French Universities, but also More Divergences between the Presidents and the Deans”, in DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. et WILKIN L. (dir.), *European Universities: Change and Convergence*, Editions de l’Université de Bruxelles, Bruxelles, p. 123-146.

MUSSELIN C. (2000) “The Role of ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France”, *Working Paper Series #73*, Center for European Studies, Harvard University.

— (2001) *La Longue Marche des universités françaises*, PUF, Paris.

— (2005a) “Change and Continuity in Higher Education Governance? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries”, in BLEIKLIE I., HENKEL M. (dir.): *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education; a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Springer, Dordrecht, p. 65-80.

— (2005b) “European academic labour markets in transition”, *Higher Education*, 49, p. 135-154.

— (2005c) *Le Marché des universitaires. France Allemagne, États-Unis*, Les Presses de Sciences Po., Paris.

NAIDOO R. (2008) “La réforme de l’enseignement supérieur au Royaume-Uni”, *Critique Internationale*, 39 (avril-juin), p. 47-65.

NEAVE G. (1988) “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988”, *European Journal of Education*, 23 (1 et 2) p. 7-23.

NEAVE G., VAN VUGHT F. (1991) *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford, New York.

NEAVE G., VAN VUGHT F. (dir.) (1994) *Government and Higher Education relationships across three continents: the Winds of Change*, Pergamon Press, Oxford, New York.

OGIEN A. (2000) “Médecine, santé et gestion”, in CRESSON G., SCHWEYER F.X. (dir.), *Professions et institutions de santé face à l’organisation du travail*, Éditions ENSP, Rennes, p. 133-148.

PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E. (2009) *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht.

PIERSON P. (2000) “Path dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics”, *American Political Science Review*, 94 (2), p. 251-267.

PRESSMAN J.L., WILDAVSKY A. (1993) *Implementation : how great expectations in Washington are dashed in Oakland or why it’s amazing that federal programs work at all, this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Londres.

## Christine Musselin

- RAVINET P. (2007) “La genèse et l’institutionnalisation du processus de Bologne”, doctorat de sociologie, Sciences Po, Paris.
- REED M. (2001) “New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment”, conférence Hedda-Cipès, Pinhao, Portugal.
- (2003) “New Managerialism and Changing Forms of Organizational Governance: Governance without Government”, séminaire CONDOR (CONtradictions et Dynamiques des Organisations), Paris.
- REED M., DEEM R. (2002) “New Managerialism – The Manager-academic and Technologies of Management in Universities – Looking Forward to Virtuality”, in ROBINS K. and WEBSTER F. (dir.), *The Virtual University*, Oxford University Press, Oxford, p. 126-147.
- RENAUT A. (1995) *Les révolutions de l’Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calman-Lévy, Paris.
- RHOADES G., SPORN B. (2002) “New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States”, *Tertiary Education and Management*, 8 (1), 3-28.
- VAN VUGHT F. (1995) *Policy Models and Policy Instruments in Higher Education: the Effects of Governmental Policy-making on the Innovative Behaviour of Higher Education Institutions*, Institut für Höhere Studien, Series n° 26, Vienne.
- VAN VUGHT, F. (dir.) (1989) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series n° 7, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- VIGOUR C. (2008) “Ethos et légitimité professionnels à l’épreuve d’une approche managériale : le cas de la justice belge », *Sociologie du travail*, vol. 50, n° 1, p. 71-90.





# La privatización de la educación superior. Los casos de Argentina y México

---

Francisco Valdés Ugalde\*  
y Deborah Monroy\*\*

---

*“Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior.” (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, junio de 2003).*

## Introducción

El presente artículo aborda el tema de la privatización de la Educación Superior en América Latina, específicamente los casos de México y Argentina. Realiza un recuento de las principales reformas propuestas por los organismos internacionales en materia de Educación Superior y explica cómo éstas han repercutido en modificaciones de ley en materia de educación superior en cada país.

El planteamiento general del artículo gira en torno al debate dado desde finales de los años setenta y principios de los ochenta respecto de la privatización de la Educación Superior como respuesta a la pérdida del Estado de Bienestar por una parte, y al crecimiento de las poblaciones y el aparato gubernamental, la introducción de nuevas tecnologías y el aceleramiento de la globalización, por otra.

\* Dr. en Ciencia Política y Director de FLACSO-México y Presidente del Consejo Regional del Área Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior (ANUIES).

\*\* Maestra en Ciencias Sociales (FLACSO-México) y Secretaria Técnica del Consejo Regional del Área Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Enseñanza Superior (ANUIES).

## artículos

### La educación superior en el mundo, aumento de la matrícula y privatización

La educación ha sido un derecho reconocido para todos los hombres y mujeres desde hace más de medio siglo: “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”<sup>1</sup>, y ratificado a través de los años en diversos foros e instituciones.

La actual sociedad del conocimiento así como los cambios introducidos por ésta en los mercados laborales nos exigen sistemas de educación superior diversos, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a distintos tipos de educandos.

Según diversos autores una de las principales tendencias de la educación superior en las últimas décadas del siglo ha sido el rápido y constante aumento de las matrículas en educación superior (Rodríguez, 2002; González, 1999; De Luxán, 1998; Delors, 1996; Rubio, 1996, entre otros). Consecuencia de esto se ha observado una amplia diversificación de la demanda, diver-

sificación de la oferta y la elevación de los índices de gasto e incremento de los costes en educación superior.

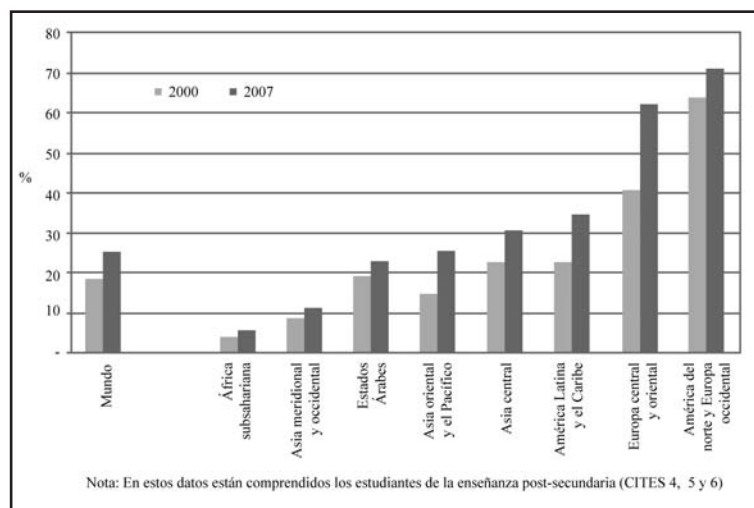
Según Rubio (1999), “*una de las principales tendencias que se observan en los sistemas de educación superior de todo el mundo es la expansión cuantitativa, es decir, la nueva universidad es de masas, por cuanto no sólo está abierta a muchos estudiantes, sino que realmente acceden a ella muchos estudiantes*”.

De acuerdo con Rodríguez (2002), la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millo-

nes) y 1995 (82 millones), con un incremento del 61% desde 1980, es decir, a un ritmo medio anual del 3.4% durante este periodo de 15 años.

### Cuadro 1 Porcentajes de matriculación en la enseñanza superior por regiones, 2000 y 2007

Según el Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009 actualmente en muchas regiones del mundo los niveles de participación en la enseñanza superior superan los 1,000 estudiantes por cada 100,000 habitantes, lo que significa que 1 de



Cuadro 1: FUENTE: Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009)

<sup>1</sup>Artículo 26 Declaración Universal de Derechos Humanos publicada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>



## Francisco Valdés Ugalde y Deborah Monroy

cada 100 habitantes está matriculado en este nivel de educación. Europa se sitúa entre las regiones más desarrolladas, junto con América del Norte, Asia y Oceanía, con una media global de 4,110 estudiantes por cada 100, 000 habitantes.

La propia UNESCO ha identificado como las tres principales tendencias en los sistemas de educación superior a nivel mundial:

- a) la expansión cuantitativa, lo que encuentra sus principales obstáculos en las dificultades en el acceso para ciertos grupos sociales, la brecha persistente en conocimiento e investigación entre ciertas regiones del mundo y países.
- b) la diversificación de las estructuras institucionales, evidenciada en una variedad de formas de organización, programas y planes de estudio.
- c) las restricciones financieras derivadas de los presupuestos públicos para enseñar e investigar.

Este crecimiento acelerado de la matrícula ha situado a la educación superior como elemento clave dentro del sistema educativo general, en la medida en que “ha dejado de ser una parte reducida, especializada o esotérica de la vida del país para convertirse en una de las actividades generales de la sociedad, en un componente

vital del bienestar económico de un país o una región y en un asociado estratégico del comercio y la industria, de los gobiernos y de las organizaciones internacionales” (Rodríguez, 2002: 186).

Como ya se dijo, una de las consecuencias principales del aumento en la matrícula de educación superior es la de requerir de elevados índices de gasto, comparativamente con los que requieren otros niveles del sistema educativo, así como el aumento del gasto por alumno, lo cual puede llevar a limitaciones en la financiación de este nivel educativo. “Algunas regiones del mundo registran elevados niveles de gasto en la enseñanza superior que sextuplicaron los correspondientes a la educación primaria y secundaria. Asimismo, el gasto por alumno en la enseñanza superior ha aumentado de manera considerable durante el decenio 1985-1995 a nivel mundial. Los incrementos más rápidos se observaron en Europa, donde este gasto ascendió a 6.585 dólares en 1995, es decir, el doble que en 1985, época en que era de 2.975 dólares” (Rodríguez, 2002: 204). Según Delors, el aumento del alumnado y del número de establecimientos ha provocado un incremento de los gastos de la enseñanza superior,

que se ve enfrentada a los temibles problemas que plantea la masificación. “*Aún en los países industrializados, las condiciones para el estudio y la investigación se han visto afectados debido, en gran parte, a los altos costos de la educación superior; a la decreciente disponibilidad de fondos públicos y a la disminución de los subsidios gubernamentales a las instituciones educativas. Por ello, un tema central del debate desde hace años es la manera de financiar el crecimiento de los sistemas de educación superior*” (Delors, 1994).

Lo anterior ha derivado en una intensa discusión internacional alrededor de la privatización, no sólo ante los problemas financieros que entraña la masificación, sino también a causa de una inclinación política mundial de privatizar los servicios que solía proporcionar el Estado.

En la reciente Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en 2009<sup>2</sup> se estableció que en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Así mismo, y de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio<sup>3</sup> y del documento elaborado por

<sup>2</sup> Disponible en : [www.unesco.org/es/wche2009/](http://www.unesco.org/es/wche2009/)

<sup>3</sup> Disponible en: [www.un.org/spanish/millenniumgoals](http://www.un.org/spanish/millenniumgoals)

## artículos

la UNESCO titulado *Educación para Todos*<sup>4</sup>, en dicha conferencia se sostiene que “la experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar los objetivos de crecimiento acordados en el plano internacional” (UNESCO, 2009).

Según lo declarado por la UNESCO “el Estado debe considerar la inversión en la educación como una inversión social a mediano plazo, resulta urgente que los países en desarrollo refuercen el financiamiento que permita el crecimiento de su matrícula.” Además: “las instituciones universitarias están obligadas a atender las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de la paz”.

Es así como la privatización de la educación superior ha dado origen a diversas controversias desde las surgidas por la desigualdad social que se refleja en la imposibilidad de acceder a ella, hasta la dificultad de llegar a los medios tecnológicos que distribuyen la información indispensable para cualquier sistema educativo.

Hasta ahora, las soluciones de carácter político aplicadas con respecto a los ingresos consisten en hacer compartir

los costos, por lo general junto con la imposición del pago de las matrículas y de pagos por alojamiento y alimentación.

### **Privatización de la educación superior. Propuestas desde los Organismos Internacionales**

Dentro del debate académico, Mancur Olson (citado en Benegas Lynch, 1999) sostiene que “un Estado es, ante todo, una organización que provee de bienes públicos a sus miembros, los ciudadanos.” Y los bienes públicos puros tienen dos propiedades esenciales: en primer lugar, no es viable racionar su uso y, en segundo lugar, no es deseable excluir a ninguna persona. Los bienes públicos pueden ser igualmente suministrados por empresas privadas. El argumento a favor de que los haga el sector público es que éste resulta más eficiente.

Por su parte, el Premio Nobel de economía Joseph Stiglitz argumenta que la educación no es un bien público y define que los bienes suministrados por el Estado cuyo costo marginal es elevado se convierten en bienes privados suministrados por el Estado. Si un bien privado se suminis-

tra gratuitamente, es probable que su consumo sea excesivo. Esto al contrario del bien público puro, genera ineficiencias y distorsiones.

Si bien los argumentos anteriores se centran en la esfera económica de la educación, no toman en cuenta el papel político que ésta ha cumplido en cada período histórico. La educación sirve, entre otras, para legitimar la distribución del poder en la sociedad. Por ello la democratización de la educación, desde el surgimiento del sistema público de enseñanza ha representado una meta ideológico-política que ha ido adquiriendo distintas formas según los cambios estructurales en los sistemas socio-económicos.

Lo anterior nos ubica en cómo la educación en general y la educación superior en particular asimila de manera particularmente sensible los cambios en los distintos sistemas que conforman un Estado.

A raíz de las diversas crisis económicas vividas en el mundo entero pero particularmente en América Latina durante los años setenta y ochenta se proponen una serie de reformas que buscaban “poner orden” en las economías. El Consenso de Washington resultó en un conjunto de políticas que buscaban cambiar los esquemas proteccionistas hacia modelos no intervencionistas de mercado. En

<sup>4</sup> Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

el documento que recibió dicho nombre se sostiene: *“Por lo que se refiere al diagnóstico de la crisis, las causas que los neoliberales encontraron fueron esencialmente dos. La primera, el excesivo crecimiento del Estado, del proteccionismo, de la regulación y del peso de las empresas públicas, numerosas e ineficientes. La segunda, el llamado populismo económico, consistente en la incapacidad de los gobiernos para controlar tanto el déficit público como las demandas de aumentos salariales del sector público y del sector privado”*.

La alta deuda externa y la necesidad de financiamiento fueron factores decisivos para que en la región latinoamericana el Consenso de Washington se implementara por los gobiernos locales y se adoptaran nuevas estrategias que eliminaban las barreras al libre funcionamiento de los mercados. Sostenido por el apoyo intelectual de algunas escuelas de pensamiento y basado en la idea del agotamiento del modelo económico anterior (Bustelo y Minujin, 1997).

Esta reestructuración capitalista se rige por la economía del libre mercado y por la no intervención del Estado en políticas sociales. Se coloca en segundo plano el papel del Estado dejando actuar a las fuerzas del libre mercado. Esta política basada en el libre mer-

cado representó una crítica al Estado de Bienestar planteando por ende la reducción del mismo y la conclusión de las políticas redistribucionistas. Este nuevo esquema de financiamiento que, entre otras cosas, alteraba las relaciones entre instituciones públicas y autoridades gubernamentales tuvo un fuerte impacto en el sector educativo.

El incremento acelerado y continuo en la matrícula de la educación terciaria que tuvo como consecuencia un mayor gasto por parte del sector gubernamental se contrapuso al nuevo esquema de reformas propuesto por el Consenso de Washington. Mientras la educación exigía mayores recursos del Estado, las políticas recién introducidas buscaban reducir el aparato burocrático:

*“... se considera uno de los factores que acarrearán mayores consecuencias para el futuro de las universidades pues en el ámbito mundial, aún en el de los países industrializados, las condiciones para el estudio y la investigación se han visto afectados debido, en gran parte aunque no sólo por ello, a los altos costos de la educación superior; a la decreciente disponibilidad de fondos públicos y a la disminución de los subsidios gubernamentales a las instituciones educativas, lo que ha venido acompañado por un reclamo a las universidades, en muchas ocasiones injustificado,*

*por lo inapropiado de sus funciones y por el uso ineficiente de los recursos estatales. Por ello, un tema central del debate desde hace años es la manera de financiar el crecimiento de los sistemas de educación superior”* (Rodríguez G. 2002).

Casi de manera simultánea a la puesta en marcha del Consenso de Washington, diversos organismos internacionales lanzan una serie de recomendaciones en el ámbito educativo. Así, el Banco Mundial enfatiza los temas que ya tenía clarificados desde la década de los ochenta: detener el crecimiento, que los beneficiarios asuman el costo del servicio, que los particulares ofrezcan este sistema, que el Estado retire el subsidio a este nivel.

Contraria a esta posición la UNESCO parte de la función social de la educación e impulsa la perspectiva de promover el desarrollo humano sostenible, el cual se concibe “no sólo en un perfeccionamiento en el sentido empresarial de la expresión, sino en un sentido más amplio, con la educación y la formación como elementos esenciales” (1995: 27). La recomendación de este organismo es clara: el Estado debe considerar la inversión en la educación como una inversión social a mediano plazo y resulta urgente que los países en desarrollo refuercen el financiamiento que permita el crecimiento de su matrícula.

## artículos

Mientras en 1995 el Banco Mundial impulsaba una transformación de la educación acorde a las estrategias de libre mercado y sugería respaldar la privatización de las universidades, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la UNESCO, entre 1995 y 1998, proponían el desarrollo e implementación de políticas educativas que incorporaran los requerimientos del crecimiento económico y de la equidad social; y señalaban, además, la obligación del Estado de fortalecer la educación pública (Ibarra Colado, 2001).

La UNESCO recomienda tres principios:

1. La relevancia entendida como el papel y sitio que ocupa la educación superior en la sociedad. Funciones de docencia, investigación y servicios así como sus vínculos con el amplio mundo del trabajo, las relaciones con el Estado y el financiamiento público.

2. La calidad considerada de manera pluridimensional, no sólo en sus productos sino en los procesos del sistema educativo superior, personal académico, programas, estudiantes, infraestructura, entorno interno y externo, cultura de la evaluación, de la regulación y la autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas, el cual deberá funcionar como un todo coherente para garantizar la pertinencia social.

3. El principio de internacionalización, debido a la movilidad de las personas y el aumento de los intercambios entre universidades de distintos países, lo cual podría reeditar en un mayor entendimiento entre las culturas y una mayor difusión del conocimiento.

El documento de la UNESCO señala la necesidad de que los gobiernos garanticen el cumplimiento del derecho a la educación superior, asuman la responsabilidad de su financiamiento en el marco de las condiciones y exigencias propias de cada sistema educativo. Además, invita a la cooperación y solidaridad como elemento fundamental para hacer frente a los desafíos que plantea la realidad educativa superior actual, sobre todo para resistir a la polarización, marginación y fragmentación del conocimiento, lo que es particularmente agudo entre algunas regiones del mundo y aún al interior de los países.

Si bien existen algunas diferencias en los planteamientos de los organismos internacionales en torno a la educación superior, algunos investigadores señalan ciertas semejanzas en las tendencias a nivel mundial, particularmente en el ámbito latinoamericano, las cuales se manifiestan en varios países (Didrickson, 2002; Comboni y Juárez, 2002)

El énfasis cada vez más acusado en la recuperación de los gastos, el aumento de los derechos de matrícula y los vínculos entre la universidad y las empresas aparta del papel social y la función de servicios tradicionales de la enseñanza superior que son esenciales para la sociedad contemporánea son algunos de los elementos que menciona Didrickson.

Se ha instaurado el pago de la matrícula en países en que anteriormente la enseñanza superior era gratuita o casi gratuita (China en 1997, Reino Unido en 1998, Austria en 2001). Muchos países, especialmente en el África subsahariana, han aumentado considerablemente las cargas de las residencias universitarias. Se han reducido las subvenciones a los estudiantes y las becas en los países en transición, así como en Asia y en muchos países de África. Varios países en particular, Japón, la República de Corea, Filipinas, Indonesia, el Brasil y otros de América Latina y Asia oriental, han mantenido el sector público pequeño, de elite y selectivo. En buena parte, se hace recaer los costos del aumento del número de alumnos sobre los padres y los estudiantes mediante el fomento de un creciente sector privado de enseñanza superior (Didrickson, 2002)

**Cuadro 2**  
**Nivel de privatización de la educación superior. (Porcentaje)**

	0-10%	>10<35%	>35<60%	>60<100%
Países en desarrollo	Cuba, África del sur	Egipto, Kenya	India Malasia	el Brasil, Indonesia
Países desarrollados	Alemania, Nueva Zelanda	Hungría, Estados Unidos de América	-	Japón, República de Corea

Cuadro 2. FUENTE: Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009)

A pesar de que en términos generales se observe una creciente en la oferta de Instituciones de Educación Superior privadas en el mundo es indispensable diferenciar entre el sector privado de la educación superior y las Instituciones de Educación Superior privadas que han obtenido reconocimientos y validación por parte de sus gobiernos y que tienen fines de lucro.

Los autores más duros consideran que privatizar la educación significaría que el gobierno federal vendiera instituciones educativas públicas por considerarlas costosas e ineficientes o no prioritarias, política inexistente hasta la fecha. En realidad, de lo que en la mayoría de los casos hemos sido testigos es de una relativa y desigual retracción de las instituciones públicas, así como de una apreciable presencia de instituciones privadas de diversas características, magnitudes y con un heterogéneo desarrollo regional.

**Cuadro 3**  
**Continuo de privatización**

El caso de países como Australia y China si reportan una verdadera privatización de

las universidades públicas, ya que, además de los derechos de matrícula, las universidades públicas consiguen ingresos de fondos para investigación de la venta de productos relacionados con la universidad, de la prestación de servicios de consultoría e investigación y de sus vinculaciones con empresas. En algunos casos, esas fuentes financieras contribuyen a la comercialización de la institución y chocan con los papeles tradicionales de la universidad (Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. 2009).

Así pues, es indispensable entender que dentro de la lite-

ratura por privatización se suelen entender tres cosas: a) la privatización como el tránsito de las instituciones públicas a esquemas privados, b) la privatización como la oferta de instituciones educativas privadas que no tienen fines de lucro y que su función es primordialmente complementar la oferta de instituciones públicas y c) las instituciones educativas privadas con fines de lucro.

**Argentina: los años de la reforma educativa**

Como ya hemos visto, la educación en general, y en

Dimensiones	Continuo de privatización Bruce Johnstone, "Privatization in and of Higher Education in the US" (+) Público -----> (+) Privado			
	Misión	Pública, orientada al interés común.	Sensible al interés privado de los estudiantes.	Responde al interés privado de los estudiantes.
Propiedad y rendición de cuentas	Del Estado. Eventualmente rendición de cuentas.	Corporación pública. Rendición de cuentas.	Sin fines de lucro. Rendición de cuentas.	Orientación al lucro. Sin rendición de cuentas.
Sostenimiento	Gasto público	Gasto público. Eventualmente cuotas escolares.	Cuotas escolares. Opciones para estudiantes en desventaja.	Cuotas escolares.
Control	Alto control del Estado.	Control relativo. Eventualmente autonomía.	Autonomía con supervisión gubernamental.	Control mínimo. Marco regulatorio empresarial.
Gestión	Normas académicas. Gobierno colegiado.	Normas académicas. Gestión empresarial en algunas áreas.	Normas académicas. Aceptación de la gestión empresarial.	Operación como negocio. Gestión empresarial completa.

Cuadro 3: FUENTE: Roberto Rodríguez Gómez (2009).



## artículos

particular la educación superior, no ha sido ajena a los procesos de reforma del Estado. En Argentina, durante el período comprendido entre 1989-1995, el entonces presidente Carlos Menem planteó dos tipos de reforma: la “quirúrgica”, que consistía en eliminar partes completas del organismo estatal y la de “rehabilitación y fortalecimiento”. La primera ola de reformas se caracterizó por los procesos de privatización, la liberación comercial y la reforma tributaria (con la existencia prioritaria de los impuestos al consumo). Mientras que la segunda por la búsqueda de sentar las bases de un nuevo modelo político, económico y social.

La transformación de la educación encarada por el gobierno de Menem, no constituyó un problema aislado y se enfrentó conjuntamente con el resto de la problemática social en el marco de la reforma del estado. La políti-

ca educativa emprendida durante este período se integra como parte de la reforma del Estado asimilando el paquete de recomendaciones hechas por organismos internacionales tales como Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional.<sup>5</sup>

En este sentido, la diferencia más importante que planteó la política educativa neoliberal con el neoliberalismo clásico y que, no solo afecta a la educación superior, sino a todos los niveles educativos, es considerar la educación como un bien privado objeto de mercantilización antes que un bien social. De este modo, la política educativa neoliberal puede resumirse en el ajuste de la educación al programa económico neoliberal, a saber:

1. Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.

2. Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades.

3. Disminuir el sistema de educación pública hasta un mínimo posible, mediante:

- la transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores (de la Nación a la Provincia, y de éstas a los Municipios), tendiendo a su privatización.

- reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adultos, y de materias del currículo como música, educación cívica, plástica y educación física, lo cual se llevó a cabo raudamente en algunas provincias.

- descuido de la educación para discapacitados.

- restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública.

No menos importante es entender las reformas que sufrieron los ordenamientos legales aplicables a la materia de educación a partir del paquete general de medidas impulsadas por los organismos internacionales, en Argentina en forma particular algunos fueron los siguientes:

La Ley de Educación Superior habilitó a introducir aranceles para los estudios de grado.<sup>6</sup>

Ley Federal de Educación. Aumentó la escolaridad obligatoria, poniéndose en esto a tono con las directivas de la UNESCO.

<sup>5</sup> Entre los documentos en donde se pueden encontrar los fundamentos de las modificaciones hechas por el Presidente Menem a las leyes educativas en Argentina están: - El financiamiento de la educación en los países en desarrollo, Washington, D.C., Banco Mundial, 1986. - Prioridades y estrategias para la educación, Washington, D.C., Banco Mundial, 1995. - Carnoy, Martín; Moura Castro, Claudio, ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre la Reforma Educativa, BID, Buenos Aires, 21 de marzo de 1996.

<sup>6</sup> El Poder Ejecutivo elaboró un anteproyecto de ley de educación superior, como pieza clave para la reforma estructural del sistema universitario argentino, exponiendo con ello la injerencia del Poder Ejecutivo Nacional en varios aspectos de la enseñanza y organización universitarias.

## Francisco Valdés Ugalde y Deborah Monroy

Se modifica a partir de 1993 La Ley Federal de Educación que establecía el aporte financiero del estado al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se prestará a todos los habitantes que lo requieran.

A partir de 1995 fue instalado el Fondo de Mejora de la Calidad de la Educación Superior (FOMECS) como una posibilidad para las universidades de obtener los recursos económicos requeridos para el funcionamiento universitario, ante un reducido presupuesto y una cada vez más creciente masa de estudiantes.<sup>7</sup>

Como es de esperarse, durante este período el crecimiento de la matrícula en las universidades privadas superó al de las públicas, así después de la fuerte expansión de las universidades nacionales tras el advenimiento de la democracia en 1983, la tasa promedio de crecimiento entre 1985 y 1994 fue notablemente superior en el sector privado que en el público (6,5% y 1,8% respectivamente) (Paviglianiti, 1991).

Uno de los argumentos utilizados por el gobierno para

justificar la autorización de nuevas universidades privadas fue que, por este medio, se eleva la competencia interinstitucional y esto redundaría en el mejoramiento de la eficiencia general del sector universitario, buscándose así que el mercado llegara a cumplir un papel más relevante en la coordinación del sistema de educación superior.

Es importante recordar que parte central de un sistema educativo es su capacidad de integrar su potencialidad para contener y estimular a los alumnos, su equidad interna y sus posibilidades de contribuir a profundizar la equidad social, su capacidad para combinar extensión de la oferta con sostenimiento de la calidad y para admitir la diferencia sin desintegrarse en su conformidad nacional.

### **El caso mexicano**

Si bien para el caso mexicano tanto el Consenso de Washington como las recomendaciones en materia de educación superior fueron las mismas que para Argentina, la

asimilación de estas políticas fue distinta o simplemente no se aplicaron. Adrián Acosta señala que no ha existido un verdadero cambio en las políticas de educación superior del gobierno mexicano sino fuertes líneas de continuidad con las políticas educativas tradicionales. La propuesta a partir del 2000 se enfoca en un esfuerzo por profundizar los cambios iniciados por los gobiernos anteriores, conservando los énfasis en la calidad, la evaluación y el financiamiento diferencial y dejando al mercado la provisión de los servicios educativos que no alcanzan a ser cubiertos por las instituciones públicas.

En México, la implementación del Consenso de Washington y las recomendaciones en materia de educación superior no se reflejaron en modificaciones de ley materia educativa. En este sentido, las particularidades del sistema político mexicano implicaron una consumación más gradual de las reformas educativas.

El elemento más importante que puede explicar el contexto de la educación superior durante los últimos veinte años del siglo pasado, es la crisis institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que derivó en una huelga de un año y en un conflicto por la educación pública a nivel nacional. Esto obligó a las autoridades educa-

<sup>7</sup> El FOMECS era un préstamo del Banco Mundial de 280 millones de dólares al Sistema Educativo de Educación Superior, que pretendía que las universidades llevaran adelante las reformas estructurales que el mismo Banco Mundial había establecido como parámetros de la falta de calidad y eficiencia. Esta financiación apoyó los programas de reforma universitaria (contratación de consultores y profesores visitantes en áreas específicas a la reforma educativa, reformas curriculares y becas de postgrado), la actualización de equipamiento y, en un reducido porcentaje, las reformas edilicias.

## artículos

tivas, federales y locales, a ponderar con cautela cualquier intento de introducir reformas o iniciativas, sobre todo aquellas que tienen relación con la gratuidad, restricciones al ingreso, permanencia de estudiantes, vínculos con los organismos encargados de la evaluación de alumnos u otro tipo de decisiones autoritarias.

En cuanto a los máximos ordenamientos legales en la materia, como lo son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, se desprende que se carece de normatividad específica en materia de educación superior, ya que éstos evocan a la educación básica obligatoria, estableciendo tan solo la obligación del estado de promover y fomentar la educación superior, dejando prácticamente ésta en manos de los particulares, y justificando su intervención a través de su regulación vía oficio o decreto, que sólo tienden a marcar los requisitos para reconocer los estudios que imparten los particulares.<sup>8</sup>

Tanto en los círculos especializados como en los gubernamentales, predominan enfoques de la educación como bien público y como vehículo

de movilidad social que inhiben el surgimiento de discusiones sobre el tema del mercado de servicios educativos. Cuando éste ha surgido en México, lo ha hecho en relación de la “privatización” de la educación superior y ha sido eminentemente polémico (Didou, 2002).

A pesar de que México presenta diferencias sustanciales en cuanto a la incorporación de las reformas del Estado y modificaciones a la educación superior respecto de Argentina la oferta de servicios educativos privados ha venido en aumento constante durante las últimas décadas.

De acuerdo con el documento titulado “*De la privatización a la mercantilización de la educación superior*”, de Axel Didriksson Takayanagui, uno de cada tres alumnos del nivel licenciatura está inscrito en una IES privada, cifra considerablemente superior a la de hace 10 años, cuando sólo uno de cada cinco estudiantes de este nivel realizaban su carrera en el sector privado.

Los especialistas del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), revelan que de 1994

al 2005 en términos generales la población escolar en instituciones privadas creció más de tres veces en comparación con las instituciones públicas. En el periodo de 1994 a 2005, la tasa de crecimiento de las IES privadas fue 3.5 veces mayor en comparación con las IES públicas. Por cada nueva institución superior pública se crearon 3.5 nuevas particulares. En 10 años en promedio las instituciones públicas se han duplicado, mientras que las privadas se han sextuplicado.

Según el Boletín de la Coordinación de Comunicación y Divulgación de la Academia Mexicana de Ciencias publicado en marzo de 2006 se indica que en las últimas dos décadas, alrededor de mil 500 instituciones particulares se han establecido en el país. En contraparte, durante cuatro décadas el gobierno federal sólo abrió 57 nuevas instituciones públicas, la mayoría de tipo tecnológico y politécnicas, y creó mil nuevos empleos de profesores en las ya existentes.<sup>9</sup> En México, en los últimos 20 años, ha existido una gran expansión de las IES privadas y asociaciones que participan en la oferta de educación superior, refiere el mismo documento, dado que en 1985 estas escuelas cubrían el 15 por ciento de la matrícula nacional, mientras que para el 2005 alcanzaron el 33 por ciento.

<sup>8</sup> ACUERDO número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento oficial de estudios (mayo 1998) y el ACUERDO 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior (julio 2000)

<sup>9</sup> Disponible en: <http://www.comunicacion.amc.edu.mx/>

En realidad, el aumento de este tipo de instituciones no significa la introducción deliberada de la calidad de la educación, sino una respuesta caótica a la demanda orientada por el mercado de trabajo y un reflejo de la incapacidad de los últimos gobiernos, incluyendo el actual, para dar una salida adecuada a esta demanda (Garay, 1998).

Al igual que en el caso Argentino, las carreras de las Instituciones de Educación Superior privadas no están orientadas para cubrir las principales necesidades del país, ni de acuerdo con el mercado de trabajo, dado que se concentra en las ciencias administrativas, en las sociales y en la comunicación, dejando las ciencias agropecuarias prácticamente inexistentes.

En los últimos 10 años, las universidades privadas han registrado un crecimiento acumulado del 355.3 por ciento, mientras que las públicas sólo han aumentado en un 110.3 por ciento. El año 1995 fue el de mayor expansión de las IES privadas con un incremento del 51 por ciento, y el 2001 fue el único año en el que registraron retroceso con un decremento del 11.1 por ciento, ello atribuible a la finalización de la huelga en la UNAM.<sup>10</sup>

Producto de ese aumento vertiginoso, las IES privadas

pasaron de atender a 246 mil 500 estudiantes en 1994 a 662 mil alumnos en el 2005, mientras que las IES públicas en ese mismo lapso incrementaron su matrícula de 936 mil 600 a un millón 425 mil 500 alumnos, lo que se traduce en un crecimiento de la matrícula privada en el nivel superior del 168.6 por ciento y de las públicas de sólo el 52.2 por ciento (Garay, 1998)

## Conclusiones

La expansión de la educación privada es una realidad en los sistemas educativos en el ámbito superior a nivel mundial. Se entiende que una de las tendencias principales en la educación superior es la de requerir de elevados índices de gasto, comparativamente con los que requieren otros niveles del sistema educativo, así como el aumento del gasto por alumno, lo cual puede llevar a limitaciones en la financiación de este nivel educativo.

De acuerdo con Rodríguez (2009) “*algunas regiones del*

**Cuadro 4**  
**Crecimiento de la**  
**matrícula en México**

Crecimiento (2)							
Matrícula total. Volumen e indicadores							
	Periodo	Año inicial	Año final	Década (total)	Década (%)	Promedio anual	CMA (%)
Total	Setentas	271,275	848,875	577,600	212,9	64,178	12.1
	Ochentas	935,789	1,258,725	322,936	34,5	35,882	3.0
	Noventas	1,252,027	1,962,763	710,736	56,8	78,971	4.6
	Dosmiles	2,047,895	2,623,367	575,472	28,1	82,210	3.1
Pública	Setentas	233,413	731,661	498,248	213,5	55,361	12.1
	Ochentas	785,905	1,026,252	240,347	30,6	26,705	2.7
	Noventas	1,013,474	1,367,020	353,546	34,9	39,283	3.0
	Dosmiles	1,387,406	1,768,543	381,137	27,5	54,448	3.1
Privada	Setentas	37,862	117,214	79,352	209,6	8,817	12.0
	Ochentas	149,884	232,473	82,589	55,1	9,177	4.5
	Noventas	238,553	595,743	357,190	149,7	39,688	9.6
	Dosmiles	848,324	1,045,586	197,262	23,3	28,180	2.6

FUENTE: Roberto Rodríguez Gómez. (2009)

<sup>10</sup> Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nayarit y Quintana Roo, son las entidades que en los últimos 10 años han registrado el mayor crecimiento de IES privadas, con un aumento del 1000 por ciento, mientras Baja California Sur, Distrito Federal, Sonora y Tlaxcala son los estados que menor proliferación de IES privadas han presentado, con un promedio del 200 por ciento en la última década. Sin embargo, los estados de Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Puebla, Sinaloa y el Distrito Federal, son los que concentran la mayor oferta educativa superior privada en la actualidad. En total esas siete entidades concentran casi el 50 por ciento de las IES privadas en México.

## artículos

*mundo registran elevados niveles de gasto en la enseñanza superior que sextuplicaron los correspondientes a la educación primaria y secundaria. Asimismo, el gasto por alumno en la enseñanza superior ha aumentado de manera considerable durante el decenio 1985-1995 a nivel mundial. Los incrementos más rápidos se observaron en Europa, donde este gasto ascendió a 6.585 dólares en 1995, es decir, el doble que en 1985, época en que era de 2.975 dólares”.*

Delors (1994) recuerda que el aumento del alumnado y del número de establecimientos ha provocado un incremento de los gastos de la enseñanza superior, que se ve enfrentada a los temibles problemas que plantea la masificación de la educación superior. Tendencia impulsada desde finales de los años setenta y principios de los ochenta. Sin embargo, la mercantilización de la educación no solamente se relaciona

directamente con la nueva tendencia a la comercialización de los servicios educativos y con la apertura del mercado de los mismos a nivel transnacional si no también con la orientación de la inversión por considerar el sector educativo como una mercancía más y como un sector que puede llegar a producir un alto nivel de ganancias.

Si bien las posturas de los organismos internacionales son diversas en cuanto al tema de la privatización de la educación superior, transcurridos diez años desde la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que se celebró en 1998, los participantes en la Conferencia de 2009 ratificaron la función de la enseñanza de tercer ciclo para abordar los desafíos mundiales, a saber; de la erradicación de la pobreza al desarrollo sostenible y la educación para todos, al tiempo que renovaron su compromiso de mejorar el acceso, la calidad y la igualdad entre los sexos.

En su condición de plataforma internacional para la reflexión innovadora, dicha conferencia analizó los progresos realizados, abordaron las nuevas dinámicas y sus repercusiones sobre las políticas y recomendaron acciones específicas para cumplir con los objetivos del desarrollo nacional y las aspiraciones individuales.

Algunos cuestionamientos estructurales que se presentan como inminentes son: los cambios en las dinámicas demográficas asociados al reto de la cobertura, el mejoramiento cualitativo del sistema de educación superior, la pertenencia de la educación superior en relación a la dinámica del empleo de primer nivel hasta trabajadores rutinarios en la producción y los servicios, la distribución del ingreso y el reto de la equidad tanto de género como social.







## Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P., REISBERG, L., RUMBLEY, L. (2009) *Tras la pista de una revolución académica*. Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Paris.
- BENEGAS LYNCH, A. (1999) “Bienes públicos, externalidades y los free-riders: el CTERA: “Tendencias privatizadoras en educación”, Instituto de Investigaciones pedagógicas, Boletín N°4, Bs. As.
- BOBBIO, N. (1996) *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*. Fondo de Cultura Económica. México.
- BORON, A. (1991) “Capitalismo. Estado y Democracia en América Latina”. *Imago Mundo*. Bs. As.
- BUSTELO, E y MINUJIN, A. (1997) “La política social esquiva” en *Rev. de Ciencias Sociales* N° 6, *Papeles de Investigación*, Internet, Argirópolis.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1995) “La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia”. *Contrapuntos*. Méjico.
- CICIONI, A. (1998) “El movimiento de las charter schools. Una Amenaza y una Oportunidad para la Educación Pública Argentina”, Área de Educación. C.E.D.I. Fundación Gobierno y Sociedad.
- COMBONI, S. y J.M.JUÁREZ (2002) “Política educativa y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales”, México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Relaciones Sociales; 1a. edición.
- Conferencia mundial sobre educación superior 2009. UNESCO. Disponible en: [www.conesup.net/descargas/comunicado\\_es.pdf](http://www.conesup.net/descargas/comunicado_es.pdf)
- COSSE, G. (1999) “El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina” en *Rev. Propuesta Educativa*, Año 10 N° 20, FLACSO. Argentina.
- Declaración Universal de Derechos Humanos publicada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- DELORS, J. (1994) “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO.

## artículos

- DIDOUE, S. (2002) “Trasnacionalización de la educación superior. Discusiones nacionales acerca de la mercantilización de los servicios educativos”. Cinvestav-IPN. 2002. Disponible en: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/06\\_La\\_internac\\_de\\_la\\_educ\\_sup\\_en\\_Mex\\_Silvie\\_Didou.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/06_La_internac_de_la_educ_sup_en_Mex_Silvie_Didou.pdf)
- DIDRICKSON, A. (2002) “Tendencias en la educación superior en el mundo” México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Relaciones Sociales, 1a. edición.
- Educación para todos. UNESCO. Disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf)
- GARAY, Adrián. (1998) ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Disponible: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res107/txt2.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res107/txt2.htm)
- GOMEZ, R. (1995) “Neoliberalismo y Pseudociencia”, Bs. As.
- HAYEK, F.(1996) “Principios de un orden liberal”, Trabajo presentado en el Encuentro de Tokio de la Sociedad de Mont Pelerin.
- IBARRA COLADO, E. (2001) “Auto-estudio de las universidades públicas mexicanas: propósitos, orientación y perspectivas”, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, mimeo,.
- Objetivos del Milenio. UNESCO 2000. Disponible en: [www.un.org/spanish/millenniumgoals](http://www.un.org/spanish/millenniumgoals)
- PAVIGLIANITI, N. (1991) “Neoconservadurismo y Educación”, El Quirquincho, Bs. As.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R (2009). Tendencias de privatización de la educación superior en México. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- RODRÍGUEZ GOMÉZ., R. (2002) “La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, vol. 7, núm, 14.
- RUBIO ALMONACID, M. (1999) “Universidad-sociedad: una relación cambiante”, mimeo, Posgrado en Educación, Universidad Iberoamericana, México.
- SANTE DI POL, R.(1987) “Educación, Libertad y eficiencia en el pensamiento y en el programa del neoliberalismo” en: Rev. Educación N° 283. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- SAVIANI, D. (1991) “Educación: Temas de Actualidad”, Libros del Quirquincho, Bs. As. 1991.
- UNESCO (1995) Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Caracas. .
- VERGARA, J. (1982) “Popper y la Teoría Neoliberal”. En: Rev. Crítica y Utopía. N° 3.
- WHITTY,G. (1986) “Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del thatcherismo” en Enguita, M. *Marxismo y sociología de la educación*. Akal/Universitaria. Madrid.



# Acerca de una nueva Ley de Educación superior

Desde su aprobación en 1885, la Ley Avellaneda fue durante muchas décadas el marco normativo que permitió la organización de nuestras universidades, así como su nacionalización y reestructuración bajo los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Existieron, ciertamente, períodos no menores, como los representados por las leyes universitarias dictadas durante los gobiernos justicialistas de los años 40 y 50, las normas dictadas bajo regímenes de facto y la “Ley Taiana” de 1974 -que no entró en vigencia-, pero la Ley Avellaneda sólo fue reemplazada en 1995 por una ley relativamente duradera.

En los últimos años ha habido varios cambios legislativos en el campo educativo, entre ellos la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006, que reemplazó a la Ley Federal de Educación de 1993. En lo que respecta a la educación superior, si bien han existido diversas iniciativas, provenientes del Ministerio de Educación, de distintos legisladores y también del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), las mismas no se han podido concretar aún en una nueva ley que reemplace a la vigente desde 1995.

Cuatro protagonistas de calificada experiencia analizan, desde distintas miradas, los principales obstáculos que han impedido este cambio, el papel de una ley para la educación superior, y los aspectos que la misma debería regular:

- Dra. Adriana Puggrós, Diputada Nacional y Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación;
- Dra. Adriana Chiroleu, especialista en políticas de educación superior de la Universidad Nacional de Rosario;
- Prof. Juan Carlo Del Bello, Rector Organizador de la Universidad Nacional de Río Negro y ex Secretario de Políticas Universitarias;
- Dr. Jorge Aliaga, Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

## Adriana Puiggrós

*1. En los últimos años ha habido varios cambios legislativos en el campo educativo. En el caso específico de la educación superior, si bien han existido diversas iniciativas tendientes a elaborar una nueva ley que reemplace a la vigente desde 1995, las mismas no se han podido concretar. ¿Cuáles considera que serían los principales obstáculos que han impedido el cambio de la Ley de Educación Superior? ¿En dónde los ubicaría: en el sistema político, en el gobierno, en el sistema universitario?*

Creo que hay un conjunto de factores que se han sumado. En una perspectiva de largo plazo es innegable que existen resistencias de diversos sectores de la sociedad para alterar el statu quo de las universidades (que encierra una concepción ultra liberal de la autonomía) y avanzar hacia un sistema integrado de educación superior. Todos han manifestado acuerdo en la necesidad de dictar una nueva ley, pero también han presentado inconvenientes o dilaciones al respecto. Entre los temas que es evidente que debe abordar una nueva ley está la relación entre los institutos llamados “terciarios” y las universidades. Desde los años de expansión del sistema educativo, a fines del Siglo XIX, se consideró establecer dos circuitos de educación técnica y superior, destinados a sectores de diferente nivel económico social. Los institutos están dirigidos a personas adultas, a ciudadanos plenos, igual que las universidades, pero su organización es escolarizada y los títulos que emiten tienen menor calificación social. En la actualidad se han sumado a los institutos las subsedes de universidades muchas de las cuales ofrecen una educación de menor calidad que la impartida en la sede central. Creo que buena parte de las resistencias a una nueva ley provienen de la imposibilidad de rechazar los profundos cambios que se requieren en la relación entre las

distintas instituciones que imparten educación superior.

*2. ¿Cuál es su opinión respecto de la necesidad de una nueva ley? ¿En qué medida la Ley de Educación Superior de 1995 es un obstáculo para impulsar cambios que mejoren la educación superior?*

La Ley de Educación Superior de 1995 no solamente es un obstáculo. Se trata de un programa que facilita la penetración del mercado en las universidades, que introduce el lenguaje político educativo economicista propio del neoliberalismo e inicia la reducción cultural de las universidades que se concretaría ampliamente en el Acuerdo Europeo de Bolonia. Al respecto, los organismos internacionales del sistema de las Naciones Unidas, junto con otras instituciones internacionales que actúan en el campo de la educación, como la OEI, y acuerdos como el legitimado en el II Encuentro de Rectores Universia, realizado recientemente en Guadalajara (México), están avanzando en las universidades latinoamericanas para imponer reformas acordes al proceso europeo. Este último tiene por objetivo realizar las modificaciones necesarias para que las universidades resulten pertinentes a las demandas del mercado. A diferencia de la concepción de los organismos internacionales en los años de florecimiento del neoliberalismo, cuando presionaban a los gobiernos para que impusieran el arancel a las universidades públicas y privatizaran las que fuera posible a los fines de reducir al mínimo indispensable la inversión del Estado en educación superior, ahora se impulsa a los gobiernos a invertir en educación superior, pero homogeneizando los currícula universitarios de acuerdo a los intereses empresariales. La participación empresarial es directa, discutiendo mano a mano con los rectores y autoridades universita-

## entrevistas

rias. Entre quienes aplauden el rumbo que se trata de imponer a las universidades latinoamericanas se destaca Emilio Botín, presidente del Banco Santander (El País, Sección Sociedad, Madrid, 2/6/10).

Urge dictar una nueva ley de educación superior en nuestro país, que exprese nuestra propia concepción, nuestras necesidades, y que se adelante al inevitable intento de implantar los criterios de Bolonia en la universidad argentina.

**3. ¿Qué aspectos debería regular una nueva ley de educación superior y qué aspectos debería delegar para que sean regulados por otras instancias (ministerio nacional, provincias, organismos intermedios, universidades, académicos, asociaciones profesionales, etc.)?**

La nueva ley debe estructurar un sistema que articule el conjunto de las instituciones de educación superior. La ley debe establecer los principios, derechos y deberes y normas generales del sistema. Debe crear un órgano de planeamiento permanente (en el proyecto de los diputados del Frente para la Victoria se propone un Consejo de Educación Superior) del cual formen parte las universidades a través de representantes del CIN y el CRUP; los institutos de educación superior a través de los

gobiernos provinciales; representantes gremiales docentes y estudiantiles de ambas modalidades de la educación superior y legisladores, con la presidencia del Ministro de Educación. Este organismo debería tener amplias funciones de determinación de prioridades nacionales y regionales en el desarrollo del sistema, en la articulación interinstitucional y entre los niveles educativos, entre otras funciones. También corresponde a la ley establecer los órganos de control académico y financiero.

La ley debe respetar la autonomía y la autarquía universitarias establecidas en la Constitución Nacional, por lo cual no interviene en los estatutos de cada universidad. El límite entre la ley y los estatutos puede ejemplificarse con lo siguiente: la ley establecería que en los órganos de gobierno deberán estar representados los cuatro claustros (los ciudadanos de todo el país tienen los mismos derechos ante la ley), pero en una proporción que decidirá cada Estatuto. En el proyecto de ley del FpV se establece que el padrón de graduados universitarios se compondrá directamente con quienes egresen de las carreras, y ha sido compartido por la mayoría de los bloques parlamentarios que un paquete importante de financiamiento sea destinado al bienestar estudiantil.

## **Adriana Chiroleu**

**1. En los últimos años ha habido varios cambios legislativos en el campo educativo. En el caso específico de la educación superior, si bien han existido diversas iniciativas tendientes a elaborar una nueva ley que reemplace a la vigente desde 1995, las mismas no se han podido concretar. ¿Cuáles considera que serían los principales obstáculos que han impedido el cambio de la Ley de Educación Superior? ¿En dónde los ubicaría: en el sistema**

**político, en el gobierno, en el sistema universitario?**

El ciclo político iniciado en 2003 ha demostrado una cierta ambigüedad en torno a la temática universitaria. Por una parte, generó un nuevo clima en su relación con las instituciones, el cual pasó de los ríspidos enfrentamientos de los 90, a una actitud conciliadora que parecería expresar un reconocimiento del lugar estratégi-



## entrevistas

co que ocupa el conocimiento en el contexto actual. En la misma línea se ubican los aumentos presupuestarios y de salarios concedidos a docentes universitarios e investigadores y el propio otorgamiento de rango ministerial al área de Ciencia y Tecnología.

Por la otra, es notorio el contraste entre la innovación que el gobierno introdujo en ciertos ámbitos de política procurando borrar las marcas (muchas veces traumáticas) dejadas por las reformas neoliberales, con la ausencia de renovación y de políticas en el sector universitario. Si se compara la voluntad y la iniciativa política expresada por el gobierno, por ejemplo, en los casos de la estatización de los fondos de pensión, la reforma política o la Ley de Medios Audiovisuales, que fueron impuestas aprovechando una mayoría parlamentaria (circunstancial en los últimos dos casos) y en contra de la opinión de grupos de interés poderosos, con la permanente postergación de la presentación al Congreso del proyecto oficial de nueva Ley de Educación Superior, no cabe sino reconocer las distancias que median entre ambos campos.

Estas notorias diferencias dan cuenta del lugar subalterno que ocupó (y ocupa) la universidad en la agenda de gobierno de los últimos siete años y su subordinación a los clivajes políticos de cada momento. Este lugar sugiere que antes que un reconocimiento a los potenciales aportes del conocimiento a un modelo de desarrollo nacional, más bien parece prevalecer una imagen de la universidad como un espacio conflictivo y marginal que le resta densidad dentro de la agenda global del gobierno.

Sin embargo, siguiendo los aportes del enfoque de políticas públicas es necesario reconocer que el gobierno aunque tiene una responsabilidad mayor, no es la única parte involucrada en la generación de las mismas, sino que los ciudadanos, en este caso, los actores universitarios (rectores, académicos, estudiantes, sindicatos) a través de sus demandas y presiones, hacen oír su voz.

En este sentido, la ausencia de políticas públicas en el ámbito universitario puede leerse también, como un reflejo de la fragmentación de los actores universitarios, la cual resta peso a sus reclamos, mientras -de manera paralela- se ha producido una naturalización y ritualización de los dispositivos introducidos en los 90. Esto es, los propios actores universitarios, mientras en el plano discursivo rechazan las políticas generadas en esos años, resignan la posibilidad de transformarlas al *adecuar* sus prácticas académicas e institucionales a los requerimientos fijados por aquéllas.

Este comportamiento se visualiza en los académicos que en los últimos 15 años han adoptado mecanismos de simulación que les permiten obtener altos rendimientos, acordes a los requerimientos (preferentemente) cuantitativos que garantizan el cobro de ingresos extra. También puede observarse sin embargo, en los rectores de las Universidades Nacionales quienes han desarrollado prácticas de maximización de los ingresos de sus instituciones, vía programas especiales, no siempre acordes con pautas de distribución universalistas. Una importante porción de los estudiantes en tanto, cultivan formas particularistas de desarrollo de sus carreras que se expresan en una apropiación utilitaria de los diplomas en pos de la satisfacción de proyectos individuales: esto resulta especialmente grave en el contexto de universidades públicas y gratuitas. Por último, frecuentemente los sindicatos docentes agotan sus reivindicaciones en cuestiones salariales o reclamos de incremento del presupuesto, pasando a un segundo plano la demanda por reformas más sustantivas (Recientemente, la iniciativa de CONADU de conformar un Observatorio Sindical de la Educación Superior constituye sin embargo, un proyecto valioso).

**2. ¿Cuál es su opinión respecto de la necesidad de una nueva ley? ¿En qué medida la Ley**

### ***de Educación Superior de 1995 es un obstáculo para impulsar cambios que mejoren la educación superior?***

La Ley 24521/95 es hija de su tiempo, una época caracterizada por la extensión de las leyes de mercado a ámbitos como la salud, la educación y la seguridad social, en los cuales se impusieron -sin mediaciones- conceptos provenientes de la lógica económica como la búsqueda de eficacia, eficiencia y racionalidad en un contexto general de desfinanciamiento. El segmento que permanecía en manos del Estado, mientras tanto, se precarizaba y experimentaba una reducción en términos de calidad quedando reservado a los sectores sociales de menores recursos.

El cambio de diagnóstico generado especialmente a partir de 2003, se reflejó en la sanción de leyes como la de Educación Técnica, la de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación, las cuales fueron consideradas desde el poder político, como herramientas fundamentales del nuevo modelo de país. Todo hacía suponer que, a partir de 2007 llegaría el turno del nivel superior, aunque, pasados tres años desde entonces (y 7 de gestión del mismo proyecto político), éste aún aguarda un espacio en la agenda legislativa y en la de gobierno.

Todas estas iniciativas comparten la convicción de que las leyes por sí mismas pueden transformar la realidad, sin reconocer que constituyen marcos generales, importantes en la medida en que fijan los principios a partir de los cuales se organizará el sector, pero estériles si no se complementan con mecanismos *ad hoc*, que operen sobre las prácticas de los actores. En este sentido, la Ley 24521 brindó el encuadre general -acorde al clima de ideas de la época- que permitió que los dispositivos institucionales (Fomec, Programa de Incentivos a los docentes investigadores, etc) que se implantaron, transformaran capilarmente la universidad.

Sin embargo, aún dentro del estrecho marco que establece la actual ley, el cual en este con-

texto resulta incluso extemporáneo, podrían haberse generado en estos años, políticas activas que transformaran la universidad, aproximándola a los requerimientos sociales, aumentando su pertinencia, ampliando sus bases sociales, etc. En este sentido, la aún vigente Ley de Educación Superior habilitaría perfectamente reformas de este tenor, cada una de las cuales requeriría sin lugar a dudas, una discusión profunda y la siempre ardua construcción de consensos entre los actores universitarios. Por eso, la ausencia de políticas no puede explicarse por las demoras en la sanción de la ley, sino que ésta y aquella reconocen la misma raíz: la universidad aparece como “problema”, conformando un posible campo de confrontación cuyos rendimientos en términos políticos son escasos, motivo por el cual los tiempos de la reforma son continuamente postergados.

### ***3. ¿Qué aspectos debería regular una nueva ley de educación superior y qué aspectos debería delegar para que sean regulados por otras instancias (ministerio nacional, provincias, organismos intermedios, universidades, académicos, asociaciones profesionales, etc.)?***

En los ámbitos universitarios es un secreto a voces que la nueva Ley de Educación Superior adoptará necesariamente un grado de generalidad que facilite la convergencia de opiniones, y a la vez reconozca el rasgo dominante del sector, que es la heterogeneidad. Deberá ser el producto de un amplio debate entre los actores universitarios; al respecto, en estos años se han efectuado infinidad de reuniones en diversos foros y se han abierto espacios de intercambio de puntos de vista, los cuales sin embargo, parecen aún insuficientes.

En primer término, la norma debería crear un marco que favorezca la conformación e integración de un sistema de educación superior: esto supone legislar para los ámbitos universitario y no universitario y para los sectores público y

## entrevistas

privado. El reconocimiento del carácter de bien público de la educación superior y de la autonomía de las universidades para resolver cuestiones institucionales y académicas, así como al sostenimiento de la gratuidad de los estudios, parecen constituir un marco acorde con los tiempos que corren. No podrían estar ausentes tampoco los principios de pertinencia e inclusión en los claustros de la más amplia diversidad social, garantizando mecanismos de acceso, pero también de permanencia y egreso, así como de sostenimiento y mejoramiento de la calidad.

Otras cuestiones más instrumentales, como la conformación y representación proporcional

de los claustros en el cogobierno universitario, la elección directa o indirecta de las autoridades ejecutivas, el régimen de admisión, las condiciones a cumplir para ser alumno, entre otras, sería conveniente que quedaran bajo la órbita de las propias universidades.

Dos cuestiones a tener en cuenta: por una parte, el dictado de la nueva ley no resolverá mágicamente los profundos e históricos déficits de la universidad argentina; por la otra, no eximirá la discusión y construcción consensuada entre gobierno y actores universitarios, de políticas que permitan dar forma a los principios rectores sancionados legalmente.

# Juan Carlos Del Bello

*1. En los últimos años ha habido varios cambios legislativos en el campo educativo. En el caso específico de la educación superior, si bien han existido diversas iniciativas tendientes a elaborar una nueva ley que reemplace a la vigente desde 1995, las mismas no se han podido concretar. ¿Cuáles considera que serán los principales obstáculos que han impedido el cambio de la Ley de Educación Superior? ¿En dónde los ubicaría: en el sistema político, en el gobierno, en el sistema universitario?*

La Ley de Educación Superior actual es básicamente cuestionada en términos retóricos y no tanto en cuanto a cuestiones de fondo, por lo que no puede ser comparada con la ex Ley Federal de Educación. El sistema universitario teme que la apertura del debate pueda dar lugar a cambios no deseados, tales como que el claustro docente no tenga más del 50% de los miembros en los órganos colegiados de gobierno (cabe recordar que los estatutos universitarios se modificaron en tales términos), o la obliga-

ción del ingreso irrestricto (cuando la mayoría de las instituciones universitarias nacionales ha introducido mecanismos de ingreso no directo), etc. El riesgo de que el nuevo marco regulatorio no sea superior del actual, conspira contra la modificación de la Ley de Educación Superior.

*2. ¿Cuál es su opinión respecto de la necesidad de una nueva ley? ¿En qué medida la Ley de Educación Superior de 1995 es un obstáculo para impulsar cambios que mejoren la educación superior?*

La Ley de Educación Superior de 1995 no es un obstáculo para impulsar cambios y reformas a nivel institucional. No hay ninguna limitación para desarrollar instituciones universitarias innovadoras de alta calidad e inclusivas, la experiencia de las universidades nuevas es al respecto ilustrativo. A nivel sistémico, para asegurar un mayor nivel de programación por parte del Estado la Ley de Educación Superior no pone obstáculos, al contrario, crea mecanismos de progra-

## entrevistas

mación escasamente utilizados por el Estado, como lo revelan los magros resultados alcanzados por los CPRES. No obstante, transcurridos 15 años desde la sanción de la Ley de Educación Superior siempre es aconsejable revisar el marco regulatorio del sistema de educación superior en un enfoque de mejora continua.

### ***3. ¿Qué aspectos debería regular una nueva ley de educación superior y qué aspectos debería delegar para que sean regulados por otras instancias (ministerio nacional, provincias, organismos intermedios, universidades, académicos, asociaciones profesionales, etc.)?***

La nueva Ley de Educación Superior debería: 1) posibilitar la titulación conjunta de carreras de grado y posgrado por parte de consorcios de universidades (el título con identificación de las universidades responsables); 2) superada la etapa (1985-95) de proliferación de posgrados con bajos niveles de calidad, a partir de la intervención de CONEAU (más del 25% de los posgrados en las primeras evaluaciones de calidad resultaron no acreditados), se considera conveniente pasar a un régimen de acreditación voluntaria de posgrados como en la mayoría de los países del mundo; 3) eliminar la acreditación de proyectos de carreras de posgrado (en el supuesto de continuar con el régimen obligatorio), porque las universidades tienen autonomía para crear carreras y no crean proyectos y porque la acreditación no puede basarse solamente en el análisis de documentación que constituye un deseo, sino de programas en movimiento; 4) para la puesta en marcha de carreras de grado del art. 43 creadas en ejercicio de la autonomía universitaria, sustituir la intervención de la CONEAU, por una intervención de la SPU con-

sistente en examinar la factibilidad (viabilidad) de desarrollo progresivo de la carrera, a fin de otorgar validez provisoria al título, obligando a la universidad a presentarse en la primera convocatoria pública de CONEAU sobre la carrera; 5) establecer una única reelección para integrar la CONEAU y eliminar la posibilidad de detentar un cargo de jerarquía en ninguna institución universitaria (Rector, Decano, Secretario, etc.); 6) establecer una reingeniería de CONEAU a través de la creación de Subcomisiones por áreas y subáreas disciplinarias, con participación de las asociaciones de facultades (AFACIMERA, CONFEDI, AUDEA, etc.) y de organizaciones profesionales (Centro Argentino de Ingenieros, etc.), funcionando la COMISIÓN como una instancia de segundo piso, siguiendo otras experiencias tales como México, Alemania, EEUU; 7) incluir a las universidades como ejecutoras de programas de docencia de grado de ciclo corto (tecnicaturas) en las políticas de financiamiento del INET; 8) regular mejor el subsistema de educación terciaria, tanto la formación técnica como la formación docente, estableciendo una agencia estatal de evaluación de la calidad de los programas de formación docente, debidamente coordinada con CONEAU y 9) facultar al PEN a establecer un ciclo preuniversitario de carácter nacional destinado a consolidar conocimientos básicos de lectura y comprensión de texto y matemática, así como técnicas de estudios para reducir la tasa de fracaso en los primeros años de los estudios universitarios; dicho ciclo podría ser gradualmente incorporado como obligatorio por parte de las universidades (como es el caso del CENEVAL en México, o como las pruebas de aptitudes estadounidenses).

## Jorge Aliaga

***1. En los últimos años ha habido varios cambios legislativos en el campo educativo. En el caso específico de la educación superior, si bien han existido diversas iniciativas tendientes a elaborar una nueva ley que reemplace a la vigente desde 1995, las mismas no se han podido concretar. ¿Cuáles considera que serán los principales obstáculos que han impedido el cambio de la Ley de Educación Superior? ¿En dónde los ubicaría: en el sistema político, en el gobierno, en el sistema universitario?***

Considero que el principal obstáculo por el que no se ha modificado la actual legislación de Educación Superior está centrado en la dificultad para articular los diversos intereses en conflicto, tanto internos del sistema universitario como de las representaciones partidarias en los poderes legislativos nacionales. Creo que en la actualidad sería sencillo llegar a acuerdos sobre definiciones generales como las fijadas en los artículos 2 y 10 de la Ley N° 26.206: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”; “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.” No es tan fácil acordar cómo se rigen y articulan los sistemas de educación terciaria, que dependen de las distintas jurisdicciones, y el sistema universitario, donde conviven instituciones públicas y privadas. Tampoco es sencillo llegar a acuerdos para determinar qué niveles de participación deben tener las universidades privadas en la toma de decisiones. Aún dentro de las instituciones universitarias públicas, y dentro del marco de la actual autonomía, conviven visiones diversas sobre qué tipo de legisla-

ción es la más adecuada. Si bien es razonable que el gobierno pueda llegar a tener reparos para impulsar el cambio en la actualidad, por las posibilidades de que se genere un nuevo frente de conflicto en un contexto de debilidad parlamentaria, es evidente que tampoco existe una propuesta que reúna cierto consenso.

***2. ¿Cuál es su opinión respecto de la necesidad de una nueva ley? ¿En qué medida la Ley de Educación Superior de 1995 es un obstáculo para impulsar cambios que mejoren la educación superior?***

La aprobación de la Ley N° 26.206 no implicó la solución a todos los problemas de la enseñanza media. Sin embargo, era una medida necesaria tendiente a generar un marco político claro y superador de los proyectos impulsados en la década de 1990. En el mismo sentido, una condición necesaria es la derogación de la Ley N° 24.521 y su reemplazo por una norma que vaya en línea con la definición de la educación superior como un bien público -según lo aprobado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO 2009- que reconozca la autonomía universitaria y la gratuidad de la educación superior pública. Pero esta condición necesaria no es suficiente para resolver los problemas actuales del sistema. Buena parte de los defectos que muestra hoy el sistema universitario público no están directamente relacionados con la actual legislación, sino más bien con algunos conceptos ausentes en la normativa vigente. La idea de evaluación de la calidad a través de la CONEAU que impulsó la actual Ley de Educación Superior ha servido para limitar la creación de universidades privadas que carecieran de docentes investigadores e instalaciones de buen nivel. Sin embargo, las universi-



## entrevistas

dades públicas no tienen incorporados mecanismos de rendición de cuentas acordes con la autonomía con que funcionan. El actual sistema de evaluación, en la práctica resulta ser un mecanismo burocrático que fija ciertos requisitos mínimos. No existe una instancia que favorezca el análisis crítico y que ponga en debate los objetivos institucionales, en confrontación con las necesidades que tiene la sociedad de este sistema, y que resulte en acciones concretas para generar los cambios necesarios. La autonomía como mecanismo único que rige el sistema conlleva un componente extremadamente conservador, dado que es natural que los gobiernos universitarios no tengan particular interés en realizar cambios si por un lado no reciben una demanda social y no pagan algún costo por desatenderla y, por otra parte, deben pagar solamente costos dentro de la institución como consecuencia de los cambios que se realicen.

### ***3. ¿Qué aspectos debería regular una nueva ley de educación superior y qué aspectos debería delegar para que sean regulados por otras instancias (ministerio nacional, provincias, organismos intermedios, universidades, académicos, asociaciones profesionales, etc.)?***

En primer lugar se debería pensar por separado las regulaciones de las universidades privadas y de las públicas. Si bien ambos tipos de entidades deberían tener los mismos objetivos, es claro que el Estado no debe necesariamente darles el mismo marco regulatorio. Con relación a las universidades públicas, considero que la nueva ley debería dar amplia libertad a cada institución para fijarse sus órganos de gobierno y los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso del personal, dentro del marco de la autonomía universitaria, así como para definir las características específicas de su oferta académica y sus políticas de investigación científica y tecnológica y de extensión. La instancia de definición de las políticas institucionales puede

recibir el aporte de instituciones nacionales e intermedias, aunque esto puede no ser sencillo en ciudades grandes como por ejemplo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se debería constituir una instancia parlamentaria que fije, como políticas de estado, los objetivos de mediano y largo plazo que el estado considera que debe cumplir el sistema universitario público. Al mismo tiempo debería establecerse un mecanismo de presentación de informes bienales sobre la marcha de cada universidad ante una comisión bicameral del congreso conformada específicamente a este efecto. En esta instancia cada institución debería indicar de manera precisa cómo han contribuido las acciones encaradas en el marco de su autonomía a mejorar su desempeño institucional en línea con las políticas públicas previamente establecidas. El resultado de estas presentaciones debería influir en asignación de recursos al sistema a través de programas de mejora y fortalecimiento tanto de un crecimiento federal como en las áreas que se hayan determinado como estratégicas. La historia del sistema universitario nacional muestra claramente que la base del sistema lo constituyen las universidades públicas. Esto se refleja por ejemplo en los diversos indicadores internacionales que se difunden periódicamente, así como en la inexistencia de oferta privada en carreras que son estratégicas para el país pero que no resultan un buen negocio comercial por la escasa matrícula y el costo de la infraestructura necesaria para dictarlas adecuadamente. Por lo tanto, los organismos que tengan funciones académicas -como por ejemplo en la actualidad el Consejo de Universidades- deberían estar constituidos solamente por el sistema público. Los organismos que evalúen la calidad del sistema universitario deben estar constituidos por académicos designados por mecanismo de selección transparentes, ya sea mediante concursos o a través de audiencias públicas. Asimismo, considero que las academias, las asociaciones profesionales y las asociaciones

## entrevistas

gremiales no deberían incorporarse institucionalmente con voto a las instancias de toma de decisiones, evaluación o regulación, dados los conflictos de intereses que pueden generarse y

las posibilidades de defensa de intereses corporativos contrarios al interés popular, aunque podrían tener una función de veedores.



*Este es el primer número de Pensamiento Universitario sin un editorial de Pedro, sus colegas, sus amigos, sus discípulos, lo recuerdan como intelectual, como amigo, como autor, lo hacen presente en sus ideas, su creatividad, su voluntad de construir, su capacidad de crear vínculos de trabajo y afecto. Todo nos habla de su empeñamiento y compromiso por hacer.*



# Discurso leído en homenaje a Pedro Krotsch en el Congreso ALAS

**(Asociación Latinoamericana de Sociología) realizado en Buenos Aires el 1 de septiembre de 2009.**

---

Ernesto Villanueva\*

---

Los sociólogos argentinos no somos muy dados a los homenajes. Concientes del papel que juegan éstos en las instituciones y en las sociedades, incluso hasta estudiosos de los mismos, somos algo tímidos a la hora de llevarlos adelante.

De ahí que participar en el homenaje a un amigo como Pedro se me hace difícil, muy difícil. Para mi es una presencia, no una ausencia; alguien que hoy también me provoca a preguntarme ¿Qué pensaría sobre esta cuestión?

Es que Pedro nunca fue un icono, una figura estatuida de una vez y para siempre. Más aún, en él siempre envidié una combinación extraordinaria entre compromiso y distanciamiento reflexivo. Jugado, jugadísimo en numerosísimas ocasiones, siempre tuvo la capacidad suficiente para analizar críticamente cualquier situación, en particular aquellas en las que él mismo estaba inmerso en cuerpo y alma.

Sin embargo, ese no es su único rasgo para subrayar. Otro, más importante, más difícil de lograr y casi imposible de conser-

\* Licenciado en sociología, integrante de la CONEAU, Rector Organizador de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

## homenaje a Pedro Krotsch

var a lo largo de los años, es su calidez humana. Al principio, yo hablaba del retraimiento de los sociólogos ante los homenajes, lo que supone en muchos casos poner los sentimientos entre paréntesis, algo así como un desprecio profesional por los seres humanos concretos, y un amor excesivo por lo cuantitativo, por lo estoicástico.

No en vano Pedro admiraba a Richard Sennett, ese sociólogo norteamericano que ha sabido sostener, por ejemplo que “no hay por qué pensar que ciencia y arte son excluyentes” o que “no se trata tanto de producir verdades sino de conseguir entendimiento”.

Pero no cabe en estos momentos hablar de las influencias teóricas de Pedro que son, apenas, una parte de su persona. Quiero recordarlo como ser humano, cuya trayectoria profesional sólo lo cubre en alguna medida.

Fue director del Germani hasta hace poco tiempo, comprometido también con la Universidad Nacional de la Plata, pero antes, hace ya tantos años que ni recuerdo cuántos, comenzó sus primeras experiencias docentes con las ya míticas cátedras nacionales donde compartimos una materia, Sociología Económica, con otras personas entrañables como Alejan-

dro Mayol. También fue participante activo de esa experiencia hermosa habida entre el 73 y el 75 en la educación argentina, cuando estuvo a cargo del área rural. Escribió libros, encabezó revistas, armó grupos de estudio, en fin, dejó un recuerdo extraordinario en su paso de exiliado por México. También integraba la CONEAU.

Pero su trayectoria profesional es incapaz de describirnos su humor, su generosidad o su honradez intelectual; su preocupación por sus hijos, permanente incluso hasta el día de su muerte; su amor por Carolina, quien lo acompañó hasta el final. Estos aspectos, y recordemos siempre que lo esencial es invisible a los ojos, constituyen al Pedro que quiero recordar hoy.

Porque la verdad es que quiero tener presente, y quiero que los que aquí estamos hoy me acompañen, a una persona que fue fiel a sí mismo, que nunca bajó los brazos, que siempre tuvo proyectos hacia el futuro, que pensó que la vida es un significativo cuyo significado depende mucho de lo que uno haga, que la familia y los amigos..., en fin, que los lazos afectivos tienen un peso permanente, inasible en gran medida, pero que nos hace seres humanos.

Y que el compromiso permanente brinda una luminosidad que nos alegra, que nos enriquece y que nos proyecta hacia un futuro que todavía aprenderá mucho de Pedro Krotsch.





# La(s) mirada(s) de la Universidad en el pensamien- to de Pedro Krotsch

---

Sonia Araujo\*

---

Este texto es producto de un excepcional desafío propuesto por el Comité de Redacción de la revista *Pensamiento Universitario* para la edición del número 13: recuperar, actualizar y revitalizar en un escrito relativamente breve las principales ideas, los aportes más significativos realizados por Pedro Krotsch (Pedro K.) para pensar la educación superior universitaria, y como él mismo solía plantear sintéticamente para referirse a la complejidad del objeto abordado, para pensar la “Universidad”.

La tarea fue desafiante en varios sentidos. El primero, cómo reflejar el pensamiento de Pedro K. sin quitar fidelidad a sus construcciones conceptuales teniendo en cuenta la multiplicidad de trabajos en los que indaga una variedad de temáticas que configuran el quehacer universitario: las políticas públicas, la evaluación, la educación privada, el posgrado, los estudiantes universitarios, la proliferación de títulos, además de su preocupación particular, y quizá más encomiable, relacionada con las posibilidades y límites de la constitución del campo de estudios sobre la educación superior. El segundo, publicar este trabajo en una de sus iniciativas académicas más preciadas, la revista *Pensamiento Universitario*, que con mucho esfuerzo y dedicación sostuvo desde noviembre de 1993 y en la que, como director, número a número expresó y colocó como materia de discusión temáticas sobre la universidad de relevancia nacional, regional e internacional. El último, más personal e intransferible, signi-

\* Profesora Titular en el Área Didáctica del Departamento de Educación. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Directora del proyecto de investigación “Reforma y cambio en la universidad contemporánea. Políticas, disciplinas, actores y prácticas”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



## homenaje a Pedro Krotsch

ficó contactarme con Pedro desde otro lugar, ya no como director de mi tesis de maestría en los primeros años de la década de los noventa, como referente para la lectura de algún trabajo más adelante, como colaboradora en la organización de los Encuentros “La universidad como objeto de investigación”, o como colega con quien tenía largas conversaciones telefónicas - fundamentalmente por la distancia- en las que la universidad y la vida eran temas tratados con la sinceridad, el respeto, el afecto y el reconocimiento que surgen de un vínculo profesional primero y de amistad después, construidos a lo largo de casi veinte años. Este texto, entonces, es una perspectiva acerca de sus ideas elaborado desde sus producciones académicas pero también de la recuperación de las reflexiones que, enfática y apasionadamente, reiteraba tanto en espacios académicos formales como en conversaciones informales cuando pensaba la “Universidad”.

### **La constitución del campo de estudios de la educación superior**

La importancia otorgada a la necesidad de constituir un campo específico de investigación sobre la educación superior en la Argentina fue, en

principio, el *leit motiv* de sus ocupaciones académicas. De ahí que primeramente trataré de plantear qué significaba para él este emprendimiento así como las dificultades que vislumbraba para que los estudios sobre la educación superior se consagren como un campo relativamente autónomo de producción y circulación de conocimientos. Este desafío asumido con vehemencia en nuestro país desde la década de 1980 quizá constituya el rasgo singular e idiosincrático de sus actividades y abordajes sin desconocer los aportes más específicos y puntuales sobre temas vigentes del quehacer, la investigación y la política universitaria.

Una cuestión para señalar, antes de continuar con este aporte, es que utiliza indistintamente “*educación superior*” y “*universidad*” aunque su preocupación central fue la generación de conocimientos en torno a esta última. El siguiente párrafo es un ejemplo:

“...la precariedad de los estudios sobre la universidad, sobre todo en nuestro país, parece obligarnos a potenciar todo el arsenal cognoscitivo y organizacional de las distintas disciplinas. Éstas contienen una reserva de recursos metodológicos e

interpretativos que pueden ser derivados a los estudios sobre la educación superior.” (Krotsch, 2009: 55)

Para iniciar la explicación de esta contribución sustancial retomaré una cita extraída del libro *Educación superior y reformas comparadas* en la que expresa su visión respecto de esta problemática: “...incluyendo el campo más amplio de la investigación educativa, se puede afirmar que no existe en la región ni en la Argentina en particular, un campo unificado de producción y circulación de saberes relacionados con la educación superior.” (Krotsch, 2009: 55) Un “campo unificado” refiere a la presencia de reglas de juego que estructuran el conflicto y la competencia entre posiciones objetivas vinculadas a las distintas formas de producir saber acerca de la educación superior. Para Pedro K. esta situación se erige como una debilidad a la hora de competir con formas de consagración y legitimidad de los saberes -como ocurre en otras disciplinas citadas por él mismo como la física, la historia, la filosofía- que conspira sobre la posibilidad de acumular conocimientos. Por consiguiente se está ante la presencia de un espacio caracterizado por la improvisación, la entrada y salida permanente de

## homenaje a Pedro Krotsch

investigadores y aficionados, y la falta de discusión en torno a maneras y modos de investigar. Según él, la posibilidad de un campo unificado -integrado por reglas de juego determinadas por condiciones objetivas relacionadas con el tipo de conocimiento y sujetas a una construcción social elaborada históricamente- depende de la existencia de instituciones vinculadas a la producción, y de espacios de consagración y circulación de saberes y conocimientos.

Sin embargo, ya a principios del año 2001 en la primera edición del libro citado en el párrafo anterior, señalaba la presencia de disputas en torno a la producción de conocimiento y su sentido al mismo tiempo que advertía la presencia de investigación con base en diversas tradiciones disciplinares -no sólo de las ciencias de la educación como ocurría anteriormente- que habían permitido ampliar los marcos conceptuales, las líneas de investigación y las metodologías empleadas.

Uno de los obstáculos para la constitución formal de los estudios sobre la educación superior fue la presencia de una matriz filosófico/jurídica, cercana al ensayo, con un contenido normativo, propositivo e ideológico, que se asienta en las bases disciplinarias del derecho y coincide con la uni-

versidad de élite. La proliferación institucional de fines de la década de 1960 y la masificación como así también la política educativa más actual elaborada sobre la base de la economía y la sociología, sentaron, según él, las bases estructurales para el desarrollo actual de la investigación sobre la universidad.

En América Latina reconoce la emergencia de núcleos institucionales dedicados a la investigación sobre la educación superior durante el proceso de modernización del cual la Argentina estuvo ausente. Esta realidad, según Pedro K., fue producto del aislamiento de las universidades de nuestro país de organismos regionales -como el IESALC-UNESCO, la UDUAL, el GURELPE, responsables de producir, difundir y promocionar la investigación, publicación y realización de eventos en América Latina y el Caribe- durante las dictaduras que se sucedieron en el lapso 1966-1983 y que retrasaron la emergencia del debate académico sobre la universidad. A su vez, durante los primeros tiempos de la democracia en la década de 1980 se “partidizó” la discusión sobre las cuestiones universitarias lo cual limitó las posibilidades de una reflexión académicamente fundada sobre la universidad así como el giro hacia una universidad de corte científico

como contraparte del tradicional perfil profesionalista de la universidad argentina. Cuestión, la de la “partidización” o “colonización” -como se puntualizará cuando se analice su visión de la universidad-, a la cual dedicará reflexiones críticas en una entrevista publicada en 2002 en el diario Clarín y a la que diferenciará claramente de la politización universitaria ligada al interés general o universal en contraposición a la primera en la que se produce “una confusión y trastocamiento de reglas que conlleva efectos perversos como la privatización de lo público.” (Pensamiento Universitario N° 10, 2002: 5)

Así, hacia fines de la década de 1980, y enfáticamente en los años noventa, Pedro K. comenzó a plantear tanto en sus actividades de docencia de grado y posgrado como en sus producciones escritas la necesidad de impulsar la investigación sobre la universidad en la Argentina. En esa propuesta se inscriben los orígenes de la revista Pensamiento Universitario, el impulso decidido a los Encuentros “La universidad como objeto de investigación” y el apoyo brindado a la emergencia y desarrollo de los posgrados referidos a la docencia y la gestión universitaria en distintas universidades naciona-

## homenaje a Pedro Krotsch

les, a lo cual puede agregarse el esfuerzo de agrupar a investigadores de distintas disciplinas como así también de mantener el diálogo con investigadores o equipos de trabajo abocados a la temática universitaria en diversos ámbitos institucionales.

En el primer número de la revista *Pensamiento Universitario* editado en 1993 señala que las nuevas reglas de juego entre la universidad y el Estado a partir de 1989 -hace referencia a la instalación del “Estado Evaluador” (G. Neave) o “Estado Gerente” (N. Betancur)- se caracterizaban por la fractura de la memoria y por la debilidad de los instrumentos conceptuales disponibles para comprender los problemas de la propia universidad. En ese momento advertía que el discurso y la orientación de los actores revelaban la necesidad de actualizar la reflexión teórica y fundar los juicios en más información empírica. Sostenía que la universidad no había sido descubierta como una “organización compleja”, concepto al que se refiere en la mayoría de sus trabajos y que, como se verá en este mismo texto, alude a la necesidad de captar la peculiaridad de la institución universitaria que él logra a través de la integración de ideas de distintos autores. En un contexto caracterizado por una universidad en la que se ha perdido, como dice R. Barnett (2001), el valor de la

comprensión, la crítica y la sabiduría a favor de la eficacia y la eficiencia, Pedro K. sostiene:

“La universidad y en particular la universidad pública pretendió y se propone aún hoy ser el lugar del pensamiento crítico y de la densidad que confiere el aventurarse en el horizonte del largo plazo. La defensa de estos valores no pueden ser dejados en manos de una construcción intelectual azarosa. Recuperar la memoria, incorporarse al debate contemporáneo y reconocer los procesos mediante los que se producen y reproducen las instituciones son algunas de las precondiciones para afrontar los grandes retos del presente y los aún inciertos desafíos del futuro. Esta revista pretende contribuir a estimular el pensamiento y la reflexión universitaria a través de la investigación de todas aquellas problemáticas que atañen a la universidad. La creación de espacios de investigación que tengan por objeto la universidad es ya una necesidad imposterable del país. Es un requerimiento del conjunto de instituciones que conforman el sistema y *Pensamiento Universitario* pretende ser un instrumento y un estímulo para esta

tarea.” (*Pensamiento Universitario* N° 1, 1993: 2)

Así la revista *Pensamiento Universitario* en sus doce números editados incorporó artículos, ensayos, entrevistas a actores clave del campo político y académico de la educación superior, reseñas de libros y *dossiers* en los que se observa la relevancia otorgada a la perspectiva histórica y la preocupación por retomar “los grandes debates del pasado” para comprender los problemas presentes de la universidad y “como estímulo indispensable para pensar un futuro posible” (*Pensamiento Universitario* N° 9, 2001: 5). En esta línea se inscribe la mirada actualizada que se realiza sobre viejos textos de la Reforma Universitaria de 1918 con la esperanza de que fueran incluidos en el debate de los universitarios durante la década de 1990.

Con respecto al sentido y la finalidad de la organización de los Encuentros “La universidad como objeto de investigación”, en el libro que reúne el resultado de las actividades realizadas en el Tercer Encuentro Nacional (Universidad Nacional de La Plata, 2002), enmarcado como continuidad de los llevados a cabo en 1995 y 1997 en la Universidad de Buenos Aires, señala la pretensión de contribuir al desarrollo de la investigación sobre la universidad así

## homenaje a Pedro Krotsch

como de iniciar un momento de autorreflexión de las instituciones y del conjunto del sistema universitario. Los objetivos de este espacio académico expresan las siguientes ideas:

- La necesidad de promover la investigación sobre la universidad desde la propia universidad con el propósito de que la dirección del sistema universitario nacional sea realizada por la comunidad académica, reforzando la autonomía y evitando que las prioridades de investigación así como los procesos investigativos sean controlados de manera heterónoma.

- La importancia de producir nuevos conocimientos a partir de poner en común temas, problemas, marcos conceptuales y metodológicos sobre diferentes aspectos de la vida universitaria.

- La relevancia otorgada a la constitución de redes de investigadores e instituciones de diferentes regiones del país y al Encuentro como un espacio privilegiado para la interacción e inicio de trabajos conjuntos.

Los posgrados en docencia, política y gestión eran visualizados por Pedro K. como territorios académicos con un “efecto instituyente en la conformación del campo”, sobre la base del reconocimiento de la capacidad legitimadora de la universidad en la instalación de nuevos ámbitos de reflexión. Si

bien identifica algunas tensiones en las carreras de posgrado, la potencialidad de las mismas radicaba, según él, en la presencia de alumnos pertenecientes a distintas disciplinas que iniciaban sus actividades de investigación, producían conocimiento, estudiaban con bibliografía nacional y extranjera e incluían un cuerpo docente que comenzaba a especializarse en la temática. Hacia fines de la década de 1990 señalaba que, a diferencia de lo que se concibe como situación ideal, en algunas universidades estaban funcionando como incubadoras de futuros centros de investigación. En este sentido, cabe señalar que en 1988 participó como coordinador técnico del posgrado en una experiencia pionera -bajo la coordinación de Cayetano De Lella y la asesoría permanente de Ana María Ezcurra- en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” que aprobó la creación de la Especialización en Docencia Universitaria y la Maestría en Educación Superior. El relato de esta experiencia fue publicado en el libro *Formación Docente e Innovación Educativa* (1994) de Ana María Ezcurra en el cual, en calidad de colaborador, con una mirada aún vigente, analiza la problemática del cuaternario en la Argentina y en América Latina antes de que se produjera la expansión explosiva de carreras de posgrado en nuestro país.

Si bien Pedro K. eligió la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata para organizar y dirigir un grupo de investigación sobre la universidad, otro rasgo singular e idiosincrásico es el de haber mantenido vínculos académicos con diferentes actores universitarios, los cuales le permitían conocer “qué se hacía” en materia de educación superior universitaria -los temas y problemas indagados por investigadores individuales o equipos de trabajo y las actividades de posgrado desarrolladas- en diversos contextos institucionales. Así se convertía en nexo para la generación de nuevas vinculaciones académicas al mismo tiempo que, desde mi perspectiva, cumplía su propósito de constitución del campo de estudios sobre la educación superior. Este conocimiento se ponía en evidencia durante la organización de los Encuentros La Universidad como Objeto de Investigación en tanto reconocía a quiénes trabajaban en los diferentes ejes organizadores de la discusión académica: la política y el gobierno, la historia, el cambio curricular y organizacional, el mercado de trabajo, la investigación y transferencia, la evaluación y la acreditación, y los actores universitarios. A su vez contribuía al

## homenaje a Pedro Krotsch

logro de otro de sus propósitos: la búsqueda del equilibrio de las representaciones institucionales y disciplinares de grupos y actores en este espacio académico.

### **Los modelos analíticos para la comprensión de la educación superior**

En la afanosa tarea de generar conocimientos científicos sobre la universidad, Pedro K. analizó y propuso modelos para comprenderla. La inclusión de esta perspectiva pretendía alentar una de las ideas también sostenida con vehemencia: la necesidad de superar la discusión normativa sobre la universidad, es decir, aquel discurso organizado en torno a lo que “debe ser” más que preocupado por proporcionar una opinión fundada teóricamente acerca de lo que la universidad “es” como institución, o el papel que cumple dentro de la lógica de reproducción de la sociedad. Así, recupera el pensamiento de Émile Durkheim, de Pierre Bourdieu y de Burton Clark como autores que permiten hablar de tres modos de pensar el cambio y las relaciones de poder. Sin embargo, tanto el análisis de sus escritos como el recuerdo de los diálogos sobre este tema, autorizan a aseverar que desde su óptica el último era central para investigar cuestiones universitarias

de diferente índole (el currículum, el cambio y la innovación, el poder, la evaluación, la proliferación de titulaciones, entre otros) por su perspectiva organizacional, sistémica y comparada en el abordaje de la educación superior.

En un escrito pionero sobre las políticas de evaluación de la calidad, “La problemática de la evaluación en un contexto de gobierno universitario fuertemente plural” que circuló en el seminario sobre “Política Educativa: Situación del sistema universitario en América Latina” dictado en 1991 en la Maestría en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina, Pedro K. dice:

“La temática universitaria ha sido abordada en nuestro país desde una perspectiva básicamente política y normativa, es decir, sin recurrir a fundamentos teórico conceptuales que permitieran constituir al nivel en un ámbito específico y delimitado de análisis desde las distintas perspectivas de las ciencias sociales. A esto se añade, el predominio de una visión externa de la institución tendiente a subsumirla a procesos de interpretación global, lo que no permitió reconocer el carácter particular de su estructura organizacional.”

### **Émile Durkheim**

Con respecto a Durkheim, Pedro K. rescata la explicación del surgimiento de la universidad en la cual sostiene que la creación de la universidad de París en el siglo XII es considerada la matriz donde se elaboró todo el sistema de enseñanza. La universidad comenzó siendo una corporación de maestros que no tenía ni un lugar físico determinado ni patrimonio propio, lo cual llevó a Durkheim a resaltar el carácter moral y a Pedro K. a encontrar el germen de una de las características descrita por Clark quien concibe a las universidades como instituciones de “base pesada” o con una “materialidad liviana”. En este sentido, aquí se visualiza la importancia otorgada por Pedro K. al momento constitutivo y a la historia de las instituciones, pues recupera la metodología y la concepción genética del desarrollo institucional de Durkheim. Según esta idea, el destino de las instituciones sociales y la morfología que presentarán en el futuro están presentes en el momento inicial, en la naturaleza del primer germen. Sobre la base de la organización corporativa luego comenzará a elaborarse la estructura de la institución con perfil propio. El *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium*



## homenaje a Pedro Krotsch

(geometría, aritmética, astronomía y música) constituyeron la estructura organizacional-curricular que, según Pedro K., “persiste aun hoy bajo diferentes modelos y sus rasgos fundamentales permanecen como marca de identificación de la universidad, cuya esencia se consolida desde entonces no sólo como un invento peculiar de Occidente, sino también, junto a la Iglesia, como la institución de más larga sobrevivencia.” (Krotsch, 2009: 76). Será el “giro humboldtiano” a principios del siglo XIX, que al incluir la investigación como actividad fundamental dará lugar a la idea de organización de “base pesada” por el lugar primordial que ocupan las disciplinas y su expansión a través de la investigación. Pedro K. rescata de Durkheim que “el gesto universal, la idea de unidad de lo diverso se mantuvo” en la universidad medieval a pesar de los cambios. En efecto, extrae una cita de Durkheim donde indica que el período de la universidad medieval fue fecundo por cuanto nació “el organismo escolar más poderoso y complejo que la historia haya conocido nunca” caracterizado por un amplio cuerpo enseñante, anónimo, impersonal, perpetuo, con millares de maestros y de estudiantes asociados a una misma obra y sometidos a la misma regla, organización

representativa de todas las disciplinas, facultades, exámenes, planes de estudios.

### **Pierre Bourdieu**

Según Pedro K. los aportes de Bourdieu al estudio de la universidad se encuentran en un texto poco conocido en nuestro medio, *Homo academicus*, si se compara con el alcance de *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza* escrito junto a Passeron en la década de 1970. Señala dos hipótesis para explicar la menor repercusión: la especificidad de la universidad francesa a la que se refiere y la debilidad del campo de reflexión dedicada a la problemática universitaria y a la escasa incidencia que en él tienen las disputas teóricas:

El valor de Bourdieu para Pedro K. radica en haber planteado que “Tomar por objeto la Universidad es tomar por objeto lo que, por lo general, objetiva; el acto de objetivación, la situación a partir de la cual se está legitimado para objetivar.” (Bourdieu, 1987: 98 citado por Krotsch, 2009: 78) Con respecto a la investigación sobre la universidad realiza una advertencia para el abordaje de sus problemas:

“Sólo podremos acercarnos a la verdad del mundo académico si incluimos nuestro propio análisis

del proceso de clasificación efectuado como investigadores, es decir, la posición desde la que se habla, teniendo en cuenta el conjunto de posiciones del campo. El no separar estos niveles, el no construir esta vigilancia epistemológica tiene como consecuencia, siguiendo a Bourdieu, la producción de taxonomías semicientíficas (tipologías), que no serían más que una sistematización del sentido común a la vez que contienen el peligro de potenciales estigmatizaciones.” (Krotsch, 2009: 79)

El énfasis de Pedro K. en el carácter conflictivo de la universidad basado principalmente en las disputas disciplinarias tiene su raíz en la perspectiva de Bourdieu y también de Clark y de Becher, autores que le permitirán introducir el valor de la disciplinas y sus culturas en la configuración de la vida universitaria y en el estudio de sus objetos (la profesión académica, el currículum, la evaluación y acreditación, entre otros). Con respecto al primero dice “la universidad para Bourdieu es un espacio en el que la disputa se construye en torno al derecho a decir la verdad sobre el mundo universitario y sobre el mundo social.” (Krotsch, 2009: 79) Así, la universidad que es el lugar encargado socialmente para hablar de la

## homenaje a Pedro Krotsch

verdad, constituye un lugar de disputa entre las disciplinas y sus criterios de apreciación y clasificación, y un campo de disputa dentro de las propias disciplinas.

P. Krotsch explicita las diferencias entre Bourdieu y Clark así como las críticas del primero al segundo, que radican principalmente en la relación que Bourdieu establece entre las disputas en las disciplinas y de lo que sucede dentro de la universidad y el campo social y político, a diferencia de Clark cuyo análisis es de matriz organizacional y está basado en una perspectiva “internista” de la universidad.

### **Burton Clark**

A pesar de reconocer la distancia que separa el pensamiento de Bourdieu del de Clark, Pedro K. los integra y utiliza como modelos analíticos para la comprensión de la universidad. Sin embargo, Clark es el autor a quien más solía acudir en sus conversaciones, citaba en sus textos y recomendaba como lectura para encarar problemas de investigación.

La importancia otorgada a Clark se observa en la intensidad del tratamiento realizado cuando presenta los modelos analíticos en *Educación superior y reformas comparadas*. Se basa en el libro de Clark *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la*

*organización académica* publicado en 1983 cuya influencia obedece a que “su perspectiva permitió tanto una mejor comprensión de los fenómenos institucionales más ‘micro’, a nivel del departamento, la cátedra o la facultad, como de los procesos en el nivel sistémico y sobre todo a nivel del análisis comparado entre sistemas y países.” (Krotsch, 2009: 80)

En el texto de Pedro K. referenciado en el párrafo anterior, presenta un resumen crítico de Clark ya que para él, “su teoría funciona como un todo complejo que debe ser considerado en su conjunto.” (Krotsch, 2009: 80) Sobre la base de la estructura del texto parte de cinco cuestiones centrales, ¿cómo se organiza el trabajo? ¿cómo se sostienen las creencias? ¿cómo se distribuye la autoridad? ¿cómo están integrados los sistemas? ¿cómo ocurre el cambio? Esta organización le permite explicar la importancia del conocimiento -y sus características- como materia primera fundamental alrededor de la cual se organiza el trabajo académico universitario, las tareas y funciones, se configuran las creencias y la cultura académica de las disciplinas, del establecimiento, de la profesión académica y del sistema, los tipos de autoridad, y los procesos de integración y cambio. En la exposición de las ideas de Clark pone en tensión la teoría

del autor a través de un conjunto de reflexiones referidas a la universidad argentina, latinoamericana y de los países centrales “para aportar ejemplos y mantener una constante mirada comparada.” (Krotsch, 2009: 80)

### **El esfuerzo por captar la peculiaridad de la universidad: articulaciones conceptuales que definen la universidad como organización compleja**

Para quien se inicia en los estudios sobre la universidad encontrará en los trabajos de Pedro K. una perspectiva sobre la institución que constituye el soporte de los análisis emprendidos en torno a los diferentes problemas universitarios. En este sentido, se destaca la elección e incorporación de marcos conceptuales que captan la especificidad, particularidad, idiosincrasia de la universidad, pues los considera centrales para comprender la vida interna de las organizaciones así como las relaciones de la institución con otras esferas de la sociedad, principalmente con el Estado y las políticas públicas. También para abordar conceptos como reforma e innovación y las diferencias y relaciones de ambos procesos con el cambio universitario.

## homenaje a Pedro Krotsch

Según Pedro K. la universidad es una institución que no se asimila a un organismo de administración estatal, a una empresa industrial o comercial, a un partido político, o a la iglesia. En la búsqueda de la especificidad organizacional se apoya en las metáforas elaboradas por autores como Clark, Baldrige, Weick, Cohen y March: “organización compleja” y “pesada en la base” -o con una materialidad liviana-, “anarquía organizada”, “sistema débilmente acoplado” -o acoplamiento laxo-, la universidad como “sistema político”. Asimismo se separa de las concepciones “administrativistas” del poder burocrático como un fenómeno comprensible a partir de la distribución del poder formal y del organigrama de las organizaciones.

Como se señaló, Clark es uno de los autores más citados para fundamentar el concepto de universidad como “organización compleja”. Según Pedro K., Clark incorpora un mapa conceptual que ayuda a interpretar la división del trabajo, la morfología de los sistemas, la institución y la particular estructuración de las relaciones y arreglos de poder y autoridad. Dicha estructuración está determinada por el carácter de la materia prima sobre la que se edifican las prácticas académicas: el conocimiento. Este es especializado, generador de espacios de

autonomía y no conoce límites que predeterminen los alcances de su desarrollo potencial. En un sistema de este tipo el peso lo tienen los docentes en sus espacios de acción quienes se constituyen en agentes centrales en la configuración y construcción del poder y legitimidad institucional. El poder está descentralizado y desconcentrado aunque también hay fuerzas que tienden hacia la integración que derivan de la conducción de las instituciones. Así se conjugan el “modelo colegiado” en la dimensión horizontal (en el que predominarían los acuerdos consensuados entre pares) y el esquema burocrático en la vertical (en el que la norma, el cargo y la jerarquía desempeñan el papel central). En el modelo las disciplinas y los portadores de los conocimientos disciplinarios tienen un papel central en la construcción del poder, la autoridad y en la movilidad o cambio institucional.

La idea de universidad como “sistema político” de Baldrige se apoya en que los aspectos diferenciales de la universidad son: la ambigüedad de objetivos, el servicio centrado en la clientela, la presencia de una tecnología problemática y difusa, el profesionalismo de sus cuadros y su vulnerabilidad ambiental. El carácter político de esta interpretación permite pensar el concepto de “anarquía organi-

zada” en la que se observa la disolución de objetivos en la multiplicación de funciones; la escasa formalización de los saberes que sostienen los procedimientos organizacionales; la reticencia a formas externas de control que excedan las realizadas por sus pares; el diseño de estrategias en función de expectativas pero donde el resultado de los procesos es producto de la negociación y el conflicto, como resultados no esperados.

La noción de Weick de “acoplamiento laxo” es muy atinada para el análisis de los procesos de innovación en la universidad. Se refiere al “conjunto de elementos o ámbitos que interdependientes unos de otros mantienen, sin embargo, su identidad y cierta evidencia de su separación lógica y física, al mismo tiempo que su interacción es circunstancial, y débil en sus efectos mutuos.” (Weick, citado en Krotsch, 1991: 11). Algunas funciones y disfunciones potenciales de los sistemas débilmente acoplados pueden ser corroboradas cuando se abordan, desde un punto de vista empírico, temáticas universitarias: se observa la autonomía de elementos y al mismo tiempo una mayor sensibilidad de la institución a las transformaciones externas; las innovaciones y cambios son localizados sin que modifique el conjunto de la organización;

## homenaje a Pedro Krotsch

existe una mayor autonomía de los actores y aumenta la posibilidad de que los resultados de las acciones se separen de las intenciones de los protagonistas. Para contrastar la concepción de Weick de la postura administrativista introduce la siguiente metáfora del autor:

“Imagínese que usted es el referee, o el entrenador, el jugador o espectador de un partido de fútbol no convencional: el campo de juego es redondo; hay diversos arcos colocados de manera casual en el círculo perimetral; la gente puede entrar o dejar el partido cuando quiere; pueden tirar pelotas cuando y adonde quieren; pueden decir éste es mi gol todas las veces que quieran; el juego se desarrolla en una cancha embarrada.” (Weick, 1982: 42 citado en Krotsch, 2009: 27)

Pedro K. sostiene que las reformas en la educación superior presentan dificultades porque, al tratarse de instituciones de base pesada, resulta difícil introducirse en el núcleo de las disciplinas, en la base operativa del sistema. Entiende que para que las reformas sean viables deben considerar: la consistencia, congruencia y adecuación de los objetivos; la pertinencia de

la teoría del cambio que preside el proceso de reforma; la existencia de recursos; el grado de compromiso de los indicadores de la reforma; el contexto sociopolítico general; y la sustentabilidad de las innovaciones.

### **Su visión de la universidad y de los universitarios en la Argentina**

Este apartado es una síntesis que introduce algunas ideas expuestas en sus trabajos y en la *Presentación* de diferentes números de la revista Pensamiento Universitario. No pretende agotar sus opiniones sobre la universidad y los universitarios en nuestro país sino más bien rescatar las ideas fuerza que, para él, también orientan la constitución de un campo de estudios sobre la universidad.

En el marco de sus preocupaciones por la reforma, la innovación y el cambio, Pedro K. sostiene que, a diferencia del resto de los países latinoamericanos, en la década de 1960 el sistema universitario argentino creció en términos del número de instituciones y de matrícula pero no se modernizó. En efecto, según él, no se desarrollaron procesos de innovación que actualizaran sus estructuras académicas y la orientación de las carreras ni tampoco se incorporó la inves-

tigación que tendió a ser localizada fuera de la universidad. Esta pérdida del dinamismo universitario resultó del conservadurismo cultural de los regímenes militares que gobernaron el país entre 1966 y 1983, de la existencia de comunidades académicas cuyos intereses y orientaciones estaban ligados a las estructuras tradicionales, y del prestigio del modelo de las grandes universidades -Buenos Aires, La Plata, Córdoba- en un contexto en el que la base de las instituciones no era propensa a la innovación. Esta particularidad de la evolución de la universidad le permite hablar de “crecimiento sin desarrollo” y de una “universidad interrumpida” por el quiebre producido en la memoria institucional como producto de la represión a los principales actores del sistema durante el período en que se sucedieron gobiernos militares. A su vez, en sus propios términos: “La ausencia de investigación y reflexión autónoma sobre la universidad constituye parte de esta falta de actualización histórica de la universidad argentina.” (Krotsch, 2009: 48)

En el rescate de la especificidad de la universidad, su perspectiva es la de una institución dedicada a la producción de ciencia y cultura constitutiva del imaginario de la universidad argentina que ubica en el ideario de la Reforma Universitaria de 1918. Sin

## homenaje a Pedro Krotsch

embargo, en un tono crítico considera que hoy se parece más a la “universidad de los abogados”, la “fábrica de títulos” o la “máquina de tomar exámenes” por el perfil profesionalista que no ha podido superar. Considera que el cambio fue más reactivo que sustantivo o proactivo, es decir, moldeado por la demanda de títulos antes que por la fecundidad de los cuerpos disciplinarios, la producción de conocimiento o el desarrollo de políticas de transformación.

Según Pedro K. “la universidad argentina carece de reflexividad: es decir, parece carecer de los órganos que le devuelven autoconocimiento, orientación y sentido a sus prácticas.” (Pensamiento Universitario N° 7, 1998: 2) El cambio y la innovación han de producirse en una universidad democrática y autónoma, en la que los órganos de representación institucional sean los encargados de trazar horizontes superadores de las “rencillas mediocres de la coyuntura”. Una universidad innovadora requiere constituirse en un espacio crítico, como intelectual colectivo comprometida con los problemas de la comunidad y con responsabilidad política -no partidaria- y ética para afrontar las crecientes necesidades del trabajo, la educación, la salud, la vivienda y la recreación de los lazos socia-

les que tiene la población. En esta tarea valora la interdisciplinariedad, la producción de ciencia y cultura, la instalación de nuevas formas de cooperación solidarias y desinteresadas entre las universidades, y la creación de universidades alternativas y experimentales que hagan de la innovación un desafío. El nuevo discurso sobre la universidad ha de superar la autocomplacencia en la elaboración de un proyecto universitario que, sostenido en las capacidades intelectuales de los actores universitarios, viabilice el inicio y la delimitación de un debate que tenga como horizonte la constitución de un núcleo consensuado de políticas de Estado. Como se planteó, combate la universidad “partidizada” por cuanto “no le da confianza a la sociedad”. Para él “despartidizar” la universidad para “politizarla” implica reconstruir una legitimidad y una confianza en la sociedad que deben ir acompañadas de otras acciones profundas de compromiso social y de transformación curricular. Visualiza esta posibilidad en los grupos independientes que tienen una nueva ética, una nueva estética y un rechazo a la “militancia rentada” en tanto críticos feroces del clientelismo político que anida en la universidad. (Diario Clarín, 2002)

Y como ya estoy excedida en el espacio otorgado para la

escritura de este texto presentaré algunos de los interrogantes planteados por Pedro K. que confirman una de las ideas iniciales: la vigencia de sus planteos sobre la “Universidad”. “¿Quién discute hoy acerca de posibles escenarios y papeles de la universidad pública argentina?” “¿Puede la universidad cambiarse a sí misma?” (Pensamiento Universitario N° 7, 1998: 2) “Hoy, la universidad como culminación de un sistema educativo que reproduce la creciente desigualdad, es moldeada por las demandas de los que tienen voz: ¿cómo construir alianzas y potenciar a aquéllos que no la tienen? ¿cómo comprometerse activamente con los problemas del conjunto del sistema educativo y de la cada vez más debilitada sociedad civil? ¿cómo imaginar una universidad en la que tenga espacio la tarea de contribuir a fortalecer el tejido social, sus fundamentos socio-económicos y las formas de representación democrática? ¿seremos capaces de superar la autocomplacencia y enfrentar los rigores de un debate ilustrado acerca de nuestra universidad?” (Pensamiento Universitario N° 8, 1999: 2)



## homenaje a Pedro Krotsch

### **Fuentes Consultadas**

- Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2009) *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, segunda edición.
- Krotsch, P. (comp.) (2003) *Las miradas de la Universidad*. III Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación. La Plata, Al Margen-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- Krotsch, P. (2002) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina”, en Krotsch, P. (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata, Al Margen-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- Krotsch, P. “Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad”, en diario *Clarín*, Opinión, Edición domingo 25 de agosto de 2002.
- Krotsch, P. (1994) “La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina”, en Ezcurra, A. M. con la colaboración de De Lella, C. y Krotsch, P. *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires, REI-IDEAS-AIQUE.
- Krotsch, P. “Presentación”, en *Pensamiento Universitario* N° 1 a 12 desde noviembre de 1993 a octubre de 2009.
- Krotsch, P. (1991) *La problemática de la evaluación en un contexto de gobierno universitario fuertemente plural*. Seminario “Política Universitaria: Situación del sistema universitario en América Latina”. Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO.
- Krotsch, P. (1991) Programa del seminario “Política Universitaria: Situación del sistema universitario en América Latina”. FLACSO, Maestría en Ciencias Sociales.
- Krotsch, P. *Gobierno de la Educación Superior en Argentina: la política pública en la coyuntura*. s/f.
- Krotsch, P. y Atairo, D. (2008) *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, SPU, UNESCO, IIPE.



# **El pasado inmediato y los desafíos del presente. A propósito del libro “Educación Superior y Reformas Comparadas” cuya autoría pertenece a Pedro Krotsch**

---

Juan Carlos Geneyro\*

---

\* Dr. en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona; Profesor Titular Ordinario de Filosofía de la Educación, Dep. de Planificación y Políticas Públicas de la UNLa; Director de la Especialización en Educación de la misma Universidad y Miembro de la CONEAU.

Dentro de la Colección Cuadernos Universitarios, la Universidad Nacional de Quilmes reeditó este libro de nuestro inolvidable colega y amigo, cuya primera edición fue del 2001 y mereció en el 2003 una primera reimpresión. Por pedido de Jorge Flores, Director de la Colección, escribí el Prólogo de la segunda edición del libro y debo decir que buena parte del mismo ahora lo utilizo para exponer aquí algunos comentarios. Cuando emprendí aquel prólogo estaban por cumplirse tres meses del fallecimiento de nuestro querido Pedro y ahora en una tarea similar, por invitación de Lucas Krotsch, son las vísperas del primer año de su partida inexorable. Me parece mucho tiempo y, no obstante, nada ha atemperado esta soledad amical que me embarga.

## homenaje a Pedro Krotsch

Para la segunda edición de este libro, Pedro Krotsch decidió mantener el contenido original de la primera; sólo agregó un último párrafo en la Introducción dado que, según sus propias palabras:

*Si bien el presente texto fue publicado por primera vez en el 2001, este no ha perdido actualidad para comprender las dinámicas fundamentales que subyacen a la problemática universitaria [...] Por esta razón no hemos modificado el texto original ya que esto hubiese supuesto entrar en numerosas actualizaciones puntuales que no hacen al aporte pedagógico que hemos querido abordar.*

La obra consta de cinco partes: *I. Reforma, Innovación y Perspectiva Comparada en educación superior; II. La universidad como objeto de investigación y reflexión; III. Modelos analíticos para la comprensión de la educación superior; IV. Etapas recientes y reformas en la educación*

*superior de los países desarrollados; V. Expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y Argentina.*

Como lo advierto en el Prólogo, no quiero reseñar tampoco aquí los contenidos y sentidos del libro, así como de sus distintos apartados. Para qué, si su autor lo hace con la lucidez y sobriedad que le caracterizan en una Introducción y en las introducciones que hace en los respectivos capítulos, lo que permite una mejor disposición para una lectura reflexiva. Empero, quiero resaltar que cada capítulo es una acabada obra en sí misma y, al mismo tiempo, es un principal mérito del autor haber configurado un entramado de forma tal que cada uno de ellos refiere y requiere de los demás.

Para Pedro Krotsch hay algunas tendencias en la dinámica del campo universitario que se mantienen a lo largo de las últimas décadas; entre ellas menciona la expansión

del sector privado, el crecimiento exponencial de la matrícula y de las instituciones<sup>1</sup>, el acortamiento de las estructuras curriculares y la redefinición de relaciones entre el estado y el mercado, todas ellas contextualizadas por un proceso de globalización que si bien es criticado en los últimos años, es necesario tener en cuenta para una comprensión más afinada de los caracteres y dinámicas de nuestros ¿sistemas? de educación superior.

He colocado entre signos de interrogación la categoría de *sistema* porque, en nuestro caso, la expansión de instituciones, también de carreras de grado y especialmente de posgrados (como él advierte), así como de matrícula y de satisfacción de las demandas educativas de este nivel, adolece de escasa planificación y de baja *conectividad, cohesión y cooperación*, caracteres éstos que son propios de un sistema dinámico y abierto a la innovación. Por ello es que para nuestro autor es útil recuperar la concepción de Karl Weick sobre las universidades, a las que refiere como “sistemas débilmente acoplados”.

Ello es así en nuestro caso, pese a que la Ley de Educación Superior aún vigente, instaló lo que él llama “espacios de mediación entre la Univer-

<sup>1</sup> Una primera ola de creación abarca el período 1989-2003 y comprende diez universidades nacionales: de Quilmes (1989); de La Matanza (1989); de General Sarmiento (1993); de San Martín (1994); de Villa María (1994); Instituto Universitario Nacional de las Artes (1994); de Lanús (1995); de Tres de Febrero (1995); del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires (2002); de Chilecito (2003). Una segunda ola de creación corresponde al período 2007-2009, con nueve universidades nacionales: de Chaco Austral (2007); de Río Negro (2007); de Tierra del Fuego (2009); de Villa Mercedes (2009); de Avellaneda (2009); de Florencio Varela (2009); del Oeste (2009); de Moreno (2009); de José C. Paz (2009). De las diecinueve universidades nacionales creadas, once integran el grupo de universidades del conurbano bonaerense y dan cuenta en buena medida de la expansión de carreras y de matrícula universitaria a las que hace referencia P. Krotsch.

## homenaje a Pedro Krotsch

sidad y el Estado”<sup>2</sup>, los que analiza en el último apartado del libro. Al respecto, debemos tener en cuenta que la problemática apuntada subsiste y podemos convenir que es un tema principal en la agenda de la política pública de educación superior por distintas razones, pero entre ellas se destaca la creación de un considerable número de nuevas universidades nacionales por parte del Honorable Congreso de la Nación en los últimos años (diecinueve en el período 1989-2009), así como varios proyectos de autorización de universidades de gestión privada, a los que deben agregarse los Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas (3), los de las Fuerzas de Seguridad (3) y un proyecto reciente de la Secretaría de Políticas Universitarias para la creación

de Centros de Educación Superior en distintas regiones del interior y del conurbano bonaerense.

Al mismo tiempo, han surgido interrogantes e inquietudes sobre el armado de un efectivo sistema de Educación Superior, dado que muchas instituciones de este nivel (denominadas *no universitarias*) están reguladas, acorde con la Ley de Educación Nacional, por normativas de las respectivas jurisdicciones y del Consejo Federal de Educación; a lo que debe agregarse que sus lógicas organizacionales y de funcionamiento no son homologables a las de las Universidades. Por otra parte, también persisten interrogantes e inquietudes respecto de los alcances del accionar de otros ‘espacios de mediación’, tales como los Consejos de

Universidades Nacionales y Privadas y los propios CEPRES<sup>3</sup>. De ahí que, a mi entender, ‘conectividad, cohesión y cooperación’ no solo son caracteres de un “sistema dinámico y abierto a la innovación” sino que constituyen desafíos imperiosos para propender a un efectivo entramado interinstitucional de educación superior. Estos desafíos adquieren particular relevancia en un futuro inmediato, cuando está próximo el debate parlamentario y la formulación de una nueva Ley de Educación Superior. Es necesario que una futura ley de educación superior tenga en cuenta esta situación y establezca condiciones de previsión presupuestaria, sustentabilidad y pertinencia para la creación de universidades públicas, a la vez que establezca también condiciones de instalación y funcionamiento para las privadas; tampoco es menor el desafío que implica lograr una efectiva articulación entre los distintos tipos de instituciones del sistema.<sup>4</sup>

Sin duda que el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria ha incrementado la demanda por estudios superiores y en buena medida provee legitimidad a la creación de las nuevas universidades nacionales, principalmente donde hay poca presencia de este tipo de servicios educativos.

<sup>2</sup> Entre otros: el Consejo de Universidades que integran representantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), donde participan las Universidades Nacionales de la región respectiva y representantes de las jurisdicciones provinciales; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

<sup>3</sup> Las universidades del conurbano creadas en la que llamo primera ola, se integran en el llamado CEPRES Metropolitano. Con las universidades nacionales creadas en la segunda ola, las universidades del conurbano totalizan once universidades, las que por sus características y proximidades bien pueden requerir un CEPRES del Conurbano Bonaerense que sea más propicio para asegurar conectividad, cohesión y cooperación entre ellas.

<sup>4</sup> En la Presentación del último número de Pensamiento Universitario (N°12), Pedro Krotsch hace una apretada síntesis de los principales hechos y políticas de educación superior desde los años 90’ hasta el presente y plantea algunas reservas en cuanto “...hasta donde una nueva ley será capaz de modificar la dinámica y el perfil del sistema universitario argentino prevaleciente”

A ello agregamos el impacto de políticas y programas de inclusión educativa que vienen desarrollándose en los últimos años. No obstante, debe apuntarse que persisten considerables índices de no ingreso y de deserción estudiantil en los primeros años de las carreras: se mantiene con una vigencia casi axiomática la sentencia que no es suficiente ingresar, sino perdurar y egresar con un título de la universidad. En cuanto a este cometido, Pedro Krotsch señala que tal impronta “profesionalizante” no puede des-

merecer otras funciones sustantivas de la universidad, principalmente aquellas vinculadas con nuevas formas de producción y aplicación de conocimientos, así como de atención a los problemas sociales y económicos.

Finalmente, hago una cordial invitación a quienes en la actualidad se ocupan de analizar y proponer rumbos para el acontecer de la educación superior en nuestro país y en la región para que adopten o releen este libro, que considero una fuente privilegiada de consulta y motivación

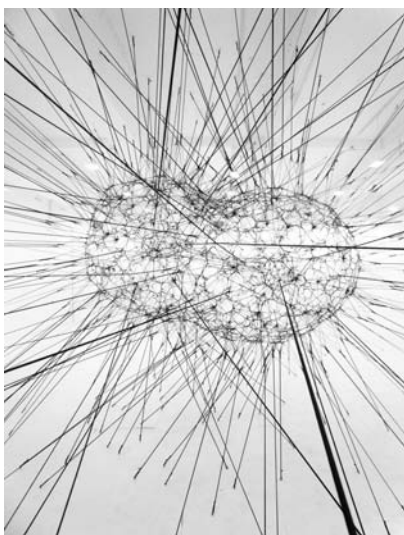
para su trabajo. También, constituye un referente pedagógico de primer orden para los jóvenes docentes e investigadores que acceden y transitan el campo de estudios de la educación superior.

Quiero expresar mi reconocimiento a Jorge Flores, Director de la Colección donde se editó este libro, por haberme permitido utilizar partes del Prólogo para estos comentarios. Siempre mi agradecimiento a Lucas Krotsch, por haberme invitado a comentar nuevamente este libro de su padre.





*Nos ha parecido interesante y útil realizar un recorrido por la legislación universitaria y sus contextos socio-políticos que, sin pretender ser exhaustivo, da cierta profundidad histórica a la cuestión de una nueva ley universitaria*



# Repasando la legislación universitaria argentina: 1885-1995

---

María Caldelari\*

---

Hasta 1995 las leyes orgánicas que rigieron y organizaron la universidad pública argentina estuvieron en vigencia siguiendo el vaivén de la inestable institucionalidad política del país. En los períodos dictatoriales, cuando fueron intervenidos los establecimientos y derogadas las leyes vigentes de la democracia, se dictaron decretos y leyes que sirvieran a los objetivos autoritarios. Onganía llegó a dictar una ley orgánica (17245/1967) que también contemplaba la derogación de todo lo actuado en término de leyes y decretos en el pos '55 y bajo la última dictadura se dictó la ley 22 207 en 1980.

Esta característica de la vida política-institucional argentina hizo que los establecimientos universitarios transcurrieran un importante número de años bajo intervenciones autoritarias y muchos otros bajo intervenciones normalizadoras, que prometían dar lugar a una recuperación democrática y autónoma, según la tradición reformista que ha modelado la organización e identidad de las universidades públicas argentinas, o bajo una suavizada versión de universidad peronista. Para sostener estas situaciones se dictaron decretos y decretos-leyes que legitimaran los caminos elegidos para la normalización, que siempre supusieron una fuerte intervención del poder ejecutivo y que muchas veces rigieron más allá de la

\* Historiadora – Mag. en Ciencias Políticas

## dossier

normalización, ya sea porque no se dictó una ley orgánica o porque se prorrogó su aplicación, tal como ocurrió con la ley Taiana (20654/1974).

La primera ley orgánica dictada en 1885. Conocida como ley Avellaneda (ley 1597), rigió entre ese año y 1947 y fue puesta nuevamente en vigencia en 1955, como modelo de ley liberal que reconocía la autonomía del gobierno universitario en relación al estado y la jurisdicción del rector, el consejo superior y la asamblea universitaria en los asuntos internos para los cuales estaban autorizados.

La ley Avellaneda fue una ley sucinta, flexible, y a veces confusa, que consagró la autonomía del gobierno universitario en relación al Poder Ejecutivo y dejó sujeto al cuerpo docente a las designaciones que el mismo realizara, sin dar participación a los profesores en el gobierno de la institución. En general, la ley Avellaneda consagraba lo ya establecido en las dos universidades nacionales existentes, la de Córdoba y la de Buenos Aires, nacionalizadas la primera en 1854 y la UBA en 1881.

La ley del '85 es una huella. Por una parte, porque el itinerario que sigue hasta su sanción deja vislumbrar la relación entre la clase política y la universidad, donde cabe hacer la distinción entre los políticos y los políticos-universitarios,

entre estos últimos el mismo Nicolás Avellaneda quien había sido presidente de la Nación, rector de la UBA y senador, y quien presentó e impulsó la discusión de la ley que lleva su nombre. Los políticos no comprometidos de manera directa por su quehacer en cuestiones universitarias no fueron muy afectos a intervenir en las mismas, más bien buscaron mecanismos legales para verse librados de ciertas responsabilidades que les confería la Constitución Nacional, ofreciendo soluciones prácticas como la propuesta del diputado Gallo reforzada por Eduardo Wilde: "La Cámara sabe que el Congreso Argentino no dictará jamás un plan de estudios, como no lo dictará ningún Congreso de la tierra. (...) Entonces si tenemos la convicción de que esto no habrá de suceder ¿por qué no pasamos por encima la dificultad sin mirarla? No mirándola podríamos dictar la ley en la forma que fuera necesario" (Groisman, 1995: 26, 27).

La Reforma del '18 sumó, a la particular comprensión de la época sobre la autonomía, la concepción de democracia universitaria que daba participación en el gobierno a profesores, estudiantes y egresados. La democracia será el instrumento que permitirá, al disolver las academias vitalicias y sus intereses, fortalecer la modernización científica

que ya se había comenzado a esbozar hacia finales del siglo XIX e iniciar, tras la democratización de la institución, una campaña por la renovación cultural abonada por una concepción de la responsabilidad social y del espacio público y laico.

La nacionalización de la universidad de Santa Fe (1919) dará lugar a largas sesiones en el Congreso, y para la de la universidad de Tucumán (1921) -con prudencia- se obviará ese trámite por el más simple de su incorporación al presupuesto nacional.

La reforma estará sustentada sobre la modificación de los estatutos, sin modificación de la ley, situación que plantearía una vez terminado el gobierno de Irigoyen, que había dado todo su apoyo para la instauración de los proyectos reformistas, una cierta vulnerabilidad institucional. Esto se mostró en Córdoba con la intervención decidida por Alvear y la imposición del estatuto identificado con el nombre de Sagarna, su interventor, que hacía retroceder muchas de las reivindicaciones conseguidas, especialmente la participación democrática.

La Reforma es parte del proceso de democratización de 1916 y esa es su inspiración y su preocupación: la democracia universitaria. Años después, frente a las intervenciones que buscan poner límites a

## María Caldelari

los avances reformistas como durante el gobierno de Alvear y sus intervenciones; o los golpes de estado: de 1930, de 1943 y sus sucesivas intervenciones; o la nueva ley universitaria de 1947 (ley 13.031) conocida como la ley Guardo, durante el primer gobierno peronista, que suprimía la autonomía y el gobierno tripartito, en la búsqueda de implantar otro modelo de universidad ligada a los proyectos gubernamentales, la autonomía ocupará un lugar de privilegio entre las reivindicaciones universitarias y especialmente en los usos políticos de la Reforma. Hasta tal punto que en el pos '55, derogadas las leyes peronistas, la ley Avellaneda será nuevamente puesta en vigencia, suerte de gesto simbólico pues la ley 13.031 poco honor rendía a la tradición liberal.

La discusión de la ley peronista y su fundamentación puso como parte de sus argumentos la crítica a la universidad reformista, cuando en realidad después de las intervenciones de Uriburu poco quedaba en la universidad de la reforma universitaria del '18. Sí sobrevivió el ideario, el movimiento estudiantil, algunos "maestros" y el caso tucumano, donde "el doctor Prebisch logró demorar la intervención de la UNT hasta 1940. Tal (incompleta) tolerancia del régimen puede relacionarse

con que el rector pertenecía a una familia notable y emparentada con los Uriburu. "Era hermano de Raúl Prebisch, el economista que asesoró al ministro Pinedo en 1933 (...)". (Tagashira, 2009:40).

Entre los diputados opositores en el momento de la discusión de la ley peronista se encontraban Luis Dellepiane, Gabriel Del Mazo, Nerio Rojas y Emilio Ravignani, que formaban parte del bloque de la oposición radical, venían de una larga trayectoria universitaria y reformista (políticos-universitarios) y entendían el modelo de universidad que instauraría la nueva ley como un avasallamiento, ya iniciado por las sucesivas intervenciones. Es interesante la discusión dada en diputados cuando se presenta el proyecto para la creación de la facultad de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (septiembre de 1947), ya que allí se explicitan posiciones con una virulencia que solo se explica en razón de que, más que polemizar sobre la conveniencia de la creación de la nueva facultad, se dirime - una vez más - la legitimidad de decidir sobre la universidad. Y en este sentido es muy interesante lo expuesto por el diputado obrero, que introducía elementos irreductibles en la construcción de un "nosotros" y un "ustedes": "No soy arquitecto, soy obrero, y los conozco a ustedes, que siempre nos cerra-

ron las puertas de la universidad" (Cámara de Diputados, 1947: T.IV.:742). A pesar de esta afirmación, será recién con la ley 14. 297 de 1954 cuando se promulgue el ingreso irrestricto y se quite el arancel (ya había sido acordado por decreto en 1949).

Tanto la presentación del proyecto de ley universitaria como de la creación de la facultad de arquitectura fueron hechas por el diputado Ricardo Guardo (político-universitario) quien era doctor en odontología y medicina y profesor de la UBA, además de presidir el Centro Universitario Argentino, una usina de doctrina peronista que, según la definición de Guardo: "Su tribuna no podía ser, sino ocasionalmente, una tribuna política. Ella debía estar, ante todo, atenta a la idea trascendente y generatriz de la revolución; a ponderar su tesis, explicar su origen, descubrir su secreta articulación con nuestra tradición histórica y señalar cómo, y por qué, ella confrontaba una saludable reacción encaminada, a la postre, a restituir la continuidad argentina" (citado en Pronko, 2000). Con el sello de la institución se publicó la conferencia del Presidente del Centro, "La Nueva Universidad Argentina", un adelanto de lo que sería la ley 13 031.

De este modo, bajo la vigencia de dicha ley dos expe-

## dossier

riencias de signo diferente quedarán inscriptas en la historia universitaria: la de la Universidad de Buenos Aires y la de la Universidad de Tucumán.

El golpe de estado de 1955 volverá a instaurar el modelo reformista, llevando adelante un proyecto de modernización cuya experiencia más acabada y exitosa se concretará en la UBA, con la alianza del movimiento estudiantil y las autoridades universitarias. Como en el año '18, las innovaciones se harán sin una nueva ley universitaria, sostenidas sobre los estatutos que cada establecimiento se dicta. Probablemente, en lo que hace a la modernización universitaria, la creación institucional más importante fue la del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la relación privilegiada que éste mantuvo con la universidad para incentivar la investigación científica, más la voluntad de los protagonistas universitarios por llevar adelante el cambio.

El período que va de 1955 a 1965 estará atravesado por las tensiones y las rupturas en el bloque antiperonista y el desgranamiento de los partidos Socialista y Comunista, que tendrá consecuencias en el movimiento estudiantil donde comenzará a esbozarse lo que, en años posteriores, se denominará la “nueva izquierda”. Por otra parte, la expansión

universitaria como parte de la modernización que comprendía becas, becas al exterior, la incorporación de jóvenes doctores a las cátedras en calidad de titulares, comenzó a mostrar sus límites en la medida en que el presupuesto no se expandía al ritmo necesario para sostener el proyecto. La alianza inicial entre estudiantes y autoridades comenzaba a deteriorarse, y antes del golpe del '66 y la intervención autoritaria a la universidad, el modelo reformista-desarrollista ya mostraba sus debilidades.

Sin embargo, lo que emergía como conflicto no alcanzó a encontrar canales de acuerdos o negociaciones, ya que la intervención del '66 a las universidades nacionales extendió las políticas de exclusión y la búsqueda de crear asepsia política y recrear los principios de autoridad (orden) y jerarquía según la concepción tradicionalista de la iglesia católica, que estableció una relación de asociación con el estado autoritario, relación que se rompe con el fracaso de Onganía. El estigma que supuso para el poder y sus seguidores el ser “renunciante”, más la aplicación de la ley anticomunista (17 401/1967) en los espacios académicos quebró los lazos de la lábil comunidad existente, la ley 17 245/1967 vino a sancionar lo ya hecho en el espacio universitario desde los inicios del Onganía-

to: pérdida de la autonomía, liquidación del gobierno tripartito, prohibición de la actividad política y de los centros de estudiantes y una política tendiente a vaciar la función de investigación de la universidad pública. No todos los establecimientos de la universidad pública se vieron afectados del mismo modo (Suasnabar, 2002), las renunciaciones de docentes e investigadores de la UBA frente a la violencia en el momento de la intervención, formaron parte del vaciamiento de la universidad, la supresión de la competencia benefició a los sectores de la reacción. Hacia finales del régimen, cuando el general Lanusse prepara una salida electoral, para lo cual busca recomponer lazos con la sociedad civil, la creación de quince universidades nacionales en las provincias formó parte de esa política de negociación (Krotsch, 1991: 53). Cuando en marzo de 1973 se realizan las elecciones nacionales para iniciar una transición hacia la democracia, la universidad ha sufrido una transformación profunda. Por una parte, las políticas de la dictadura han retrotraído a la institución a una situación pre-reformista, tanto en lo que refiere al gobierno universitario como a las funciones que le competen. Por otra parte, las prohibiciones, las proscripciones, las persecuciones políticas, culturales y morales han

## María Caldelari

roto y desbordado la universidad hacia adentro -juicios políticos y expulsión de docentes acusados de connivencia con la dictadura, toma de cátedras por los alumnos- y hacia la sociedad, el compromiso militante ha ganado a docentes y estudiantes y ya no para reivindicar el tripartito, ahora se habla de revolución y de pueblo, ¿insurrección o lucha armada?, la teoría de la dependencia abona la idea de “socialismo ya” y se discute y reafirma lo nacional desde el peronismo universitario (Barletta, Tortti, 2002).

Después de mayo, asumido el gobierno democrático del doctor Cámpora, la tensión política crecerá en la UBA, ya que ésta, en la lucha interna del peronismo, se ha convertido en un territorio en disputa, sobre todo las facultades de Filosofía y Letras y de Derecho, con la violencia que caracteriza el período.

El nombramiento de Rodolfo Puiggrós en el rectorado de la UBA, bajo el gobierno de Cámpora, fue un triunfo de la Juventud Peronista que duraría poco más que el gobierno camporista. El regreso de Juan Domingo Perón y su tercera presidencia y la palabra de orden más la alianza con el sindicalismo ortodoxo y la derecha política, ponían fin a la ambigua relación con la izquierda peronista. A la renuncia del rector en los pri-

meros días de septiembre seguirá una sucesión de rectores que dan cuenta de la inestabilidad institucional: Enrique Martínez, Ernesto Villanueva, Vicente Solano Lima y Raúl Laguzzi. De tal modo la UBA se convertía en una de las pocas bazas desde donde la llamada Tendencia Revolucionaria -Juventud Universitaria Peronista, Unión Estudiantes Secundarios, Juventud Trabajadores Peronistas, Montoneros, Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR)- podía dar batalla política (Halperin Donghi, 1988).

En ese clima político de enfrentamientos, donde se dibuja un conflicto entre el rectorado de la UBA, el decanato de la Facultad de Derecho y el ministro de Educación, se discute en el Congreso de la Nación el proyecto de ley universitaria presentado por el ministro Taiana. Mientras en la UBA la izquierda del peronismo se debate en las contradicciones que le impone su enfrentamiento con el gobierno, en el Congreso el peronismo acuerda con los radicales -no debe olvidarse que en 1972 Perón se reunió con Balbín en un gesto de reconciliación- y en la coyuntura nacional y específicamente universitaria de 1973-1974, pareciera alcanzarse cierta materialización del gesto del '72 que había sido refrendado en julio del '73, cuando Perón se pre-

paraba para regresar al gobierno con el apoyo sindical.

La polémica que planteó la discusión de la ley de educación superior entre radicales y peronistas tuvo, sobre todo, reminiscencias del pasado reformista y del pasado peronista, 1918, 1955 y 1947, incorporando algunas novedades como los posgrados, la creación de la carrera docente, las becas de honor reembolsables a partir de la obtención del título, sujetas a políticas nacionales como modalidad de orientación de los estudiantes hacia carreras estratégicas. Las becas de honor se acordaban entre el Consejo Superior y el Poder Ejecutivo, una presencia del estado en el espacio académico que se vería también en cuestiones de gobierno universitario como la creación de una coordinación interuniversitaria dependiente del Ministerio de Educación y el requisito de aprobación por el Poder Ejecutivo del estatuto, que cada establecimiento debía dictar en la correspondiente Asamblea Universitaria.

La nueva ley universitaria intentaba regresar a la universidad a cierta normalidad institucional, pero la muerte de Perón precipitó el avance de la derecha y para la universidad culminó con otra intervención que, muy pronto, sería desplazada por el golpe de estado de marzo de 1976 y una nueva intervención que impuso una



## dossier

fuerte represión acorde con la doctrina de la seguridad nacional. La ley universitaria de 1980 (22 207) con todas sus prohibiciones y censuras, que alcanzaban no sólo a las actividades políticas sino también a las disciplinas científicas, buscó convertir a la universidad en un espacio neutro, de orden, eficacia y modernización tecnocrática; al decir de la revista *Criterio* (1979): “desplegada sobre un papel, la Universidad poco se distingue de un ministerio”.

El período de transición democrática abierto con la

elección como presidente del doctor Alfonsín, se inicia para la universidad con un decreto de intervención y la restitución de los estatutos vigentes antes de la intervención de Onganía. En 1984 se sanciona la ley 23068 para la normalización universitaria, que ratifica el decreto del '83, deroga completamente la ley 22 207 de 1980 y presenta la curiosidad de autolimitarse ya que regiría “hasta tanto se dicte la correspondiente ley de fondo” (art. 1).

El seguimiento de la legislación universitaria es un

camino posible para abrir el horizonte del largo plazo y plantear la historia de la universidad según ciertas cuestiones que han estado y siguen estando presentes, con las modulaciones y las tensiones que las coyunturas plantean: autonomía y democracia, desarrollo científico y formación profesional, políticas de inclusión-exclusión, vinculación de la universidad con el sistema científico-tecnológico.



## Referencias bibliográficas

BARLETTA A. M., TORTTI C. (2002) “Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria” en KROTSCH P. (organizador) *La Universidad cautiva, legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.

DE RIZ L. (1981) *Retorno y Derrumbe: el último gobierno peronista*, México, Folios Ediciones.

GROISMAN E. (1995) *Fragments de una Memoria. Documentos, Ley Avellaneda y los Estatutos Universitarios de la UBA -1886-*, Buenos Aires, Publicaciones del CBC/UBA.

HALPERÍN DONGHI T. (1988) “Estilos Nacionales de Institucionalización de la Cultura e Impacto de la Represión: Argentina y Chile” en SOSNOWSKI S. (comp.)

*Represión y Reconstrucción de una Cultura: El Caso Argentino*, Buenos Aires, EUDEBA.

KROTSCH C.P. (1991) “Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia católica argentina” en *Perspectiva Educativa*, n.3, Buenos Aires, FLACSO.

MOGUILLANSKY M. (2008) “Tradiciones políticas y modernización en las reformas peronistas de la universidad” en Naishtat F., ARONSON Perla (edit.), UNZUÉ M. (coordinador

## María Caldelari

téc.) *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

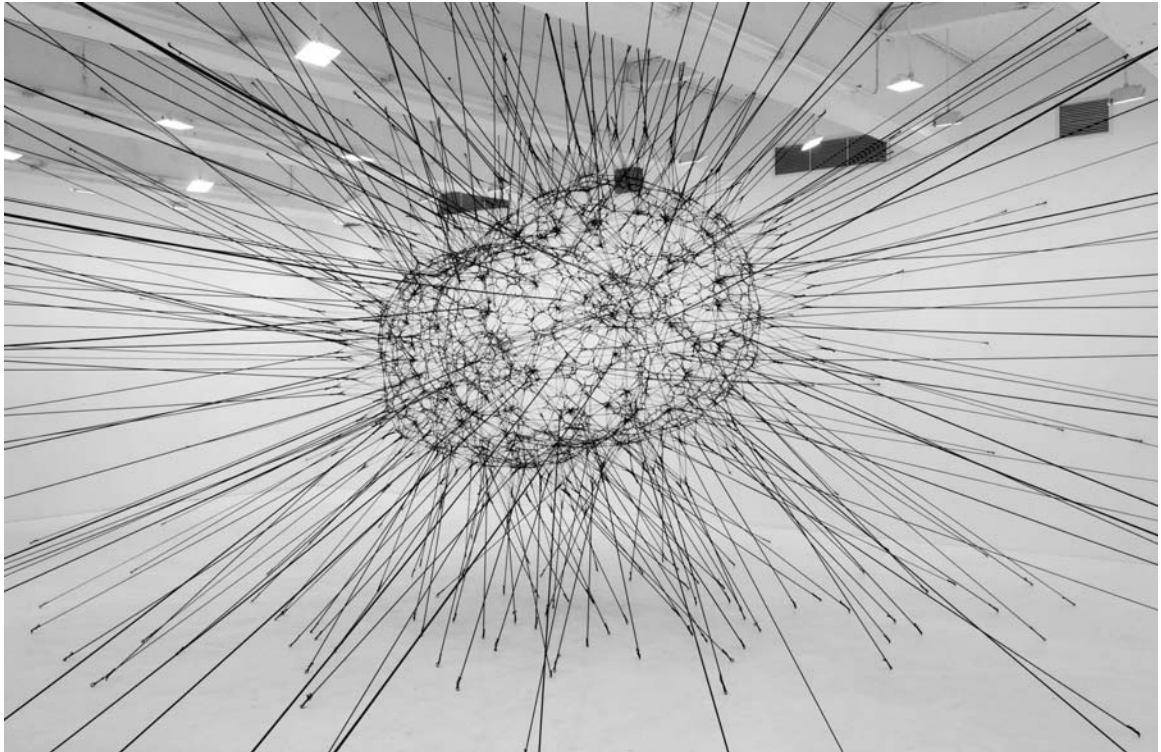
PRONKO M. (2000) *El peronismo en la universidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas/Eudeba.

SUASNABAR C. (2002) “Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1966-1973)” en KROTSCH P. (organizador) *La Universidad cautiva, legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.

TAGASHIRA R. (2009), *La investigación científica y tecnológica en la Universidad Nacional de Tucumán entre 1914 y 1951; su relación con el contexto social* (mimeo).

### FUENTES

Proyecto de Ley para la creación de la Facultad de Arquitectura. Diario de Sesiones, Cámara de Diputados, T.IV, 1947, p.742.





# **“Un reducto de la oligarquía en manos revolucionarias”. La Intervención Kestelboim en la Facultad de Derecho de la UBA (1973-1974)**

---

Mauricio Chama\*

---

En el breve pero intenso período que va de junio de 1973 a septiembre de 1974, la tradicional Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) vivió uno de sus momentos más complejos y conflictivos de su historia institucional: la Intervención llevada adelante por un activo núcleo de abogados politizados que intentó redefinir las formas de organización académicas con el fin de precisar un nuevo perfil profesional. La puesta en marcha de este proceso de transformación institucional dio lugar a una intensa disputa, entre quienes detentaban la legitimidad del discurso jurídico consagrado y aquellos que pretendían impugnarlo, que terminó por convertir a la Facultad de Derecho en una suerte de campo de batalla. El derrotero seguido por la Intervención, las posiciones y las estrategias desplegadas por los actores universitarios en pugna, no pueden ser comprendida sin referencias a los clivajes que estructuraban el escenario político en esos años.

\* Departamento de Sociología /CISH-IdIHCS, UNLP

## dossier

En los primeros días de junio del '73, en un clima de extrema politización, el nuevo rector de la UBA (en ese momento UNPBA –Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires–), Rodolfo Puiggrós designaba como Delegado Interventor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales al abogado Mario Kestelboim. Si bien Kestelboim no era un *outsiders* del mundo universitario (se había desempeñado como auxiliar docente de la Cátedra de Derecho Civil II), su acceso al cargo respondía más a su identidad política ligada al peronismo de izquierda y a su reconocida militancia profesional como defensor de presos políticos, que a sus credenciales académicas<sup>1</sup>. La primacía de la dimensión política por encima de la lógica académica queda-

ba palmariamente expuesta en el mismo acto de asunción al que asistieron más de mil personas, quienes luego de cantar el himno nacional y la marcha peronista corearon con bombos: “atención, atención, se viene un montonero que se llama Kestelboim”; “Kestelboim, Kestelboim el decano de Perón” y “A la lata, al latero, tenemos un decano, un decano montonero”. En su discurso Kestelboim manifestó la necesidad de conformar un “nuevo concepto de universidad”, en donde “realizar la reconstrucción nacional en el camino del socialismo, que se nutre del pueblo”; por su parte, Puiggrós en un tono más encendido expresó que era “el pueblo el que se hacía cargo de la Facultad de Derecho, una cueva y una cuna de oligarcas al servicio del imperialismo”.<sup>2</sup>

Las palabras de Puiggrós tenían un claro destinatario: el *establishment profesoral*; es decir, la elite de profesores consagrados, propietarios de un reconocido capital cultural, simbólico y social, que históricamente habían controlado las principales posiciones directivas y académicas de la institución. Para este sector la docencia universitaria representaba ante todo una fuente de prestigio y de status, que les reportaba incrementar el volumen de esos capitales. Ideológicamente identificados con el liberalismo o el conservadurismo, para este sector la asunción de Kestelboim y su política peronizadora para la Facultad fue visualizada desde un comienzo como una suerte de subversión institucional y un cuestionamiento a la jerarquía académica, por ellos representada<sup>3</sup>.

Durante los primeros meses la nueva gestión se dispuso a terminar con todo vestigio de “continuismo” en la Facultad. En un sentido amplio el término “continuismo”, de uso corriente en la militancia de izquierda, aludía a las maniobras desplegadas por funcionarios estatales por retener sus cargos luego de asumido el “nuevo gobierno popular”. En el caso particular de la Facultad de Derecho la “lucha contra el continuismo” representó un vasto repertorio de acciones tendientes a desplazar al *establishment profesoral* y promo-

<sup>1</sup> A partir del 2 de junio del '73 las autoridades de la Facultad de Derecho estaba dirigida por Mario Kestelboim como Delegado Interventor; Mario Hernández como Secretario Académico; Eduardo Pesci como Secretario de Asuntos Estudiantiles; Carlos María Duhalde como Secretario de Supervisión Administrativa, Horacio Vega como Director del Departamento de Publicaciones y Luis Kon como su Sub-Director. Salvo el Secretario de Supervisión Administrativa todos los miembros del Consejo Directivo de la Facultad eran miembros de la Asociación Gremial de Abogados y de la Agrupación de Abogados Peronistas.

<sup>2</sup> La Nación, 2/6/73.

<sup>3</sup> A partir de la acelerada devaluación de su peso institucional, el *establishment profesoral* encontrará en *La Nación* y *La Prensa*, a verdaderos portavoces externos que los representarán en sus demandas, divulgando regularmente la lista de los profesores exonerados, haciéndose eco de sus denuncias y alertando sobre el “desquiciamiento de la enseñanza universitaria”; la “entrega de las universidades nacionales a elementos cuya acción solo ha provocado el caos y aparenta terminar con su destrucción institucional”; la “deplorable situación de subversión que reina en la facultad consentida por esa intervención”, etc.



## Mauricio Chama

ver en su lugar un nuevo elenco de profesores. Expulsiones, cesantías, juicios académicos fueron algunos de los recursos que utilizó la Intervención, dando comienzo a un conflictivo proceso de exclusiones, en cierta forma equivalente al que dieciocho años antes había servido para desplazar al peronismo de la Universidad. En gran medida, esta política de depuración se puso en marcha por la acción directa ejercida por el activismo estudiantil (fundamentalmente la JUP, principal aliado de Kestelboim), que irrumpió en las aulas exigiendo las renunciaciones de los profesores con probados vínculos con la dictadura militar de Onganía (en calidad de miembros de la Corte Suprema de Justicia, de la Cámara Federal en lo Penal o funcionarios de la “Revolución Argentina”), así como también de aquellos docentes que, en el ejercicio liberal de la profesión, se desempeñaban como letrados de empresas de capital extranjero o multinacionales.<sup>4</sup>

Con el objetivo de consumir el recambio institucional

la gestión Kestelboim utilizó dos vías para reclutar nuevos profesores. Por un lado, propició el ingreso de un nuevo elenco de jóvenes abogados, propietarios de un reconocido capital militante pero con escasos o nulo capital académico, con quienes compartía un conjunto de propiedades sociales comunes (una misma concepción sobre el derecho, la no pertenencia a las elites jurídicas consagradas, redes laborales, ámbitos de sociabilidad, etc.). El otro mecanismo al que apeló fue la reincorporación de docentes cesanteados a partir del golpe militar de 1955, así como el reingreso de quienes había renunciado en 1966. Esta última estrategia tendiente a impulsar el retorno de profesores que habían dejado la Facultad en contextos políticos tan diferentes parecía estar encaminada a la invención de una “tradicción selectiva”<sup>5</sup>, capaz de proveer al proceso de transformación institucional en curso de un cuerpo docente prestigioso, diferenciado y en

condiciones de sustituir al *establishment profesoral*.

En el transcurso del primer año de gestión, este proceso de depuración institucional se combinó con una serie de medidas tendientes a impugnar la función del abogado como “profesional al servicio del poder” y auspiciar en su lugar un nuevo imaginario profesional identificado con lo “nacional, lo popular y lo revolucionario”. Esta apuesta por disputar la definición legítima del perfil del abogado se valió de dos estrategias. La primera apuntaba a consagrar nuevas representaciones sobre el derecho y la abogacía, a partir de una serie de medidas de carácter simbólico como designar al Instituto de Derecho “Mártires Hermanos Ross” (en homenaje a los abogados peronistas fusilados el 9 de junio de 1956); denominar el aula magna con el nombre de “Evita”; restituir en el frente del edificio la placa de la inauguración de la Facultad puesta por Perón en el año '52 o lanzar concursos de ensayos sobre temáticas como “Legalidad de la dependencia y legalidad de la liberación”<sup>6</sup>. La segunda estrategia, por su parte, buscaba renovar la forma y los contenidos de la enseñanza que se impartía en la Facultad. Para ello se lanzó una innovadora política de extensión orientada a conformar consultorios jurídicos gratuitos en los barrios y villas de

<sup>4</sup> Posteriormente, en el mes de julio de 1973, el interventor de la UBA Rodolfo Puiggrós declaraba incompatible el ejercicio docente con el desempeño de funciones jerárquicas o de asesoramiento remuneradas o no al servicio de empresas extranjeras y conglomerados multinacionales.

<sup>5</sup> Tomamos el concepto de “tradicción selectiva” de Williams, R.; *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península, 1980. Williams entiende la “tradicción selectiva” como “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social”; p.137

<sup>6</sup> *Militancia*, Año 1, n° 2, 21/6/'73, p.8.



## dossier

emergencia (varios de los cuales se radicaron en unidades básicas controladas por la denominada “Tendencia Revolucionaria”), con el fin de insertar al estudiante en una práctica profesional en contacto directo con ámbitos y sectores “populares”.

En esa misma dirección la Intervención avanzó en un tema sensible que rápidamente se convertiría en un nuevo foco de conflictivo: la reforma del plan de estudios, finalmente aprobada a comienzos del año '74. El nuevo diseño curricular partía de concebir al derecho desde una perspectiva social, relegando los aspectos técnicos de la formación tradicional del abogado. Ello suponía introducir dos grandes modificaciones respecto de la vieja estructura curricular. Por un lado, incluía una serie de asignaturas, no estrictamente disciplinares, relacionadas con problemáticas sociales, políticas e históricas (por ejemplo, “Elementos de Ciencia Política”, “Historia Social Argentina” o “Problemas Sociales Argentinos”). Por otro lado, otorgaba mayor peso a las materias de derecho público en detrimento de las asignaturas vinculadas a la rama del derecho privado (por ejemplo, se incrementaron cursos de Derecho del Trabajo o Derecho Administrativo y se redu-

jeron, de cinco a tres, el total de las materias vinculadas con Derechos Civiles).

El comienzo del ciclo lectivo del año '74, bajo la vigencia del nuevo plan, generó una inmediata reacción del *establishment profesoral*, lo que motivó la renuncia de algunos de ellos y la presentación de una carta al Ministro de Cultura y Educación de la Nación, en la cual se calificaba al nuevo plan como “clandestino”, “injustificado”, “imprudente” e “irrazonable” y se preveía que la puesta en marcha del mismo generaría una: “drástica disminución del nivel científico y pedagógico de los estudios jurídicos que causará daños irreparables a los estudiantes que deben sujetarse a él, al futuro ejercicio de la magistratura judicial y de la abogacía, y, a la postre al propio país”<sup>7</sup>. En un momento político marcado por la fuerte disputa entre la izquierda y la derecha peronista, el Ministro Taiana dio lugar a la nota presentada por los profesores y derogó el nuevo plan de estudio. No obstante, Kestelboim desoyó la decisión ministerial y amparado por la ley 17.245 (la cual explicitaba que era el Consejo Superior el órgano encargado de decidir sobre su aplicación), decidió poner en práctica el nuevo plan de estudios. Sin embargo, fue breve

el plazo de su aplicación. Desde septiembre del '74, en un contexto institucional enraizado por el incontenible espiral de violencia, la designación de Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Educación (y de Alberto Ottalagano como rector de la UBA) terminó por clausurar definitivamente el camino de transformación institucional iniciado en mayo del '73 y restituir el poder institucional al *establishment profesoral*.

<sup>7</sup> La Nación, 1/3/'74; p.3.

## Referencias Bibliográficas

- BARLETTA, A. (2002); “Universidad y política. La “peronización” de los universitarios (1966-1973). Elementos para rastrear la constitución de un política universitaria peronista” en *Revista Pensamiento Universitario* n°9.
- BOURDIEU, P. (2008); *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones.
- CHAMA, M. (2006); “Peronización y radicalización de grupos de abogados en los sesenta y principios de los setenta. La labor defensorista como práctica militante”, en *Cuestiones de Sociología. Revista de Estudios Sociales*, n° 3.
- PEREL, P., RAÍCES, E. Y PEREL, E. (2006); *Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden* (1973/83), Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- WILLIAMS, R. (1980); *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península.
- VVAA; *Liberación y derecho*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, año 1, n° 1, enero – abril de 1974.





# La Ley de Educación Superior y el clima político-universitario de los años 80 y 90

---

Laura Rovelli\*

---

## Prolegómenos

El carácter dramático de la intervención estatal autoritaria durante los años 70 en la Argentina promovió un clima de desconfianza e ilegitimidad en la acción del Estado durante la transición democrática, lo que se manifestó en una demanda de completa autonomía en términos de libertad negativa, es decir, definida por la ausencia de coerción externa en la esfera universitaria. Siguiendo esos lineamientos, en 1985 la creación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) pretendió conformar una instancia de coordinación y autorregulación de las universidades.

En el plano institucional, dos días después de la asunción del gobierno constitucional –en diciembre de 1983– se dispuso la intervención de las universidades y mediante el decreto N° 154 del Poder Ejecutivo Nacional se estableció que las mismas se gobernasen sobre la base de los estatutos suspendidos a partir de la intervención del 29 de julio de 1966. Paralelamente, se crearon Consejos Superiores Provisorios con representantes de los tres claustros, y también se exigió la reincorporación del personal docente y no docente cesanteado por motivos políticos, gremiales o similares. La implementación del gobierno tripartito, originado en el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, recuperó la autonomía, en la medida en que los actores universitarios fueron reconocidos como agentes con

\*Magíster en ciencias sociales con orientación en educación, FLACSO Argentina. Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Docente en la Universidad Nacional de La Plata.

## dossier

decisión política<sup>1</sup>. La sanción parlamentaria de la Ley N° 23.068 fijó el plazo de un año para la normalización de los distintos claustros, lo cual contempló la conformación de un cuerpo de docentes seleccionados mediante concurso público de antecedentes y oposición. Se impusieron las prácticas de los certámenes, las que incluyeron una revisión de los que se habían llevado a cabo durante la última fase del gobierno militar; aunque con distintos alcances según las facultades y universidades. A comienzos de 1986, se formaron las asambleas universitarias que escogieron por primera vez en más de veinte años a las autoridades de las universidades nacionales.

No obstante, corresponde recordar que a pesar de la presentación de algunos proyectos de ley en el Congreso Nacional, no pudo sancionarse durante este primer período democrático una legislación orgánica para el conjunto de las universidades nacionales. Es más, tampoco el régimen de la célebre Ley Avellaneda

(1.597) llegó a implementarse como marco regulatorio general de las casas de estudio aunque su espíritu de dejar a cada universidad la posibilidad de dictar su propio estatuto impregnó el sentido de la política universitaria del gobierno radical. De tal forma, y hasta la sanción de la Ley de Educación Superior en julio de 1995, la ley 23.068 comenzó a regir para las universidades nacionales, y los decretos-ley 17.604/67 y 17.778/68 del onganiato, regularon a las universidades privadas y provinciales, respectivamente<sup>2</sup>.

A mediados de la década de 1980, si bien se habían dado pasos decisivos en favor de la autonomía, el co-gobierno y el acceso irrestricto, en el contexto de la masividad, aún quedaban por afrontar diversas demandas y problemas pendientes como la reversión de la desigualdad horizontal, cuestión que en la época dio paso al problema de la *calidad educativa*. Así, comenzó a gestarse una nueva agenda universitaria cuyo objetivo apuntó a la necesidad de reformar las universidades siguiendo algunos

patrones internacionales, además de considerarse las experiencias de modernización universitaria desarrolladas por otros países de la región, por ejemplo Brasil y Chile en los años sesenta y ochenta respectivamente. Como parte de las nuevas tendencias, se acordaron algunos programas con financiamiento de organismos internacionales tales como el Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de Servicios Sociales de la Argentina (PRONATASS), promocionado por el Banco Mundial, el cual constituyó un primer antecedente de los futuros procedimientos de evaluación universitaria.

### **Las ideas en la política**

Hacia finales de los años 80, las promesas incumplidas forjaron una concepción de la política despojada de su contenido mediador y entendida “[...] como lugar de reconocimiento de la realidad del poder, en su forma más descarnada” (Hilb, 1990: 16). En ese marco, y en consonancia con el avance de la nueva racionalidad neoliberal, el segundo gobierno democrático diagnosticó una crisis social estructural —donde la universidad, al igual que otras instituciones públicas, era uno de sus más fieles reflejos—, lo que legitimó la aceleración de las reformas. No obstante, mientras que en ese período el

<sup>1</sup> Al decir de Naishtat (1995:5), “sin la elegibilidad por claustros de los órganos de gobierno, la universidad no tendría consistencia como persona política, ni por ende como figura autónoma. En consecuencia la autonomía se nutre del co-gobierno, pero no se reduce a este último”.

<sup>2</sup> La ley 17.604 implicó una disminución de la regulación estatal al extender a las universidades privadas con más de quince años de funcionamiento la habilitación para el otorgamiento de títulos profesionales sin necesidad de contralor por parte del Estado.

## Laura Rovelli

Estado renunció a cumplir ciertas funciones asociadas con su intervención tradicional en la regulación de la actividad socioeconómica, en el campo de la educación superior se involucró intensamente en el establecimiento de nuevas reglas para el desempeño de las universidades, adquiriendo una indudable centralidad.

Como se sabe, la agenda universitaria siguió, en términos generales, los lineamientos de los organismos multilaterales como el Banco Mundial y se orientó hacia tres grandes ejes: el financiamiento (se acentuó la búsqueda de recursos propios para superar la crisis), la evaluación de las instituciones (el Estado dejó de lado la planificación para pasar a auditar los resultados educativos) y la diferenciación institucional (expansión de nuevas ofertas públicas y privadas, junto con el acortamiento de las carreras y la diversificación de los programas de estudio en entornos diversos de educación superior)<sup>3</sup>. Se trató entonces de promover la desregulación y competitividad de la educación superior—entendida como un mercado— con el propósito de articularla con las necesida-

des de la economía globalizada. En esa dirección, adquirieron relevancia las nociones de calidad y equidad: la primera se midió en términos de eficiencia y competitividad; mientras que la segunda implicó la redistribución de bienes y servicios escasos por parte del Estado, pero sin cuestionar las desigualdades estructurales. Incluso llegó a equipararse en el marco de un discurso en torno al financiamiento basado en la recuperación de costos, donde se sostenía que “el que puede, debe pagar” (Franco, 1996:13).

Distintos documentos, investigaciones y guarismos estadísticos, sirvieron de base al impulso modernizador, el que comenzó a cobrar más fuerza a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 1993). De todas formas, cabe señalar que dos años antes, la sanción de la Ley Federal de Educación ya había reinstalado, aunque confusa y vagamente, la discusión sobre el gobierno y el financiamiento de la educación superior. No obstante, desde la SPU, diversos intelectuales y analistas simbólicos diseñaron políticas concretas vinculadas con la gestión, coordinación y

regulación del sistema universitario, a la vez que planificaron e instrumentaron el proceso de reforma que quedó regulado en la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, sancionada en julio de 1995<sup>4</sup>. Tales transformaciones marcaron el pasaje desde un tipo de gobierno que combinaba mecanismos de autorregulación, como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y de una tutela estatal basada en el paradigma benevolente de financiamiento, hacia otro cuyo rasgo dominante fue la ampliación y la diferenciación de las agencias de gobierno y de regulación de la educación superior.

### **Un debate parlamentario con “galerías vacías”.**

En mayo de 1995, se realizaron las elecciones presidenciales, en las que el partido justicialista logró su reelección con un apoyo de casi el cincuenta por ciento del electorado, previa reforma constitucional un año antes. En segundo lugar había quedado el Frente País Solidario (FRE-PASO), resultado de la alianza de los partidos PAIS y Frente Grande, y tercero, la Unión Cívica Radical (UCR). La elección marcó el quiebre del bipartidismo que la UCR mantenía con el Partido Justicialista y mostró su gran pérdida de legitimidad social, como

<sup>3</sup> Cabe destacar que entre 1988 y 1998 surgieron 22 universidades privadas y 11 nacionales.

<sup>4</sup> De acuerdo a Paviglianiti (1996:43), entre 1988 y 1991, se presentaron siete proyectos de ley general o federal universitaria: uno se introdujo en el Senado y los otros seis a través de la Cámara de Diputados.



## dossier

consecuencia de la participación en el llamado *Pacto de Olivos*. La reelección presidencial se había desarrollado en el marco de una seria crisis económica donde el Plan de Convertibilidad comenzaba a mostrar los costos sociales de su aplicación, mientras que la crisis económica mexicana agudizaba la recesión local. En torno a la alta desocupación, el aumento de la precarización laboral y su correlato en un inédito incremento de la pobreza y la indigencia giraron muchas de las protestas sociales de la época<sup>5</sup>.

En ese marco, donde el gobierno buscó profundizar una serie de medidas asociadas con las privatizaciones, la desregulación de los mercados, el ajuste fiscal, entre otras, y distintos colectivos de protesta comenzaban a expresarse en rechazo al modelo y sus consecuencias, sumado a la debilidad de los partidos políticos opositores en la arena parlamentaria, se desarrolló el debate de la Ley de Educación Superior. En junio de 1995, la Cámara de Diputados dio media sanción al proyecto presentado por el poder ejecutivo, para lo que contó con la pre-

sencia del bloque Justicialista, del Movimiento por la Dignidad y la Independencia (MODIN) y del bloque de partidos provinciales. Ante la propuesta oficialista de fijar un tiempo acotado para la discusión en el recinto y establecer una lista de oradores limitada, la UCR y el FREPASO se retiraron del recinto. Al respecto, el diputado radical Enrique Mathov expresaba “(...) estamos con las galerías vacías y con la mayor parte de las bancas desocupadas”<sup>6</sup>; mientras el diputado Alfredo Bravo señalaba “me voy con un gran dolor: el dolor de no haber entendido esta metodología que quiere imponer una ley universitaria de espaldas a la comunidad educativa y al país”<sup>7</sup>. Ciertamente, el repudio al proyecto de ley fue expresado en numerosas marchas, clases públicas, asambleas, cartas públicas y su escasa legitimidad se manifestó en el vallado del Parlamento y el “centenar de policías alrededor del Congreso” durante el transcurso de los debates<sup>8</sup>.

En la Cámara de Senadores, algunos representantes del propio bloque oficialista aceptaron considerar propuestas

concretas de modificación al proyecto de ley. En base a un documento elaborado por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, el CIN propuso eliminar sesenta de los ochenta y un artículos de la media sanción ( Paviglianiti, Nosiglia y Marquina, 1996: 103). No obstante, el gobierno ordenó a un grupo de senadores justicialistas firmar el dictamen sin introducir cambios. Así, la Ley de Educación Superior se aprobó con la presencia de muy pocos senadores, e incluso con la oposición de dos de los miembros del bloque oficialista, dada la negativa a incorporar las modificaciones consensuadas con los actores universitarios.

A diferencia de anteriores normativas, la LES procuró regular al conjunto de instituciones universidades y no universitarias, públicas y privadas entendidas como partes integrantes de un mismo sistema de educación superior. Asimismo, la legislación promovió la diversificación del sistema y estipuló, antes que obturar o dejar librado a los vaivenes políticos (aunque esto no siempre fue posible), los mecanismos para la creación de nuevas instituciones de educación superior. Por otra parte, pretendió inscribirse en la tradición argentina de las leyes universitarias marco, asociadas precisamente con gobiernos de carácter más democrático, pero

<sup>5</sup> Otros ejes no menos importantes del nuevo ciclo de la protesta se relacionaron con los múltiples casos de impunidad y corrupción que cobraron notoriedad durante el menemismo.

<sup>6</sup> Diario de Sesiones, 31 de mayo de 1995, p. 1117.

<sup>7</sup> Diario de Sesiones, 7 de junio de 1995, p. 1141.

<sup>8</sup> Diario de Sesiones, 7 de junio de 1995, p. 1137.

## Laura Rovelli

terminó regulando aspectos muy específicos e internos de las universidades, como la composición de los órganos colegiados y las atribuciones de las facultades. Indudablemente, uno de sus rasgos distintivos fue la fijación de criterios y normas de juego comunes, en principio, para las instituciones y sus actores, a través de la la creación de nuevos organismos de regulación como el Consejo de Universidades y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Otra característica importante refirió a las nuevas condiciones para la transferencia del subsidio público a las universidades, lo que significó que las universidades obtuvieran un monto global de asignación y promovió la descentralización de la fijación del salario de los recursos humanos, como también la obtención de recursos adicionales. A su vez, comenzaron a utilizarse distintas fórmulas para la distribución secundaria del presupuesto. Con ello, la SPU pasó a ocupar un lugar privilegiado en la definición e implementación de programas especiales, como sucedió en los casos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC) y del Programa de Incentivo para los Docentes-Investigadores. Por otra parte, la consolidación del

papel del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como dispositivo estructurante de las reformas universitarias constituyeron lineamientos centrales de la legislación. Finalmente, y a pesar de las modificaciones introducidas, los ochenta y nueve artículos de la normativa no lograron articularse con un modelo de desarrollo, o bien -como en décadas anteriores- con un proyecto nacional que pudiera imprimir un horizonte de sentido más amplio para la política.

### **Paradojas de las prácticas universitarias.**

Varias universidades opusieron una inusitada resistencia a los cambios promovidos por la LES, lo que se manifestó en distintas acciones colectivas como manifestaciones callejeras, toma de facultades y abrazos simbólicos al Congreso Nacional. En la UBA, la presentación de un recurso de amparo en la Justicia impidió que la normativa se aplicara formalmente en esa casa de estudios. La UNLP, por su parte, adaptó su estatuto a la LES aunque incluyó expresamente un artículo referido a la gratuidad de la enseñanza, lo que fue rechazado por el Ministerio de Cultura y Educación.

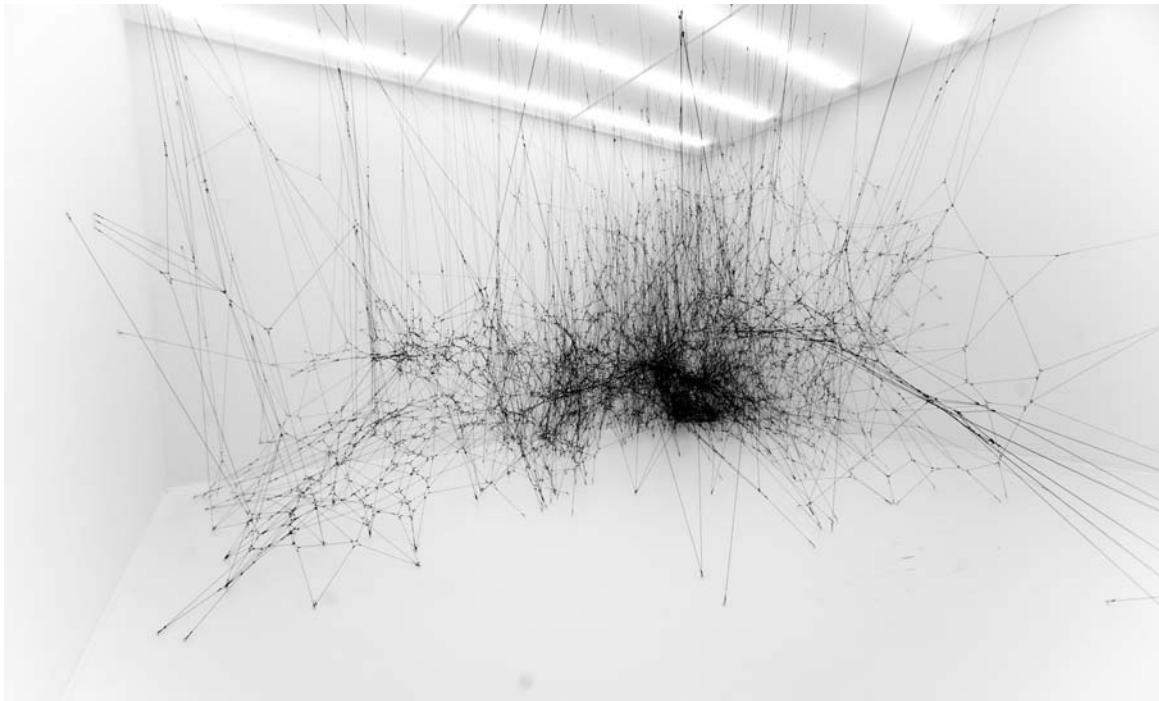
En el debate parlamentario de la ley 24.521, un diputado

señalaba que “las leyes tienen vigencia en el país cuando cuentan con consenso. Si no existe consenso la ley verdaderamente no tendrá vigencia”<sup>9</sup>. A quince años de la sanción de la LES, ¿cómo puede comprenderse la proliferación de numerosos programas y estrategias de gobierno que reproducen íntegramente el sentido y la racionalidad de la normativa?; ¿cuáles son los factores que inciden en que el debate político universitario en torno de la sanción de una nueva Ley de Educación Superior haya referido más a acciones o medidas rectificatorias de los dispositivos implementados y en menor medida, a la definición de nuevos lineamientos orientadores de las políticas (Suasnábar y Rovelli, 2010); ¿por qué sigue sin conformarse una nueva agenda de política de educación superior cuando en los últimos años otras áreas de gestión se encuentran atravesadas por el dinamismo y la capacidad de innovación política? Lejos de formular aquí un diagnóstico unívoco y acabado, los interrogantes planteados señalan algunos de los confines de la política de educación superior contemporánea.

<sup>9</sup> Diario de Sesiones, 31 de mayo de 1995, p. 1121.

## Referencias bibliográficas

- FRANCO, R. (1996). “Los paradigmas de la política social en América Latina”. En *Revista de la Cepal* N°58. Santiago de Chile.
- HILB, C. (1990). *Promesa y política. Promesas traicionadas y transición democrática*. Facultad de Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, Instituto de Investigaciones.
- NAISHTAT, F. (1995). *Autonomía Académica y Pertinencia Social de la Universidad Pública: Una Mirada desde la Filosofía Política*. Conferencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología UNAM México. Disponible en:  
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/73-html/73-01.htm>
- PAVIGLIANITI, N., NOSIGLIA, M.C. Y MARQUINA, M. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- SUASNÁBAR, C. Y ROVELLI, L. (2010). *Impensar las políticas políticas de educación superior en la Argentina reciente*. Los Polvorines: Editorial UNGS, en prensa.



## **Diálogo y reflexión: los sentidos de la universidad. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional de Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre de 2009**



En setiembre de 2008 la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) contó con la entrañable e inspiradora visita de Pedro Krotsch, quien brindó en aquella oportunidad la conferencia inaugural de las jornadas de reflexión y difusión interna *Pensar la Universidad*. Los 90 años de la Reforma del 18 cumplidos por aquel entonces, cuyo epicentro fue la Universidad de Córdoba, las transformaciones que se estaban realizando en esta casa de altos estudios y la siempre propositiva y entusiasta presencia de Pedro Krostch, fueron los factores que se conjugaron para decidir organizar en la UNC el *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. El evento se realizó el 12, 13 y 14 de noviembre de 2009 con la finalidad de continuar e incentivar la producción e intercambio de conocimiento sobre educación superior en Argentina y la región. De igual modo, procuró favorecer la consolidación de redes de investigadores e instituciones prosiguiendo con el trabajo realizado en los encuentros anteriores: el primero, segundo y tercero nacionales, orga-

nizados en la Universidad de Buenos Aires (1995, 1997) y la Universidad Nacional de la Plata (2002); el cuarto y quinto nacionales y latinoamericanos, organizados por la Universidad Nacional de Tucumán (2004) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2007). El desafío fue mantener y profundizar la relevancia, calidad y productividad alcanzada en las instancias anteriores, apuntando a robustecer el trabajo iniciado una década y media atrás a los fines de abrir y consolidar un campo de estudio e investigación autoreflexivo, donde la institución se dispone a pensarse a sí misma.

La primera actividad de la Comisión Académica y Organizadora, configurada *ad hoc*, fue definir un enunciado que diera cuenta de las principales preocupaciones que delinearán el perfil del acontecimiento y que a su vez orientara la convocatoria. Así nació el título “*Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso*”, como manifestación conceptual que sintetiza las inquietudes que expresan aspectos centrales de la relación que debe establecer el sis-

tema universitario nacional con su entorno. Nos referimos a la necesidad que tiene la universidad de ser creativa, de innovar, de producir conocimiento y generar respuestas adecuadas a las urgentes necesidades que atraviesa nuestra sociedad, con una alta dosis de atención, sensatez, responsabilidad y compromiso.

El Encuentro se realizó en un clima conmovedor y de congoja debido a la ausencia de su inspirador y fundador, el querido Pedro Krostch, quien participó activamente en la organización de este encuentro hasta su deceso, pocos meses antes de su inicio. Por este motivo, el evento estuvo dedicado a la figura y memoria de este destacado académico, mentor de los encuentros anteriores, y principal referente y propiciador de la investigación sobre educación superior en Argentina. Su presencia se mantuvo como una marca indeleble durante las tres jornadas de trabajo, especialmente en la apertura el jueves 12, donde se le rindió un sentido homenaje, estando presente tanto en las intervenciones de los encargados del acto inaugural, la Dra. Carolina Scotto y

## crónicas

Dra. Alicia Servetto; de su compañero y amigo, el Dr. Antonio Camou; así como de la conferencia de apertura dictada por el Dr. Helgio Trindade.

En el Encuentro participaron docentes, investigadores, graduados, estudiantes, responsables de gestión y expertos de más de 30 universidades nacionales y otro número similar de universidades extranjeras. Se presentaron un total de 500 ponencias y más de mil autores entre los que se contaban representantes de Brasil, México, Chile, Uruguay, Venezuela, Colombia, España, Ecuador, Angola y Argentina.

Las ponencias fueron articuladas en torno a nueve ejes temáticos que retomaron ocho de los campos temáticos trabajados en los Encuentros anteriores, a los que se sumó un nuevo eje dada su creciente importancia en la vida universitaria. A Saber,

**Política y gobierno universitario.** En este eje se reunieron los trabajos referidos al estudio de las formas de gobierno; las políticas públicas sobre educación superior; modelos y experiencias de administración; problemáticas políticas académicas y los problemas de gestión en contextos institucionales específicos.

**Economía y financiamiento.** En esta línea se presentaron investigaciones relacionadas con los efectos eco-

nómicos de la educación, las políticas económicas y sociales, la asignación sectorial de recursos, la inversión en educación y su relación con los costos de la educación universitaria.

**Organización académica, currículo y enseñanza universitaria.** En este eje se reunieron las ponencias que versaron sobre las dinámicas institucionales en los diferentes niveles de la organización universitaria, con especial relevancia en las indagaciones vinculadas con las características y efectos derivados de cambios en la organización académica como los que se ocuparon de los procesos de innovación curricular, propuestas de enseñanza, transmisión y vínculo intergeneracional y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

**Producción y transferencia del conocimiento.** Sobre este eje se agruparon los trabajos vinculados a las políticas estatales e institucionales de ciencia y tecnología; la producción de conocimientos y la transferencia al medio social y productivo; las características del proceso interactivo entre la institución y otros actores de la sociedad; el impacto de la transferencia social de conocimientos hacia los actores y estructuras externos y hacia la propia institución.

**Universidad y campo ocupacional.** En torno a esta

problemática, se abordaron temas que trataron la relación entre universidad y trabajo, vinculada a la incidencia del contexto socioproductivo, el mercado de trabajo y el sistema universitario. Igualmente se abordaron las demandas del mundo de la producción, de la ciencia y de la tecnología a la educación universitaria; las expectativas y trayectorias de los actores (graduados y estudiantes) en el marco de los cambios productivos y del mercado laboral.

**Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos.** En este eje se presentaron investigaciones que incluyeron tanto el abordaje macrohistórico como la microhistoria en relación a la universidad. Se integraron las investigaciones de carácter histórico que atañen a distintos sectores dentro de la institución, disciplinas científicas, currículos y actores.

**Evaluación y acreditación universitaria.** La línea de trabajo de la evaluación y acreditación convocó a los estudios de teorías y modelos de evaluación así como las políticas y prácticas de evaluación y acreditación, y su inserción en los procesos institucionales. Se integraron las indagaciones referidas a las características y cambios de las políticas de evaluación universitaria, y a los efectos de la evaluación en instituciones, actores, carreras



## crónicas

de grado y posgrado en ámbitos institucionales particulares.

**La institución universitaria y sus actores: trayectorias, representaciones, formación e identidad.** Siendo el más convocante, con más de 150 ponencias, este eje agrupó los trabajos referidos a los principales actores de la vida institucional: estudiantes, profesores, investigadores, personal administrativo, y participantes del gobierno y la gestión en la universidad. Se priorizaron las investigaciones vinculadas a: ingreso, desempeño y egreso de estudiantes; formación profesional y pedagógica de los docentes universitarios; las trayectorias, representaciones y prácticas cotidianas de los distintos actores dentro de la institución, así como las problemáticas relacionadas a la identidad de estos actores.

Por último, se incorporó un nuevo eje temático referido a la **Universidad, comunicación y creación artística** con el objetivo de reunir las investigaciones relativas a la conformación de un campo cultural universitario, tanto en lo que se refiere a la presencia de la universidad en el espacio público como a las políticas referidas a la creación artística y a todos aquellos elementos vinculados al quehacer de la cultura en su relación con la institución. Se intentó analizar aquellas características de los

emprendimientos culturales, los actores que intervienen, sus contenidos, las redes utilizadas, así como aproximaciones a los públicos universitarios y extrauniversitarios.

Además del trabajo en comisiones organizadas según los ejes mencionados, se desarrollaron tres paneles temáticos que contaron con la participación de expertos nacionales y latinoamericanos procurando generar un debate amplio que diera cuenta de la pluralidad de pensamiento y la diversidad de problemáticas nacionales y regionales. El primer panel estuvo referido a “Los procesos, prácticas de evaluación y acreditación universitaria: su repercusión en actores y contextos institucionales” y estuvo integrado por los profesores Marcela Mollis (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Luis Eduardo González (Universidad Católica de Chile), Oscar Espinoza (Universidad Diego Portales, Chile) y Jorge Landinelli (Universidad de la República, Uruguay). Ofició como comentarista, Sonia Araujo (Universidad Nacional del Centro, Tandil, Argentina). El segundo panel estuvo centrado en el tema “La Universidad como espacio público, perspectivas comparadas” y contó como panelistas con los especialistas Claudio Suasnábar (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Manuel Gil Antón (Universidad Autónoma de México, Iztapalapa), Valde-

mar Sguissardi (Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil) y Susana García Salord (Universidad Nacional Autónoma de México). El comentario estuvo a cargo de Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanús, Argentina). Por último, y como tercer panel, se desarrolló el tema “Universidad, Ciencia y Tecnología: las complejas relaciones de producción, distribución y uso del conocimiento” y las disertaciones fueron realizadas por Renato Dagnino (Universidad Estadual de Campinas, Brasil), Roberto Rovasio (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y Eduardo Matozo (Universidad Nacional del Litoral, Argentina). Aarón Saal (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) realizó los comentarios.

En nuestro país, la investigación sobre universidad ha sido fragmentaria y no ha tenido la sistematicidad que se requeriría dada la trascendencia de la institución en cuestión. Por este motivo, el *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano*, el más destacado de la temática a nivel nacional, se inscribe en una saga que esperamos tenga continuidad en breve en nuevas instancias, a los fines de consolidar una tradición y profundizar un campo de intereses que aún necesitan ser robustecidos, con el objetivo de generar el conocimiento necesario sobre las problemáticas que atañen a este

## crónicas

nivel educativo. Los cambios en el presente social, político, económico y cultural demandan un mayor fortalecimiento y protagonismo de sus instituciones, así como una mayor integración y articulación entre la universidad y la sociedad. En este sentido, cobra relevancia conocer de manera más aguda y comprensiva la institución que transitamos y construimos día a día, requerimiento imprescindible para ratificar aciertos, evitar omisiones y modificar errores, discutiendo, problematizando y socializando diferentes aspectos, áreas de interés y experiencias vividas.

Son estos los factores que motivan a los Encuentros *La Universidad como Objeto de Investigación*, con el desafío incesante de pensar la institución, con la voluntad de una reflexión sistemática, donde la universidad ofrece a sus especialistas e investigadores para ejecutar el debate imprescindible en torno a los tradicionales y cambiantes sentidos y funciones que hacen a la razón de ser de esta institución central de nuestra sociedad.

Dra. Alicia Servetto

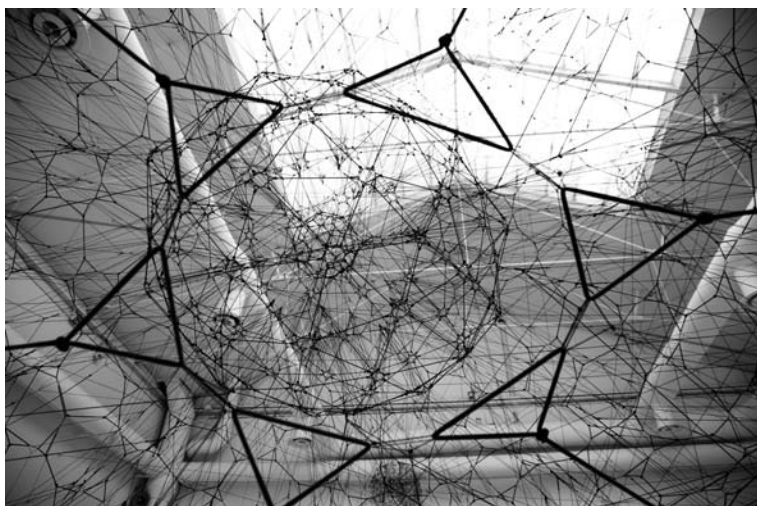
---

Docente-investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Dr. Daniel Saur

---

Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y profesor de la Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.



Tenemos el gusto de comunicar la próxima aparición del texto que es producto de las jornadas de trabajo realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba, los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2009:

**VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación “Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso”.** compilado por los doctores Alicia Servetto y Daniel Saur.

## carta de agradecimiento, bienvenida y compromiso

Universidad Nacional de Córdoba

1 de diciembre de 2009

### **VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación ¿Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso?**

Estimados colegas y amigos/as

En calidad de miembros de la Comisión Académica Externa queremos hacer público nuestro agradecimiento a la Sra. Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto, y en su persona, a todo el equipo de trabajo que participó en la realización del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre La Universidad como Objeto de Investigación, realizado los días 12, 13 y 14 del corriente en la ciudad de Córdoba. En nuestro reconocimiento queremos destacar especialmente tanto la excelente tarea de organización, a cargo de la Dra. Alicia Servetto, como la afectuosa hospitalidad que todos los participantes disfrutamos en estos días de intensa y fecunda labor.

Asimismo, queremos darle la más cordial bienvenida a esta Comisión a la Dra. Servetto, Coordinadora General del evento, quien de aquí en más se sumará al núcleo de responsables que tuvieron a su cargo la organización de los Encuentros previos. Cabe recordar que a partir de la realización en La Plata del Tercer Encuentro Nacional (2002) nuestro querido amigo y colega Pedro Krotsch definió para esta Comisión una doble misión: por un lado, le correspondía definir la nueva sede del Encuentro, y por otro, acompañar en la tarea de organización a la sede elegida. En estos años la Comisión acompañó puntualmente a Pedro en cada una de sus decisiones e iniciativas a través de un trabajo cooperativo que creara las condiciones para un debate fundado, amplio y plural sobre el sistema universitario. Ahora le toca asumir una nueva tarea que requerirá construir una voluntad colectiva, intelectual y representativa del campo de estudios sobre la educación superior para la continuidad de los propósitos centrales del Encuentro.

En tal sentido, sirva también esta comunicación como adelanto de un compromiso que tenemos por delante y que asumimos con la máxima responsabilidad: el de ampliar esta Comisión con referentes de grupos de investigación de distintas universidades que hayan tenido una activa participación en nuestros Encuentros, a efectos de conformar un espacio permanente de coordinación que garantice la continuidad de futuros eventos. Una vez dado este paso, y en base a una serie de criterios consensuados con el conjunto de los colegas, comenzaremos una ronda de consultas con las universidades interesadas en organizar el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre La Universidad como Objeto de Investigación, a realizarse en el año 2011.

Con un cordial saludo,

Sonia Araujo (UNICEN)  
Antonio Camou (UNLP)  
Alicia Villagra de Burgos (UNT)

**Sylvie Didou Aupetit y Etienne Gérard (eds.) (2009) Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. IESALC – CINVESTAV – IRD, México, 249 páginas.**

El proceso de internacionalización de la educación superior es reciente y multidimensional en tanto que puede ser abordado desde diferentes aristas, a saber: movilidad académica; conformación de redes de instituciones, docentes, estudiantes y/o investigadores; incorporación de la variable internacional en el currículum, el proceso formativo y la generación de conocimiento, etc. En consecuencia, *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas* contribuye de manera clara y específica a la aprehensión del fenómeno más amplio de internacionalización de la educación superior en el contexto reciente y actual de América Latina, en lo que compete, en particular, a los actores o agentes: estudiantes, docentes, científicos. Es dable señalar la interrelación de estos tres procesos con uno más amplio de mundialización; en este sentido, la compilación de Sylvie Didou Aupetit y Etienne Gérard realizada para la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) tiene como objetivo “proponer a la vez un estado del arte sobre la cuestión de la movilidad de los investigadores (todavía más que sobre

lo que se suele denominar la “fuga de cerebros”) y abrir pistas novedosas de investigación, que trasciendan el vínculo casi sistemático entre la dimensión política y la propiamente científica”.

La novedad de este trabajo académico reside en: primero, el enfoque para el tratamiento de los procesos de movilidad, fuga de cerebros y redes académicas a partir de su equiparación inicial con los fenómenos más aprehensivos de movilidad de personas a nivel mundial; segundo, la especificidad y, en consecuencia, profundidad otorgada a tres elementos del fenómeno más amplio de internacionalización, lo cual habilita la realización de una descripción densa de este término tan difuso como complejo así como también permite su nutrición conceptual; finalmente, y derivado de lo antes dicho, el estudio cabal de la movilidad, la fuga de cerebros y la conformación de redes abre interrogantes para ulteriores investigaciones así como también permite señalar cuestiones nodales que puedan abordarse a partir de políticas públicas nacionales y regionales de manera de alejar a la internacionalización de su connotación mercantil para

acercarla a procesos de profundización y movilización del conocimiento sobre bases cooperativas.

En primer lugar, los procesos de movilidad académica (y la consecuente fuga de cerebros, entendida como la pérdida de recursos humanos en el país de origen) son entendidos en este libro a partir de la estrecha relación con el fenómeno de migración y presenta una doble faz. Por un lado, un conjunto de actores elige migrar a partir de sus experiencias previas de formación y el producto de un cálculo utilitarista que se traduce en el aumento de los beneficios profesionales a partir de la posibilidad de realizar estudios y/o estancias de temporalidad y modalidades variables en el extranjero. La primer cara de la movilidad académica se afirma en la búsqueda de un capital cultural mayor al que se puede obtener en el país de origen y la adquisición de experiencias de desarrollo profesional que sean más valoradas en un mercado laboral competitivo. Sin embargo, como todos los procesos migratorios -de naturaleza compleja-, las historias exitosas cuentan con una cara más oscura cuando la movilidad acarrea descrédito profesional

## reseñas

y mediocridad. En consecuencia, la migración y/o la movilidad académica no implica *per se* el mejoramiento de las competencias y habilidades, ni la consecución de prestigio u otro recurso de poder que facilite la inserción (ya sea en el territorio de origen o de destino).

Mención aparte merece la cuestión de la proliferación de la formación de redes académicas como respuesta a los desafíos planteados por la mundialización. En este caso, la movilidad ya no se relaciona con procesos migratorios como los antes citados, sino que está dada dentro de la misma red. Los flujos, por tanto, potencian a cada miembro o grupo de la red (cada nodo) permitiendo inserción profesional y acceso a recursos, tanto materiales como de prestigio y de información; y este proceso, a su vez, retroalimenta la visibilidad de la red. La creación de las mismas obedece a la creación de políticas gubernamentales como de organismos internacionales de promoción de la internacionalización, como a un proceso motorizado por los mismos actores a partir del estrechamiento de las relaciones académicas internacionales.

En segundo lugar, el estudio en profundidad de cada proceso fue realizado con el aporte de destacados expertos: *Simon Schwartzman, Jorge Balán, Eduardo Remedi,*

*Francisco Marmolejo, Ana García de Fanelli, Rocio Grediaga Kuri, Elizabeth Balbachevsky, Elizabeth Balbachevsky, Catherine Agulhon, Hebe Vessuri, Pascal Renaud, Patricia Gascón Muro y Ernesto Villanueva.* Los trabajos de los autores se organizan en cuatro grupos, donde se conjugan miradas generalistas con estudios específicos, sin perder en ningún caso, la profundidad en el análisis basado en los datos.

En primer término se aborda la fuga de cerebros a partir de una revisión de la literatura existente sobre el tema y de las estadísticas disponibles a los investigadores (las cuales se encuentran incompletas y, desde nuestro punto de vista, aún no disponen de un sistema armonizado de indicadores para homogeneizar los datos). Abre la sección un artículo de Didou Aupetit que se estructura en torno a la hipótesis que afirma que en América Latina y el Caribe la emigración de los graduados universitarios -que aún es selectiva- se ha incrementado lo que justifica un análisis en torno a la "circulación de las elites" donde convergen intereses de sectores gubernamentales, de la sociedad civil y de la comunidad científica, todos interpelados por la fuga de cerebros, la movilidad de los saberes y la articulación de las redes científicas, en un escenario regional

en el que la sustracción de recursos y capacidades se ha acrecentado en los últimos quince años, en forma sesgada según los países. A continuación, Schwartzman centra su artículo en la cuestión de si es mejor enviar a los jóvenes a estudiar en el extranjero o educarlos en su propio país. Para dar respuesta al interrogante presenta un breve recorrido desde la concepción internacionalista de la universidad europea de sus inicios hasta las últimas políticas en torno a la internacionalización iniciadas en la década de los años noventa. La discusión se resume en términos balanceados, tomando los aspectos positivos tanto del nacionalismo como del internacionalismo. Continúa el apartado el artículo de Jorge Balán con un análisis descriptivo de la competencia internacional de recursos humanos altamente calificados plasmada en las nuevas políticas migratorias, y pondera la demanda por candidatos internacionales en los programas doctorales y posdoctorales y su vinculación con el funcionamiento del mercado de trabajo académico y científico en el Norte, se centra en los posibles impactos que las modificaciones de las instituciones (y los programas) de educación superior de éstos imprimen a las tendencias de migración de los recursos de América Latina, un área de conocimiento poco estudiada al



## reseñas

momento. Finalmente, Remedi aborda la fuga de cerebros desde una perspectiva que contempla la ausencia de oportunidades en el país de origen, las tradiciones de las elites de formarse afuera, la cada vez mayor valoración de las credenciales obtenidas en el exterior y la especificidad del mercado para la libertad de movimiento de los profesionales.

En segundo término se presentan los resultados de dos investigaciones sobre procesos de movilidad académica bilateral que utilizaron fuentes y estadísticas como principal instrumento de recolección y medición. En principio, Marmolejo toma como caso de estudio a México para dilucidar la cantidad de académicos mexicanos que residen en los citados países y el grado de efectividad de las políticas públicas mexicanas para atraer a los recursos calificados al país. Ana García de Fanelli analiza el grado de conocimiento sobre la movilidad aca-

démica y estudiantil en Argentina, y luego explora las principales políticas que en forma directa han incidido sobre dicha movilidad en los últimos cinco años.

En tercer término, el estudio de las redes queda a cargo de Hebe Vessuri y de Pascal Renaud analizando las estrategias de socialidad que se desarrollan en el marco de las mismas y la formación de las comunidades virtuales y sus consecuencias, respectivamente. En cuarto término, una serie de estudios de casos nacionales presentan las herramientas metodológicas disponibles para analizar los tres fenómenos, arrojando información poco conocida al momento sobre estas aristas del proceso de internacionalización.

Finalmente, las conclusiones quedaron a cargo de Ernesto Villanueva, recogiendo cuestiones nodales analizadas y sugiriendo orientaciones para las políticas públicas.

Asimismo, cada artículo, en mayor o menor medida, presenta una sección propositiva que se desprende de la información obtenida; a la par que destacan las falencias para la recolección y medición de los fenómenos. En síntesis, la compilación, además de identificar tendencias y presentar datos nuevos sobre la movilidad, la fuga de cerebros y la conformación de redes, es un excelente manual para profundizar y continuar las incipientes y novedosas líneas de investigación sobre la internacionalización de la educación superior y del conocimiento.

---

Daniela Perrotta

---

Lic. en Ciencia Política (UBA) Becaria CONICET Tipo II. Docente e investigadora en las Facultades de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras de la UBA. Coordinadora del proyecto Identidad MERCOSUR. Doctoranda en Ciencias Sociales en FLACSO Argentina.

### **Acerca de la complejidad que suponen los procesos de cambio institucional: nuevos perfiles y estructuras en el gobierno universitario.**

Reseña del Libro de Adrián Acosta Silva (2009) *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, ANUIES, México, 199 páginas.

Los estudios sobre el gobierno están ocupando un espacio en el campo de producción de conocimiento sobre la universidad, particularmente en

México encontramos una importante producción que nos permite identificar distintas líneas y perspectivas de estudio. El libro que estamos reseñando

es uno de los productos del trabajo que viene desarrollando Adrián Acosta Silva<sup>1</sup> desde inicios de los años '90. La investigación que dio origen al libro

## reseñas

obtuvo el Premio Andrés Bello 2009 de la UDUAL a la mejor investigación sobre educación superior realizada en América Latina y El Caribe en el período 2008-2009.

Mucho se ha escrito sobre la nueva relación que establece el Estado con la Universidad y de los sentidos de las políticas que se han implementado desde los primeros años de la década de los '90. Del mismo modo, una parte importante de la producción sobre universidad ha intentado inferir los cambios que han generado dichas políticas, pero poco conocimiento se ha construido sobre la base de investigación empírica que de cuenta de cómo se han modificado los valores y prácticas que estructuran la vida cotidiana de las universidades.

En este sentido, el libro que estamos reseñando es un aporte importante en la medida en que es producto de una investigación con fuerte base empírica

que se origina en una pregunta por el funcionamiento real de las universidades, alejándose claramente de producciones normativas: ¿Ha cambiado el gobierno universitario en los últimos años? y ¿Cuáles son los factores y las nuevas tensiones que surgen de los cambios?

Adrián Acosta Silva considera que “Elegir al gobierno universitario como unidad de análisis permite explorar la dimensión política de la vida universitaria, es decir, la esfera del conflicto, la negociación y el poder en la universidad, así como de los problemas de la autoridad, la gobernabilidad y la gobernación (gobernanza) en estas instituciones. Se trata de volver la mirada sobre el tema de los actores, los intereses y las estructuras de poder en las universidades públicas mexicanas para tratar de entender de mejor manera los procesos de cambio y de reforma que han ocurrido en el pasado reciente” (Acosta,

2009: 12). Esta posición coincide con una de las enseñanzas que nos dejó Pedro Krotsch quien consideraba necesario indagar en los mecanismos de reproducción del gobierno universitario porque “era preciso reconocer el papel que en los procesos de cambio educativo cumplen las estructuras cristalizadas y las tradicionales orientaciones de los actores” (Krotsch, 1994).

En la presentación del libro se define el gobierno universitario como “...la expresión de relaciones legítimas de poder que se visualiza como un orden político estructurado, en donde existen autoridades y figuras de autoridad, reglas para el ejercicio del poder institucional, normas, leyes y reglamentos, actores y grupos de interés o de presión, sindicatos, organizaciones gremiales y estudiantiles, corrientes políticas, sociedades secretas, acuerdos clandestinos, incertidumbres cotidianas, y otros componente de la vida política moderna” (Acosta, 2009: 11). Dicha concepción del gobierno orienta el estudio hacia el abordaje tanto de los cambios en las estructuras y formas del gobierno universitario como de los cambios en las prácticas, estrategias y relaciones entre los actores.

La hipótesis general que el autor presenta en la introducción al libro es: la reconfigura-

<sup>1</sup> Entre sus publicaciones podemos destacar *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*, Vol. 1 y 2, CUCEA-Universidad de Guadalajara, Depto. de Políticas Públicas, Guadalajara, Jal., 2006; *Una modernización anárquica. La educación superior en México en los años noventa*. IESALC-UNESCO/U. de G., Guadalajara, México, 2004; *Ensamblajes conflictivos. Políticas de educación superior y universidades en México, 1982-1992. El caso de la Universidad de Guadalajara*. U. de G., Guadalajara, 2002; *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. Fondo de Cultura Económica/Universidad de Guadalajara, México, 2000. (Primera reimpresión, 2003); *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 1999.

## reseñas

ción de las relaciones de poder y de la política, a partir del desplazamiento de la importancia política de ciertos actores en la universidad, supone un cambio en el esquema general de gobernabilidad preexistente. En este sentido, el argumento central es que los cambios tanto en el contexto como en el entorno de las políticas universitarias en los últimos años han modificado, silenciosa pero sustancialmente las formas de gobierno, de gobernabilidad y de gobernanza de las universidades mexicanas.

*Príncipes, burócratas y gerentes.....* resulta un título más que sugerente del carácter que adquieren los procesos de cambio en organizaciones como las universidades donde aparecen nuevas estructuras y perfiles que se superponen a los anteriores complejizando aun más el gobierno universitario. Esta concepción de que el cambio es producto de mixturas complejas se ve reflejado en la parábola religiosa de “como el vino nuevo en odres viejos” que utiliza el autor. En este sentido, se postula como hipótesis que las nuevas políticas derramaron un conjunto de tensiones y conflictos entre los intereses políticos, académicos y burocráticos, construyendo una nueva trama de poder y autoridad en la universidad.

El autor considera que el cambio en el gobierno universitario es el producto tanto de

factores externos, en la medida en que otorga importancia a los nuevos sentidos y orientaciones de las políticas universitarias basadas en nuevos mecanismos de evaluación y financiamiento, y de factores internos a las universidades al reconocer la dinámica local y los nuevos alineamientos y prácticas políticas desarrolladas al interior de las comunidades universitarias. En este sentido, es un estudio que se aleja de las miradas lineales y monocausales con las que aún muchas veces se analizan todavía los procesos de implementación de políticas universitarias.

Como señalábamos este libro es uno de los productos de una investigación de largo aliento que tiene una importante base empírica. En primer lugar, se describen y analizan las estructuras de gobierno, la composición de los órganos colegiados y unipersonales, los procedimientos y las leyes orgánicas de treinta y siete universidades públicas que configuran el subsistema público mexicano. En segundo lugar, se analizan en profundidad cinco casos: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Sonora.

En el Capítulo 1, el autor dibuja los trazos gruesos del mapa teórico con el cual abor-

da la problemática del cambio en el gobierno institucional de las universidades mexicanas. Dichos trazos provienen fundamentalmente del análisis de políticas públicas. Conceptos como redes de políticas, comunidad política, coaliciones políticas son algunas de las categorías que el autor considera como ventanas analíticas útiles que reconocen a los diferentes actores en la construcción e implementación de políticas. Del mismo modo que la distinción entre gobernabilidad y gobernanza permite analizar la *traducción* de políticas públicas en ámbitos específicos.

Por otro lado, Acosta Silva indaga en conceptos como racionalidad, diseño institucional, orden formal y cambio en las organizaciones a través de diferentes perspectivas sociológicas. En este sentido, luego de explorar la relación entre racionalidad individual y colectiva sostiene que es la relación que establece la universidad con el estado “el eje que determina en alto grado las posibilidades del cambio institucional, pero también las orientaciones de la acción colectiva y la configuración de las diversas racionalidades (académicas, políticas, burocráticas) que habitan la ‘lógica de la acción colectiva’ de la vida universitaria (Acosta, 2009: 60). De allí que sostiene que el nuevo intervencionismo

## reseñas

estatal basado en las políticas de evaluación, y utilizando como herramienta de gobierno “la chequera”, implicará el despliegue de una nueva racionalidad institucional de carácter gerencial.

El autor plantea la necesidad de mostrar la dinámica compleja entre individuos y estructura en la vida política y el gobierno universitario, y considera necesario a los fines analíticos distinguir en un principio el análisis de las formas y estructura de gobierno para luego analizar los cambios en las prácticas, costumbres y códigos que se utilizan en la vida cotidiana del gobierno universitario. En este sentido, en el capítulo 2 se analizan fundamentalmente los cambios en la estructura de gobierno asociadas a determinados patrones de gobernabilidad y de distribución del poder. Se señala una transición hacia un gobierno con estructuras bicéfalas que, según el autor, descansa en dos supuestos: “Uno, que una división y diferenciación de los órganos de gobierno permiten incrementar la capacidad ejecutiva de las decisiones y políticas estratégicas universitarias. Dos, que la creación de un órgano como la Junta (Directiva, de Gobierno, Universitaria) permitiría dotar a la universidad de un espacio técnico legítimo que despolitizará muchas de las decisiones que estaban subor-

dinadas a los intereses en juego de la vida universitaria” (Acosta, 2009: 83).

En el capítulo 3 el autor señala que “en las cinco universidades estudiadas existen organizaciones formales de los sectores pero es la figura de los directivos la que en los años ’90 alcanza la sobrerrepresentación de sus intereses y su influencia tanto en la vida regular de la universidad como en los espacios de representación y deliberación de los problemas y decisiones universitarias” (Acosta, 2009: 102). Al mismo tiempo sostiene que desde los años ’90 existe la tendencia a la concentración del poder de decisión y gestión en la figura de las rectorías universitarias. Sin embargo, es importante señalar que los perfiles de los rectores universitarios representan también cambios profundos pues “a las tradicionales funciones como la coordinación administrativa y la representación política de sus instituciones, se les cargó también las nuevas exigencias y habilidades directivas y de conducción políticas de las políticas”. (Acosta: 2009: 17). El resultado es, sostiene el autor, la creación de una figura híbrida que combina las capacidades del político (o el príncipe de Maquiavelo), con el *expertise* del burócrata profesional (fiel al modelo weberiano) y el gerente de las políticas institucionales (figura

predilecta en el campo de la Nueva Gestión Pública).

En este sentido, este libro es una invitación a pensar en los cambios en el gobierno de las universidades argentinas. No sólo para conocer de qué modo se construye el orden en nuestras universidades sino también para construir hipótesis *en línea* que permitan la posibilidad de referirnos a nuevas tendencias en la esfera del gobierno en las universidades de América Latina. Lo anterior supondría reconocer los puntos en común así como también los diferentes patrones, estilos, estructuras y prácticas preexistentes en cada país.

Por último, quisiera reconocer la capacidad tanto de nombrar lo que en algunos espacios todavía no es posible, así como también la capacidad de iluminar la complejidad de las tramas de poder y autoridad de las universidades.

Daniela Atairo

---

Profesora e Investigadora de I d I H C S - F A H C E - U N L P.  
Becaria Conicet

### **Bibliografía**

KROTSCH, P (1994) “Organización, gobierno y evaluación universitaria” en PUI GGRÓS, A. y P. KROTSCH, *Universidad y evaluación. Estado del debate*, Cuadernos, Buenos Aires, Aique Grupo Editor SA.

**Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (comp) (2009) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente**, editado por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 224 páginas.

Un fantasma transita por los claustros de las universidades nacionales argentinas, y se extiende, con diferente intensidad, por toda la región: es el de la Reforma de 1918. Esos sucesos cordobeses nacidos de la rebeldía juvenil, de la crítica generacional, del núcleo más lúcido del estudiantado dispuesto a interrumpir la siesta del saber, siguen retumbando con diversas intensidades por las aulas de nuestras universidades, como un prolongado eco que no se ha acallado a pesar de las rupturas históricas que han signado el siglo XX.

Sin dudas, muchas de las reivindicaciones del 18 fueron generando una impronta que incluso llegó a trascender los propios sucesos, contribuyendo definitivamente a la singularidad de la universidad pública argentina y latinoamericana. La Reforma ha abrigado reivindicaciones que se mantienen vigentes en el ideario de nuestras universidades y de sus actores, que han sedimentado en sus prácticas sea a nivel de sus gobiernos, de sus formas académicas, de su relación con la investigación, pero también con la extensión. Algunas de las demandas, osadamente transformadoras, no llegaron a quebrar el rumbo

del proyecto de universidad que se estaba forjando, pero sí a matizarlo, y en ciertos casos a condicionarlo. Es el caso de la crítica al profesionalismo.

Pero resulta innegable que la Reforma del 18 ha sido el faro insoslayable en la historia de nuestras universidades. Les ha permitido construir un modelo propio, que como un filtro, impidió la mera reproducción de los ideales universitarios europeos, sean bonapartistas, humboldtianos u otros, reconfigurándolos a la luz de un compromiso con el *demos* universitario, el cogobierno, o la libertad de cátedra, en definitiva, con una universidad política, necesaria y voluntariamente pendiente de su adentro, pero también de su relación con la sociedad.

Por ello, el nonagésimo aniversario de la irrupción de esa rebeldía en la universidad mediterránea, en la *Docta*, resultó una convocatoria simbólica ineludible a repensar esa tradición, sus legados actuales y sus guías hacia el futuro.

No pocos se han volcado a esa tarea, a esa cita con nuestra historia, a la que se han visto llamados movimientos estudiantiles, autoridades universitarias, cierto periodismo

afín al simbolismo de las fechas, pero fundamentalmente esa parte del mundo académico que cada vez con más relevancia, se ocupa del estudio y la investigación sobre las problemáticas vinculadas a la universidad.

Es en ese terreno que se han reunido la mayor parte de los trabajos que conmemoraron la Reforma, tal vez no para volver a la reconstrucción histórica de los hechos, que ya se ha realizado, pero sí a reactualizar algunas de las producciones que originó la misma o más aun, para indagar en la vigencia del reformismo y sus perspectivas a futuro, en lo olvidado del mismo, y las formas en que los nuevos condicionantes de la universidad pueden articularse con esa tradición sedimentada a lo largo de décadas.

Fue en ese clima reflexivo propiciado por el aniversario que la Riepesal (Red Interuniversitaria para los Estudios de Política sobre Educación Superior en América Latina) organizó su quinto encuentro anual, allá a comienzos del año 2008, convocando a sus miembros a reflexionar sobre ese legado de '18. Como en los anteriores encuentros, se determinó un tema de interés



## reseñas

y a partir de él, se reunieron trabajos diversos, que abordan un conjunto común de problemáticas desde múltiples ópticas.

El resultado es la presente compilación en la que un conjunto de académicos de varias universidades nacionales, con diversas trayectorias, pero todos nucleados por su preocupación por la educación superior, aborda un núcleo de temas vinculados a la propuesta organizadora del encuentro.

Los trabajos publicados se han dividido en tres partes. La primera emprende el análisis desde una perspectiva histórica: la Reforma vista como un proceso que se despliega a lo largo del siglo XX. Allí Pablo Buchbinder, cuyo libro *Historia de las Universidades Argentinas* será permanentemente retomado en casi todos los artículos integrantes del volumen, revisita los textos originales publicados en la *Gaceta Universitaria* (el periódico de los estudiantes cordobeses, devenido la publicación oficial de la Federación Universitaria de Córdoba, y que fuera reeditado en homenaje a la Reforma del 18 en 2008, de la mano de una iniciativa conjunta de varias universidades nacionales), con el fin de contribuir a la aun vacante historia del reformismo al interior de la vida universitaria. Germán Soprano y

Clara Ruvituso, por su parte, analizan la relación entre gobierno universitario, enseñanza e investigación en la Universidad Nacional de La Plata entre la Reforma y el golpe de estado de 1955, a partir del estudio de múltiples trayectorias académicas de miembros de distintas disciplinas, con el fin de mostrar las continuidades y las rupturas de la vida académica en el período, lo que les permite concluir que el comportamiento de las diversas disciplinas frente a las tensiones políticas que sacudieron tanto a la vida nacional como a la universitaria, tuvieron impactos muy heterogéneos incluso al interior de la misma universidad. Esta primera parte se cierra con el aporte de Juan Califa sobre el reformismo en la Universidad de Buenos Aires durante el breve rectorado de José Luis Romero, visto como una experiencia de resurgimiento del ideal reformista en el proceso de *desperonización* de la UBA.

La segunda parte en que está dividido el volumen nos remite a ciertas cuestiones culturales, a las tradiciones reformistas que se han desarrollado en la universidad argentina desde el '18. Allí Adriana Chiroleu aborda el tema de la impronta reformista en la democratización de la universidad, a partir de la

definición de un doble proceso: una democratización *interna* referida a la participación y vinculada a la idea del cogobierno, y una democratización *externa*, relacionada con las condiciones de inclusión a la universidad de distintos sectores sociales, es decir, con la evolución del tema del acceso a la misma a lo largo de los últimos 90 años y las tensiones planteadas entre el ideal aperturista y la calidad académica. Mónica Marquina por su parte, se refiere a la relación entre docencia y gobierno universitario, recorriendo el período post 18, y haciéndose eco de los ya constantes cuestionamientos a la exclusión del gobierno de los docentes no regulares, que en ciertos casos, constituyen mayorías. Nelly Mainero por su parte, analiza los grandes movimientos de reformas en las universidades (el del '18, el que se inicia en el '70 y el de los '90), partiendo de la premisa de que el sistema es resistente a los cambios y diverso en su interior, lo que le permite abordar cuestiones muy actuales como el proceso de internacionalización de la educación superior sobre el que se centrará el posterior trabajo de Laura Vilosio, quien remarcará la tensión entre la formación de un mercado global de educación regido por una lógica empre-

## reseñas

sarial y con fuerte influencia de los organismos financieros internacionales y la autonomía universitaria.

Finalmente, la tercera parte del libro bajo el título *La reforma universitaria: pasado, presente y futuro*, reúne tres trabajos. El primero es el aporte de Ignacio Aranciaga sobre la relación universidad-Reforma, al que le sigue el de Carlos Mazzola que remite al contexto social de la Reforma para concluir con ciertas hipótesis sobre las razones de la debilidad de algunos ideales reformistas en el presente. Cierra el libro el trabajo de Claudio Suasnábar en el que plantea, continuando las líneas de trabajo que viene desarrollando en los últimos años, el muy relevante problema de la

relación conflictiva entre los intelectuales universitarios y la política, a la luz de la impronta de la identidad reformista, y recorriendo diversos momentos de la historia política nacional.

En síntesis, el libro es el producto de un claro y loable desafío, que consiste en reunir y compatibilizar programas de investigación de académicos pertenecientes a diversas universidades. Un esfuerzo enorme, que se materializa en reuniones periódicas para sumar sus aportes al análisis de problemas significativos para la universidad como objeto de investigación. El resultado, sostenido sobre la diversidad, resulta heterogéneo en enfoques, desarrollos, perspectivas, aunque tal vez en menor

medida que en anteriores producciones del grupo. Pero es allí, en la multiplicidad, donde radica su riqueza: esos puntos de vista, interpelados por un problema común, y producto de distintos campos académicos que se entrecruzan y realidades universitarias diversas, nos plantean lecturas sobre el pasado, el presente y el futuro, amplias en sus consideraciones, y que enriquecen las perspectivas del debate sobre el legado reformista.

Martín Unzué

---

Doctor en Ciencias Sociales, Profesor e Investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata.

### **De Vicenzi, Rodolfo (2009) “La regulación de las Carreras de Medicina en la Argentina: el proceso de toma de decisiones”, Prometeo Libros, Buenos Aires, 258 páginas.**

El libro que estamos reseñando es la publicación de la Tesis de Maestría de Rodolfo De Vicenzi defendida el día 6 de marzo de 2009 en la sede capital de la Universidad de San Andrés. Dicha investigación se centra en una descripción detallada de los argumentos y decisiones que adoptaron los diferentes actores en el marco de la primera labor que

realizó la Coneau con respecto a las carreras de Medicina.

El mismo está dividido en cuatro capítulos, en los cuáles puede visualizarse “una manera de presentar el proceso” que va desde el marco general y regulatorio hasta lo específico y subjetivo -entendido en términos institucionales y académicos-.

El primer capítulo “*Del Estado y la Educación Super-*

*rior*” inicia con un análisis del contexto, remarcando el papel que el Estado debe asumir ante la imperiosa necesidad de establecer y disponer nuevas reglas de organización y funcionamiento para la educación superior. Esto se entiende dentro de un marco más general, donde países centrales comienzan a innovar en estas medidas, producto del aceleramiento en la

## reseñas

información y nuevas demandas por parte del mercado. Al mismo tiempo, se señala cómo en Argentina se refleja dicho proceso en la década de los '90 con la sanción y promulgación de la Ley de Educación Superior. La misma contiene disposiciones y artículos que abarcan tanto las universidades nacionales como privadas y uno de los ejes que atraviesa el documento y, desde donde se establecen importantes demandas, es lo referente a garantizar la calidad educativa. Entre otras medidas impulsadas e implementadas, se crea mediante lo dispuesto en el artículo 44 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Dicho organismo público es el encargado de llevar adelante tareas de supervisión y control sobre las instituciones universitarias, así como también de disponer de herramientas a los actores institucionales para implementar procesos de autoevaluación. Por otro lado se hace mención al artículo 43, el cuál trajo repercusiones y discusiones entre los diferentes actores, pues establecer y definir cuáles eran las carreras denominadas de riesgo, y qué tipo de requisitos y pautas debían cumplir significó hacer explícito la intromisión del Estado en cuestiones académicas atentando de esta manera contra la autonomía, uno de

los pilares universitarios sostenido durante décadas.

A partir del segundo capítulo "*El proceso de toma de decisiones*" se mencionan los actores que directa o indirectamente intervinieron y formaron parte del proceso de acreditación de la carrera de Medicina. Considerando que esta experiencia se constituía como pionera en materia de políticas de acreditación fue un sector específico y reducido el que intervino en el proceso. En primera instancia la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) convoca a la Asociación de Facultades Médicas de la República Argentina (AFACIMERA) con el objetivo de elaborar de manera conjunta un documento que contenga criterios comunes y estándares para la Carrera de Medicina. Este documento que luego se denominaría "Documento Cero" se constituía como la herramienta central y promotora de los subsiguientes debates entre los restantes actores. La denominación "Documento Cero" hace alusión a que, considerando que Medicina es pionera en materia de evaluación y acreditación, era necesario y urgente determinar *qué* y *por qué* se quería evaluar. Para ello fue necesario analizar cada una de las Facultades de Medicina tanto públicas como privadas del Sistema de Educación Superior de Argen-

tina. Se estudiaron aspectos de la organización del plan de estudios, los contenidos mínimos declarados, los criterios de distribución de la carga horaria práctica y la distribución de cargas horarias por tipo de actividad.

Esta primera delimitación de aspectos a evaluar fue la base de los **Estándares de acreditación**, donde quedó explícito qué se debe medir y de qué manera, es decir lo que toda Carrera de Medicina debe cumplir para ser acreditada por el Estado. Este proceso generó repercusiones, tensiones, aprobaciones por parte de los diferentes actores, pues cada uno apelaba a elementos diferentes, disentía con otros, no consideraba necesario la existencia o el tratado de algunos puntos. Esta cuestión deja entrever cómo se constituyó un mapa complejo de relaciones alrededor de este fenómeno, ya que se pusieron en evidencia, por acción u omisión, las luchas de poder y legitimidad al momento de definir y concretar puntos de acción. En este sentido, esta investigación aporta excelentes datos e información sobre cuáles fueron las posiciones que adoptaron los diferentes actores sobre cada uno de los puntos que el documento abordaba, dejando en evidencia las observaciones, propuestas, tensiones, asentimientos.

## reseñas

El Capítulo tres “*El desarrollo del proceso de toma de decisiones*” parte de reconocer y presentar el universo de respuestas, sugerencias y observaciones que cada uno de los actores implicados en el proceso de acreditación propugnanó, y las analiza categóricamente, con el objetivo de discernir la relevancia y pertinencia de las mismas en el marco general del proceso. Esto permite avanzar en la discusión y en el posterior desarrollo de conclusiones y propuestas de mejora. A su vez es menester destacar como hecho significativo y determinante las diferentes posturas alrededor de la cuestión de la autonomía o la regulación, este fue un punto que dividió, a pesar de las diferencias con respecto a otros ejes, la discusión y lo que implicaba posicionarse de un lado o de otro. Esto puede verse en el cuadro que presenta De Vicenzi, donde quedan en evidencia la participación de los actores en cada una de las categorías que se debatieron, entre aquellos que se posicionaban por mantener la autonomía universitaria y aquellos que resolvían que era necesario mayor regulación e intervención desde el control en la formación universitaria.

En el Capítulo cuatro “*Conclusiones finales*”, se muestra y refleja la participación de los actores y cómo

influyeron e intervinieron en las decisiones finales, pero esta vez en términos de aportes significativos, reales, legítimos, y que luego serán los incluidos en la posterior Resolución 535/99 conformando el primer modelo de estándares para la regulación de la Carrera de Medicina.

La descripción que se realiza en este libro evidencia y pone de manifiesto las diferentes posturas que se adoptaron ante la regulación de las carreras de Medicina. Claramente el Estado, representado en este caso por la SPU permitió y promovió la discusión y el intercambio de opiniones e intereses entre los actores. Dicha dinámica participativa le otorga al proceso cierta legitimidad, sin embargo la apertura del juego de las opiniones de los actores no esta exento de cierta limitación de la libertad al controlar y determinar los pasos del proceso, ya que la decisión final de evaluación y/o acreditación de una determinada carrera es definida por los organismos dependientes del Estado.

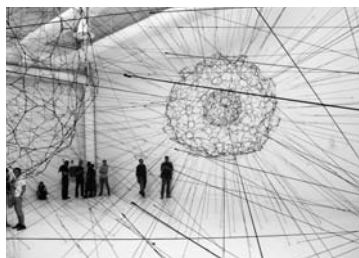
Finalmente, reconocemos la riqueza de este material en cuanto se constituye en un avance en los estudios sobre los procesos de evaluación de las universidades y aporta profundidad a la discusión. Al mismo tiempo es sumamente sustantivo y funcional para

organizar y esquematizar el proceso de toma de decisiones en términos analíticos. Por otro lado, hay que destacar que por su naturaleza -de corte descriptivo- no indaga y problematiza ciertos elementos de la compleja trama de relaciones y negociaciones, alejándose de una mirada político-ideológica del proceso de toma de decisiones.

Yamila Duarte

---

Profesora en Ciencias de la Educación.  
Universidad Nacional de La Plata.



## El cazador de microbios.

Reseña del documental Un fueguito. La historia de César Milstein. De Ana Fraile. 2009.

*“Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de relaciones objetivas entre las diferentes estaciones”*

(Pierre Bourdieu. “La ilusión biográfica” en Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 1997: 82.)

En la *Ilusión biográfica* Pierre Bourdieu llama la atención sobre esa creación artificial de sentido que es la historia de vida en tanto relato que asigna a una secuencia de acontecimientos un sentido, esto es, una dirección y un significado. De acuerdo a una Filosofía de la Historia que contiene esta teoría del relato, la modernidad se caracteriza por la proliferación de instituciones de totalización y unificación del yo. Por ejemplo el nombre propio: aquel punto fijo y consistente en un mundo que se mueve.

El documental *Un fueguito. La historia de César Milstein* no deja de someterse a este juego y se centra en narrar la vida *del premio nobel*, principalmente el camino que lo llevaría a conseguir -como él mismo aclara en una entrevista- ese *cierto tipo* de sueño. Bajo un formato más bien tradicional del relato-documental, por el film se cuelan sin embargo, ciertas imágenes,

anécdotas, voces, que habilitan a pensar los campos de producción de ese nombre propio.

La película comienza con escenas de Cesar Milstein escalando una montaña nevada y serán recurrentes a lo largo del film imágenes de su propio archivo donde se lo ve emprendiendo distintas aventuras. Precisamente es la metáfora de *la ciencia como aventura* el hilo conductor de la historia, donde el quehacer del explorador y el del investigador quedan enlazados bajo esa misma pasión por emprender un camino hacia lo desconocido.

Dichas imágenes dialogan permanentemente con entrevistas realizadas a Celia -su mujer- familiares, amigos y principalmente colegas de distintos países; así como con el propio Milstein contando secuencias de su propia historia en distintas entrevistas que le realizaran años antes de su fallecimiento.

Milstein nació en 1927 en Bahía Blanca, estudió Química en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, realizó un postdoctorado en Cambridge, y fue allí donde se radicó definitivamente en 1964, luego de una fallida experiencia trabajando como Director del Departamento de Biología Molecular en el Instituto Malbrán. Será en el país sajón donde en 1975 llegue a desarrollar la técnica de los anticuerpos monoclonales, motivo por el cual 10 años después recibirá junto a su colega Georges Köhler el premio Nobel. Milstein falleció el 24 de marzo del 2002.

Si tuviéramos que resumir el documental como historia de vida de César Milstein, este párrafo y algunas anécdotas familiares más nos bastaría. Afortunadamente, el trabajo nos permite también reflexionar sobre la trayectoria particular de Milstein en el campo de la ciencia y sus especificidades, así como en la interlocu-



## reseñas

ción de la producción científica con otros campos y saberes.

### **Entre el tango y la torre de marfil**

Desde sus años en el centro de estudiantes y su participación política vinculada a grupos e ideas anarquistas, latía en Milstein el deseo de viajar. Entre la política y la ciencia, entre recorrer el mundo e investigar, terminará primando en su vida una combinación -a veces forzada- de esto último. Luego de un año viajando por Europa, Milstein vuelve decidido a terminar su tesis de doctorado. Para qué, preguntaría su padre. *Para ser profesor universitario*, contestaría el hijo, apelando a esa distinción que ocupara la profesión académica para aquellas familias ilustradas de mediados de siglo XX. Una vez doctorado, viaja junto a su esposa a realizar un segundo doctorado en Cambridge. En esta torre de marfil -como la describiría Celia- comienza a trabajar a pedido de su director en la enzima fosfoglucomutasa, lo que le dará sus primeros logros en el mundo de la ciencia. Queda claro a partir del relato del propio Milstein, cuáles eran los condimentos que se conjugaban en pos de un ambiente propicio para la obtención de resultados científicos: la dirección de un investigador consagrado, un ambiente proclive a

la experimentación, un clima de confianza e interlocución de experiencias, un mundo de ideas en efervescencia y la compañía de otros grandes científicos realizando su labor. Este ambiente casi estereotipado de la producción de conocimiento científico, tan lejano a las particularidades de los ámbitos universitarios vernáculos, es acompañado en el film por imágenes de Cambridge y sus jardines bucólicos que nos remiten indefectiblemente a un espacio abstraído del mundo real -o al menos del nuestro-.

Acorde al clima de época que se vivía en la Universidad de Buenos Aires por aquellos tiempos, Milstein regresa y se inserta en el Instituto Malbrán. Una incipiente experiencia de institucionalización de la producción científica que genera rápidamente resultados. Un instituto dirigido por investigadores, con contactos e intercambios internacionales pero abocado a la resolución de problemáticas de carácter nacional, centrado en la formación de recursos humanos, con un creciente número de publicaciones originales. Y una interrupción de la experiencia relatada a partir de imágenes tantas veces repetidas en nuestra memoria: tanques, militares, armas, ocupando las calles y la universidad. Donde pareciera que sobran las palabras, también arraigadas en nuestra

memoria colectiva: *“Pero ustedes son chicos muy buenos, científicamente de mucho nivel, en este país no tienen futuro, porque no se van? Los intelectuales se tienen que ir, mejor que se vayan, si son todos comunistas y judíos”*. Y así Milstein, encarnando a varias generaciones de mentes en fuga, arma sus valijas y vuelve a Cambridge.

### **Instrucciones para construir un premio nobel**

Gran parte del documental reconstruye esos años entre su llegada a Cambridge en 1963 y la obtención del premio Nobel en 1984. Entre imágenes de la universidad anglosajona como *el lugar del saber*, esa tranquilidad que se respira en cada uno de sus paisajes, e imágenes de Milstein haciendo cosas en su laboratorio o haciendo deportes, caminando; nos venimos a enterar qué son las inmunoglobulinas o anticuerpos. Las entrevistas a colegas y discípulos de César junto con una serie de animaciones explicitan el contenido de las investigaciones y los descubrimientos del Nobel. Pero también dejan traslucir cómo una preocupación del campo científico de la época se expresa a través de una persona. Es el mismo Milstein quien en una entrevista realizada por su colega David

## reseñas

Secher en 1999 reflexiona sobre los resultados obtenidos en 1974, aludiendo al hecho de que la respuesta a sus preguntas debió haber estado muy en la superficie, ya que una vez demostradas sus ideas, no fue necesario convencer a nadie.

### **Del difícil diálogo entre los mundos**

En los últimos años de su vida Milstein pudo presenciar cómo cobraba interés su descubrimiento sobre los anticuerpos monoclonales, dando entidad a esa oración agregada a último momento en el paper que le valiera el premio Nobel: su potencial uso médico e industrial. A partir de su testimonio sobre los vínculos entre la ciencia y la actividad industrial, podemos observar las múltiples tensiones que supone el intercambio entre estos dos campos. Milstein se oponía a que los científicos cumplan un rol como empleados de las compañías. De hecho mientras fue miembro del Comité Asesor Científico del CAT aprobó el trabajo conjunto con la condición de que se respetaran los siguientes principios: el beneficio del público general, el respeto por el deseo científico y, en último lugar, la obtención de ganancias. Esta experiencia en vínculo con la industria y el propio devenir de su descubrimiento lo lleva-

rá a Milstein a reflexionar sobre la centralidad del desarrollo tecnológico, lo absorbente que puede volverse esa participación y el difícil equilibrio que supone. En ese estado determinado del campo, el actor enfrenta un arco de posibilidades limitadas en función de la posición en la que se ubica. De este modo, queda clara la imposibilidad de establecer una relación de fuerzas más simétrica que considere los deseos de los científicos, como ser la accesibilidad de los productos fabricados en base a los descubrimientos. La potente industria farmacéutica no repara en deseos de los habitantes de la torre de marfil, se nutre de sus resultados.

### **La ciencia como vocación**

Es interesante a lo largo de las entrevistas a colegas y discípulos y en las propias palabras de Milstein rastrear su concepción de la ciencia. Seguramente en relación a su pasado anarquista -de lo que el documental no dice mucho- aparecen varios elementos que lo caracterizaban como un científico que ejercía la ciencia de modo libertario. Planteando constantemente a sus colegas la discusión, creyendo en el poder de la dialéctica que no sólo entusiasmaba al que tenía enfrente sino que también exi-

gía de él o ella un ejercicio de inteligencia mutua. En el debate colectivo estaba la clave y era allí dónde surgían para Milstein nuevas preguntas y nuevos desafíos. Esto también queda reflejado en las imágenes de sus cuadernos donde figuran las notas de laboratorio, los apuntes de los intercambios. Contramarchas y esfuerzo cotidiano no son ajenas a este proceso del que dan cuenta este cúmulo de papeles garabateados.

Por otro lado, su sección en el Laboratorio de Biología Molecular se caracterizaba por contar con la presencia de investigadores de todo el mundo, todas las nacionalidades se hacían presentes en ese espacio de intercambio y ebullición colectiva.

Ni la ciencia pura alejada de lo social ni la ciencia reducida a una rama de la industria comercial y militar. Abandonando el siglo XX Milstein abogaba por una nueva concepción del trabajo científico y decía: *“La ciencia sólo cumplirá sus promesas cuando sus beneficios sean compartidos equitativamente entre los verdaderos pobres del mundo”*.

### **El fueguito.**

Un hombre que fue por la vida encendiendo fueguitos, encendiendo la pasión por la investigación. *“Escucharlo*

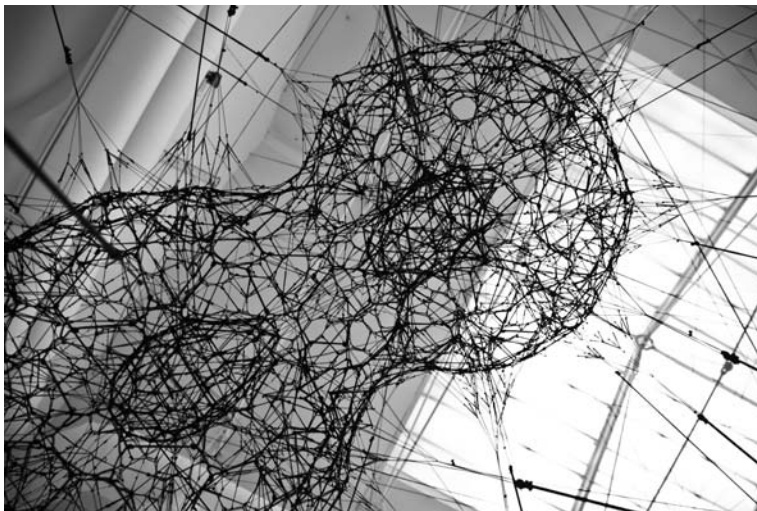
## reseñas

*daban ganas de investigar cualquier cosa”* dirá su sobrina hacia el final del film. Mientras vemos un hombrecito, caminante incansable, andando por la playa hasta desaparecer en el horizonte.

Lucia Trotta

---

Lic. en Sociología. Maestrada en Ciencias Sociales con orientación en educación de FLACSO-Argentina. Profesora e investigadora en la UNLP



### **FICHA TÉCNICA**

PRODUCCIÓN Ana Fraile.

DIRECCIÓN: Ana Fraile.

PRODUCCIÓN EJECUTIVA: Daniel Botti.

INVESTIGACIÓN: Ana Fraile. GUIÓN: Ana Fraile – Lucas Scavino

ASISTENTES DE PRODUCCIÓN: Andrés Fraile – Bárbara Villafaña.

CAMARÓGRAFO: Esteban Larrain – Ana Fraile.

SONIDO: Jéssica Suárez.

LOCUCIÓN: Juan Leyrado.

EDICIÓN: Lucas Scavino.

ARREGLOS Y DIRECCIÓN MUSICAL: Martín Fraile.

ANIMACIÓN Y GRÁFICA: Santiago Rodríguez – Mariano Arias.

ARTE Y DISEÑO DE TITULOS: Mariano Arias.

MATERIAL DE ARCHIVO: Celia Milstein, Sara Milstein, Diana Milstein y Churchill Archive Centre, Cambridge.

ESTRENO EN ARGENTINA: 11 Marzo 2010

SITIO WEB: <http://www.historiamilstein.com/>

Nota: es bien interesante el sitio web donde se puede bajar el libro, acceder a la música de la película y a la entrevista completa realizada por David Secher.

## IMAGENES TOMAS SARACENO

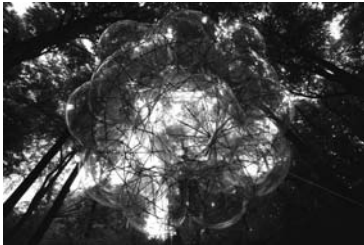
Artista, arquitecto, observador de la naturaleza, investigador de materiales, curioso interlocutor para los científicos, no es el “barón rampante” ni hace castillos en el aire, construye en el aire un futuro posible.

Nació en Tucumán, estudió arquitectura en la Universidad de Buenos Aires, actualmente vive en Francfort.



“Flying Greenhouse” (2008)

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art



“Flying Greenhouse” (2008)

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art



“Flying Greenhouse” (2008)

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art



“Biosphere MW32/Flying Garden/Air-Port-City” (2007)

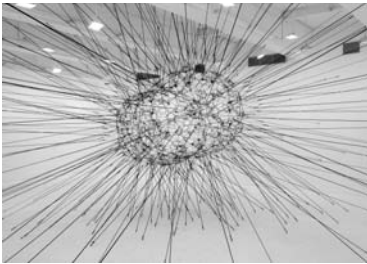
Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art

Foto: Rokma



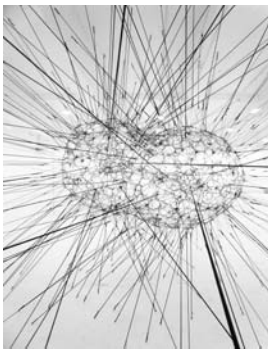
**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider’s web” (2008)**

Gentileza: Tomás Saraceno and Tanya Bonakdar Gallery.



**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider’s web” (2008)**

Gentileza: Tomás Saraceno and Tanya Bonakdar Gallery.



**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider’s web” (2008)**

Gentileza: Tomás Saraceno and Tanya Bonakdar Gallery.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.





**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



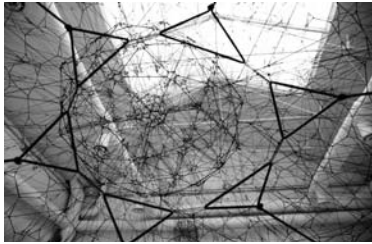
**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



**“Biosphere” (2009)**

Gentileza: Tomás Saraceno y Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.



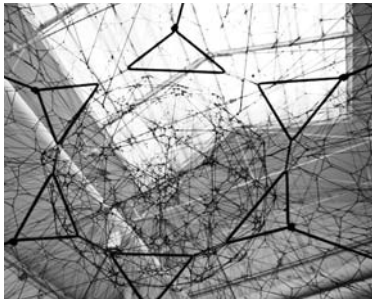
**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo.

Agradecimiento: Pinksummer

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo.

Agradecimiento: Pinksummer.

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



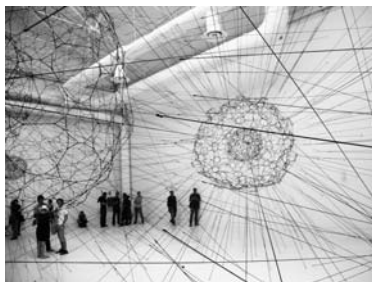
**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo.

Agradecimiento: Pinksummer.

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo.

Agradecimiento: Pinksummer.

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo.

Agradecimiento: Pinksummer.

Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



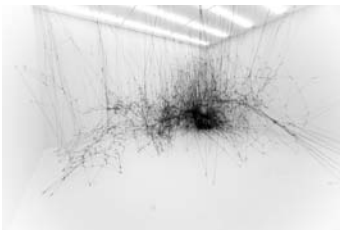
**“Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spiders web” (2009)**

Observación: with the support of Fondazione Garrone, Genova and Fondazione Sambuca, Palermo,

Agradecimiento: Pinksummer.

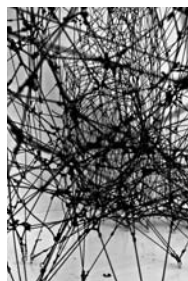
Gentileza: Tomás Saraceno and Andersen’s Contemporary, Tanya Bonakdar Gallery, pinksummer contemporary art.

Foto: Alessandro Coco



**“14 billions” (2010) (working title)**

Agradecimientos: Dr. Peter Jaeger (Senkenberg Research Institute Frankfurt, Germany), Dr. Samuel Zschokke (University Basel, Switzerland), Dr. Rolf-Dieter Düppe, Dipl.Ing Dieter Steineck and Dipl.Ing. Christof Wulf (TU-Darmstadt, Germany), Dr. Gilles Clement (International Space University, Paris).



**“14 billions” (2010) (working title)**

Agradecimientos: Dr. Peter Jaeger (Senkenberg Research Institute Frankfurt, Germany), Dr. Samuel Zschokke (University Basel, Switzerland), Dr. Rolf-Dieter Düppe, Dipl.Ing Dieter Steineck and Dipl.Ing. Christof Wulf (TU-Darmstadt, Germany), Dr. Gilles Clement (International Space University, Paris).

Foto: Camilo Brau



**“14 billions” (2010) (working title)**

Agradecimientos: Dr. Peter Jaeger (Senkenberg Research Institute Frankfurt, Germany), Dr. Samuel Zschokke (University Basel, Switzerland), Dr. Rolf-Dieter Düppe, Dipl.Ing Dieter Steineck and Dipl.Ing. Christof Wulf (TU-Darmstadt, Germany), Dr. Gilles Clement (International Space University, Paris).

# Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben remitirse a [revistapensamientouniversitario@yahoo.com.ar](mailto:revistapensamientouniversitario@yahoo.com.ar) observando estas recomendaciones:

## 1

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

## 2

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

## 3

Toda aclaración se consignará en la primera página en nota al pie: la referencia del trabajo mediante asterisco desde el título del trabajo, y la pertenencia institucional desde el apellido del autor.

## 4

Las citas al pie de página se numerarán correlativamente y observarán el siguiente orden: a) apellido e inicial del autor; b) fecha de publicación; c) título de la obra en bastardilla; d) volumen, tomo, etc.; e) editor; f) lugar y; g) número de página. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará entre comillas, en bastardilla el libro, revista o publicación donde haya aparecido.

## 5

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

## 6

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





**CEA**

**Centro  
de Estudios  
Avanzados**

Av. Vélez Sarsfield 153 – 5000 – Córdoba, Argentina |  
Tel. 54-351- 4332086/88  
www.cea.unc.edu.ar | prensa\_cea@cea.unc.edu.ar

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA | CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS**

El CEA es una institución destinada a la docencia de posgrado y a la investigación interdisciplinaria, con énfasis en Ciencias Sociales.

**CARRERAS DE POSGRADO**

**POSDOCTORADO**

- Programa multidisciplinario de formación continua para doctores en ciencias sociales, ciencias de la comunicación, humanidades y artes | [posdoctorado@cea.unc.edu.ar](mailto:posdoctorado@cea.unc.edu.ar)

**DOCTORADOS**

- Semiótica | [doctoradosemiotica@cea.unc.edu.ar](mailto:doctoradosemiotica@cea.unc.edu.ar)  
- Ciencia Política | [docpolitica@cea.unc.edu.ar](mailto:docpolitica@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios Sociales Agrarios | [esagrarios@cea.unc.edu.ar](mailto:esagrarios@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios Sociales de América Latina | [desal@cea.unc.edu.ar](mailto:desal@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios de Género | [doctoradogenero@cea.unc.edu.ar](mailto:doctoradogenero@cea.unc.edu.ar)

**MAESTRÍAS**

- Partidos Políticos | [ppoliticos@cea.unc.edu.ar](mailto:ppoliticos@cea.unc.edu.ar)  
- Relaciones Internacionales | [rrii@cea.unc.edu.ar](mailto:rrii@cea.unc.edu.ar)

- Demografía | [epelaez@eco.unc.edu.ar](mailto:epelaez@eco.unc.edu.ar)  
- Comunicación y Cultura | [maestriacomunicacion@cea.unc.edu.ar](mailto:maestriacomunicacion@cea.unc.edu.ar)  
- Investigación Educativa con orientación socio-antropológica | [ieducativa@cea.unc.edu.ar](mailto:ieducativa@cea.unc.edu.ar)  
- Sociología | [sociologia@cea.unc.edu.ar](mailto:sociologia@cea.unc.edu.ar)  
- Procesos Educativos Mediados por Tecnologías | [informesmaestria@cea.unc.edu.ar](mailto:informesmaestria@cea.unc.edu.ar) | Modalidad a distancia virtual.

**ESPECIALIZACIONES**

- Comunicación, Medios y Prácticas Educativas | [comunicacion\\_educacion@cea.unc.edu.ar](mailto:comunicacion_educacion@cea.unc.edu.ar)  
- Investigación de la Comunicación | [investigacion\\_en\\_comunicacion@cea.unc.edu.ar](mailto:investigacion_en_comunicacion@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios de Asia Oriental | [asia.oriental@cea.unc.edu.ar](mailto:asia.oriental@cea.unc.edu.ar)



**RÍO NEGRO  
UNIVERSIDAD NACIONAL**

**Creando futuro**

Ciencia | Innovación | Excelencia | Asociatividad

Sede Andina | Sede Atlántica  
Sede Valle Medio y Río Colorado | Sede Alto Valle



[www.unrn.edu.ar](http://www.unrn.edu.ar)



## *Universidad Nacional de Lanús*

La Universidad Nacional de Lanús felicita al Comité de Redacción de la revista "Pensamiento Universitario", fundada por Pedro Krotsch, por la decisión de proseguir editando la misma

Ana Jaramillo  
Rectora



*"Los únicos derrotados son los que no conciben un ideal". Joaquín V. González*

Universidad pública y gratuita



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

# FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

## Carreras de Grado

- Profesorado y Licenciatura en Geografía – 4 años y medio / 5 años, respectivamente
- Profesorado y Licenciatura en Historia – 5 años
- Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación – 4 años
- Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – 4 años
- Licenciatura en Relaciones Internacionales – 4 años
- Licenciatura en Trabajo Social – 5 años
- Licenciatura en Diagnóstico y Gestión Ambiental – 4 años
- Licenciatura en Turismo – 4 años

## Títulos intermedios

- Técnico en Sistemas de Información Geográfica - 3 años
- Guía Universitario de Turismo – 3 años
- Técnico Universitario en Circuitos Turísticos – 2 años

Contactos: [dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar](mailto:dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar) ó [carreras@fch.unicen.edu.ar](mailto:carreras@fch.unicen.edu.ar)

- ## Ciclos de Licenciatura – Unidad de Gestión de Educación a Distancia (para alumnos con requisitos especiales de admisión)
- Licenciatura en Ciencias de la Educación - 2 años y 1 cuatrimestre
  - Licenciatura en Educación Inicial - 2 años y 1 cuatrimestre
  - Licenciatura en Geografía - 2 años y 1 cuatrimestre
  - Licenciatura en Gestión Ambiental - 2 años y 1 cuatrimestre
  - Licenciatura en Historia - 2 años y 1 cuatrimestre
  - Licenciatura en Turismo Sustentable - 2 años y 1 cuatrimestre
- Correo electrónico: [eddistanacia@humanasvirtual.edu.ar](mailto:eddistanacia@humanasvirtual.edu.ar)

## Carreras de Posgrado

- Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes – 2 años. Categorización CONEAU, resolución N° 694/05.
  - Maestría en Ciencias Sociales – 2 años + Tesis. Menciones en: Economía Política de las Relaciones Internacionales, Desarrollo Regional, Problemas Políticos Latinoamericanos, Sistemas de Gobierno y de Gestión Local. En proceso de categorización
  - Maestría en Educación – 3 años + Tesis. Menciones en: Psicología Educacional, Ciencias Sociales y Educación, Filosofía e Historia de la Educación. Categorización CONEAU: "C" – Resolución N° 487/07.
  - Doctorado Universitario en Historia – 4 años + Tesis. Categorización CONEAU: "A" – Resolución N° 357/07.
- Correo electrónico: [sinvest@fch.unicen.edu.ar](mailto:sinvest@fch.unicen.edu.ar)

## IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública

11, 12 y 13 de noviembre de 2010  
Facultad de Ciencias Humanas –  
Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires  
Contacto: [encuentroingreso4@gmail.com](mailto:encuentroingreso4@gmail.com)

## Facultad de Ciencias Humanas

Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco s/n - Tandil - Prov. de Bs As.  
Mail: [dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar](mailto:dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar) |  
Tel.: (54) (2293) 439751 – 439757 | Fax: (54) (2293) 439759



UNICEN BICENTENARIO  
DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO | 1810 - 2010

## CARRERAS DE POSTGRADO DE LA UNICEN

### FACULTAD DE AGRONOMÍA | SEDE AZUL

(02281)433291/2/3 - Int.237 | [www.faa.unicen.edu.ar](http://www.faa.unicen.edu.ar) | [secyt@faa.unicen.edu.ar](mailto:secyt@faa.unicen.edu.ar)

- Especialización en Ambiente y Ecología de Sistemas Agroproductivos. Duración: 10 meses + Trabajo Final | Resolución Ministerial N° 627/09  
Contacto: [ayesa@faa.unicen.edu.ar](mailto:ayesa@faa.unicen.edu.ar)

- Maestría en Teledetección y Sistemas de Información Geográfica Duración: 3 años (incluye Tesis) | En proceso de evaluación por CONEAU  
Contacto: [mteledet@faa.unicen.edu.ar](mailto:mteledet@faa.unicen.edu.ar)

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES | SEDE OLAVARRÍA

(02284) 450115/450331 int. 306 | [www.soc.unicen.edu.ar](http://www.soc.unicen.edu.ar) | [sacade@soc.unicen.edu.ar](mailto:sacade@soc.unicen.edu.ar)

- Doctorado en Arqueología | Duración: 5 años (35 créditos + Tesis) Categorización CONEAU: "Bn" | Resolución N° 452/07 | Resolución Ministerial N° 1509/07 | Contacto: [doctorado@soc.unicen.edu.ar](mailto:doctorado@soc.unicen.edu.ar)

### FACULTAD DE INGENIERÍA | SEDE OLAVARRÍA

(02284) 451055 int. 288 | [www.fio.unicen.edu.ar](http://www.fio.unicen.edu.ar) | [posgrado@fio.unicen.edu.ar](mailto:posgrado@fio.unicen.edu.ar)

- Especialización en Industria Cerámica | Duración: 18 meses + Trabajo Final
- Especialización en Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Duración: 18 meses + Trabajo Final | Menciones en: Física, Química o Biología | Categorización CONEAU: "B" | Resolución N° 485/07 | Resolución Ministerial N° 100/99.
- Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales Duración: 24 meses + Tesis | Menciones en: Física, Química o Biología | Categorización CONEAU: "C" | Resolución N° 488/07 | Resolución Ministerial N° 100/99.
- Especialización y Maestría en Tecnología y Construcciones de Hormigón. Duración: 18 meses + Tesis | Categorización CONEAU: "C" - Resolución N° 025/00 | Resolución Ministerial N° 0601/96.
- Doctorado en Ingeniería | Duración: 40 créditos + Tesis En proceso de evaluación como proyecto de carrera por CONEAU

### FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS | SEDE TANDIL

(02293) 439580 | [www.econ.unicen.edu.ar](http://www.econ.unicen.edu.ar) | [postgrados@econ.unicen.edu.ar](mailto:postgrados@econ.unicen.edu.ar)

- Maestría en Administración de Negocios | Duración: 2 años + Tesis | Categorización CONEAU: "A" - Resolución N° 655/09. Resolución Ministerial N° 1292/95.

### FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS | SEDE TANDIL

(02293) 439650 | [www.exa.unicen.edu.ar](http://www.exa.unicen.edu.ar) | [sinvesti@exa.unicen.edu.ar](mailto:sinvesti@exa.unicen.edu.ar)

- Maestría en Ingeniería de Sistemas | Duración: 2 años | Categorización CONEAU: "Bn" | Resolución N° 596/99.
- Maestría en Matemática | Duración: 2 años Acreditación CONEAU: No acreditada | Resolución N° 038/07
- Doctorado en Ciencias de la Computación | Duración: 4 años Resolución N° 780/99. | Resoluciones Ministeriales Nos. 0052/99 y 0665/99. Categorización CONEAU: "Cr"
- Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Duración: 5 años Aprobado como proyecto de carrera por CONEAU
- Doctorado en Física | Duración: 4 años Categorización CONEAU: "B" - Resolución N° 838/99.
- Doctorado en Matemática Computacional e Industrial | Duración: 5 años. Aprobado como proyecto de carrera por CONEAU

### FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS | SEDE TANDIL

02293)439750/52 int. 212 | [www.fch.unicen.edu.ar](http://www.fch.unicen.edu.ar) | [sinvest@fch.unicen.edu.ar](mailto:sinvest@fch.unicen.edu.ar)

- Maestría en Ciencias Sociales | Duración: 2 años + Tesis Menciones: Economía Política de las Relaciones Internacionales, Desarrollo Regional, Problemas Políticos Latinoamericanos, Sistemas de Gobierno y de Gestión Local | En proceso de evaluación por CONEAU
  - Maestría en Educación | Duración: 3 años + Tesis Menciones: Psicología Educacional, Ciencias Sociales y Educación, Filosofía e Historia de la Educación | Categorización CONEAU: "C" - Resolución N° 487/07 | Resolución Ministerial N° 0327/00.
  - Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes | Duración: 2 años Acreditación CONEAU – Resolución N° 694/05
- ### FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS | SEDE TANDIL
- (02293) 439850 int. 246/250 | [www.vet.unicen.edu.ar](http://www.vet.unicen.edu.ar) | [posgrado@vet.unicen.edu.ar](mailto:posgrado@vet.unicen.edu.ar)
- Doctorado en Ciencia Animal - Duración: 2 años + Tesis Categorización CONEAU: "A" | Resolución N° 235/08 | Resolución Ministerial N° 1730/96





## Secretaría de Posgrado

### Doctorados

- DOCTORADO EN FILOSOFÍA**  
Coordinador: Dra. Cristina Di Gregori.
- DOCTORADO EN HISTORIA**  
Coordinador: Dr. Fernando Barba.
- DOCTORADO EN LETRAS**  
Coordinador: Dr. Miguel Dalmaroni.
- DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
Coordinador: Dra. Myriam Southwell.
- DOCTORADO EN GEOGRAFÍA**  
Coordinadora: Dra. Nidia Tadeo.
- DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**  
Coordinador: Dr. Juan Piovani.

### Maestrías

- MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES**  
Coordinador: Dr. Juan Piovani.
- MAESTRÍA EN HISTORIA Y MEMORIA**  
Coordinador: Dr. Andrés Bisso.
- MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA**  
Coordinadora: Dra. Luisa Granato.
- MAESTRÍA EN LITERATURA COMPARADA**  
Coordinadora: Dra. María Minellono.
- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
Coordinadora: Dra. María Elena Martínez.
- MAESTRÍA EN DEPORTE**  
Coordinador: Prof. Marcelo Giles.
- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL**  
Coordinador: Prof. Ricardo Crisorio.
- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES**  
Coordinadora: Dra. Graciela Merino.
- MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN**  
Coordinadora: Dra. Mirta Castedo.

### Especializaciones

- ESPECIALIZACIÓN EN NUEVAS INFANCIAS Y JUVENTUDES**  
Coordinadora: Mg. Viviana Seoane.
- ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES**  
Coordinadora: Dra. Graciela Merino.
- ESPECIALIZACIÓN EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN**  
Coordinadora: Dra. Mirta Castedo.
- ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN**  
Coordinadora: Mg. Viviana Seoane.
- ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**  
Coordinadora: Mg. Leticia Moccerro.
- ESPECIALIZACIÓN EN PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL EJERCICIO**  
Coordinador: Prof. Osvaldo Ron.

**Director Fundador**

Pedro Krotsch

**Comité de Redacción**

María Caldelari  
Marcelo Prati  
Lucas Krotsch  
Daniela Atairo  
Sebastián Varela

**Consejo Asesor**

Sonia Álvarez de Trogliero  
Sonia Araujo  
Alcira Argumedo  
Denis Baranger  
Enrique Barés  
Antonio Camou  
Sandra Carli  
Adriana Chiroleu  
Cayetano De Lella  
Gloria Edelstein  
Roberto Follari  
Juan Carlos Geneyro  
Diego Hurtado de Mendoza  
Edith Litwin  
Ernesto Lopéz  
Mónica Marquina  
Carlos Mazzola  
Marcela Mollis  
Augusto Pérez Lindo  
Carlos Prego  
Adriana Puiggrós  
Claudio Suásnabar  
Emilio Tenti Fanfani  
Leonardo Vaccarezza  
Mariana Versino  
Ernesto Villanueva

**Colaboradores en el exterior**

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)  
Daniel Levy (SUNY, EU)  
Víctor Manuel Gómez Campo (UNC, Colombia)  
Luis Antônio Cunha (UFRJ, Brasil)  
Carmen García Guadilla (CENDES, Venezuela)  
Adrián Acosta Silva (Universidad de Guadalajara, México)

**Colaboradores**

Lucía Trotta

El Comité de Redacción de Pensamiento Universitario agradece la colaboración de Mariana Saraceno y Pablo Tovillas, quienes abrieron generosamente sus relaciones, y especialmente a Pablo por la revisión de la traducción del artículo de la doctora Musselin.

Pensamiento Universitario © es una publicación independiente de periodicidad anual. La revista no se hace cargo de las opiniones contenidas en los artículos, que corren por cuenta exclusiva de sus autores.  
Edita y Distribuye: Prohistoria Ediciones - Tucumán 2253, (S2002JVA) Rosario, Rep. Argentina.  
prohistoriaediciones@yahoo.com.ar



Pedidos: prohistoriaediciones@gmail.com  
Venta en línea: www.prohistoria.com.ar/edicione

Descargue gratuitamente los números anteriores de Pensamiento Universitario  
www.scribd.com/prohistoria



**Fabián Herrero**  
*Revolución*

De cara al Bicentenario, la reedición de este libro procura un abordaje del proceso revolucionario que signó la década de 1810 en el actual territorio argentino a partir de una serie de estudios que representan las imágenes más recientes que la investigación histórica ha producido sobre este tema. El repertorio de problemáticas se inscribe en la historia política y de las ideas, brindando un panorama amplio y sugerente de interrogantes posibles en torno a la circulación, apropiación y disputas de ideas, creencias y representaciones, así como sobre la construcción de liderazgos locales e intermedios en la ciudad y en el mundo rural.

**NUEVA COLECCIÓN** COLECCIÓN HISTORIA DE LA CIENCIA, *dirigida por Irina Podgorny*



**Susana García**  
*Enseñanza Científica y Cultura Académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)*

¿Cómo era la relación entre Ciencia y Sociedad en la Argentina de los primeros años del siglo XX? ¿Qué papel reservaba para la Universidad la élite dirigente de la Argentina del Centenario? ¿De qué manera la Ciencia y la Universidad se involucraban en la construcción de la Nación argentina? Partiendo de estas preguntas, que asomaban en los debates de la época, Susana García compone un trabajo que nos ayuda a pensar esos interrogantes como a comprender aquella naciente cultura científico-académica, sus creencias, sus discursos y sus prácticas sobre la investigación, la enseñanza y la divulgación científica.

**COLECCIÓN HISTORIA ARGENTINA, dirigida por Darío G. Barrera**



**Patricia Barrio**  
*Hacer vino*  
*Empresarios vitivinícolas y Estado en Mendoza (1900-1912)*

**Rodolfo Richard-Jorba**  
*Empresarios ricos, trabajadores pobres*  
*Vitivinicultura y desarrollo capitalista en Mendoza (1850-1918)*

**Gabriela Dalla Corte**  
*La Guerra del Chaco*  
*Ciudadanía, Estado y Nación en el siglo XX*  
*La crónica fotográfica de Carlos de Sanctis*

**Eduardo Pérez Romagnoli**  
*Más allá del vino*  
*Industrias derivadas de la vitivinicultura moderna en Mendoza y San Juan (1885-1930)*



# SUMARIO

**Presentación.** *Antonio Camou.* Pág. 3

## ARTICULOS

**Las reformas universitarias en Europa: orientaciones comparables con variaciones nacionales**  
*Christine Musselin.* Pág. 9

**La privatización de la educación superior. Los casos de Argentina y México**  
*Francisco Valdés Ugalde y Deborah Monroy.* Pág. 27

**Acerca de una nueva Ley de Educación Superior**  
*Entrevista a Adriana Puiggrós, Adriana Chiroleu Juan Carlos Del Bello, Jorge Aliaga.* Pág. 41

## HOMENAJE A PEDRO KROTSCH

**Discurso leído en homenaje a Pedro Krotsch en el Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología) realizado en Buenos Aires el 1 de septiembre de 2009.** *Ernesto Villanueva.* Pág. 51

**La(s) mirada(s) de la Universidad en el pensamiento de Pedro Krotsch.** *Sonia Araujo.* Pág. 53

**El pasado inmediato y los desafíos del presente. A propósito del libro Educación Superior y Reformas Comparadas cuya autoría pertenece a Pedro Krotsch.** *Juan Carlos Geneyro.* Pág. 65

## DOSSIER

**Repasando la legislación universitaria.** *Maria Caldelari.* Pág. 69

**Un reducto de la oligarquía en manos revolucionarias. La Intervención Kestelboim en la Facultad de Derecho de la UBA (1973-1974).** *Maurio Chama.* Pág. 77

**La ley de educación superior y el clima político-universitario de los años 80 y 90.** *Laura Rovelli.* Pág. 83

## CRÓNICAS

**Diálogo y reflexión: los sentidos de la universidad. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación**  
*Alicia Servetto y Daniel Saur.* Pág. 89

## RESEÑAS

**Didou Aupetit Sylvie y Etienne Gérard (eds.) (2009) Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. IESALC – CINVESTAV – IRD, México.** *Daniela Perrota.* Pág. 95

**Acerca de la complejidad que suponen los procesos de cambio institucional: nuevos perfiles y estructuras en el gobierno universitario. Acosta Silva, Adrián (2009) Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México, ANUIES, México.** *Daniela Atairo.* Pág. 97

**Chiroleu Adriana y Mónica Marquina (comp) (2009) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente, editado por la UNGS, Los Polvorines.** *Martín Unzué.* Pág. 101

**De Vicenzi, Rodolfo (2009) La regulación de las Carreras de Medicina en la Argentina. El proceso de toma de decisiones. Prometeo Libros, Buenos Aires.** *Yamila Duarte.* Pág. 103

**El cazador de microbios.**  
**De Ana Fraile (2009) Un fueguito. La historia de César Milstein. Documental.** *Lucia Trotta.* Pág. 106