

Hugo O. ANDRADE y
Marcelo A. MONZÓN
(editores)

UNM 10 AÑOS

LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO
HUMANO Y DE LOS PUEBLOS



Escriben:

Hugo O. ANDRADE- Jorge BROVETTO CRUZ- Hugo T. CORMICK-
Roberto I. ESCALANTE SEMERENA- Manuel L. GÓMEZ- Roberto C. MARAFIOTI-
Marcelo A. MONZON- Roberto M. PENTITO- Eduardo F. RINESI-
Adriana M. del H. SÁNCHEZ- Alberto SILEONI- Boaventura de SOUSA SANTOS-
Adriana M. A. SPERANZA- Diego TATIAN- Ernesto F. VILLANUEVA- Ana E. del V. VITAR

UNM 10 años

La Universidad como derecho humano y de los pueblos

Hugo O. ANDRADE y Marcelo A. MONZÓN
(editores)

Escriben:

Hugo O. ANDRADE - Jorge BROVETTO CRUZ - Hugo T.
CORMICK- Roberto I. ESCALANTE SEMERENA - Manuel L.
GÓMEZ- Roberto C. MARAFIOTI - Marcelo A. MONZÓN -
Roberto M. PENTITO - Eduardo F. RINESI - Adriana M. del H.
SÁNCHEZ - Alberto SILEONI - Boaventura de SOUSA SANTOS
- Adriana M. A. SPERANZA - Diego TATIAN - Ernesto F.
VILLANUEVA - Ana E. del V. VITAR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Rector

Hugo O. ANDRADE

Vicerrector

Manuel L. GÓMEZ

Secretaria académica

Roxana S. CARELLI

Secretaria de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones Internacionales

Adriana M. del H. SÁNCHEZ

Secretario de Extensión Universitaria

Esteban SANCHEZ a/c

Secretaria de Administración

Graciela C. HAGE

Secretario Legal y Técnico

Guillermo E. CONY

Consejo superior

Autoridades:

Hugo O. ANDRADE

Manuel L. GÓMEZ

Roberto C. MARAFIOTI

M. Liliana TARAMASSO

Pablo A. TAVILLA

Consejeros

Claustro docente:

Adriana A. M. SPERANZA

Adriana M. del H. SANCHEZ (s)

Juana T. FERREYRO (s)

Andrés F. MOLTONI (s)

Claustro estudiantil

Facundo E. DE JESÚS

Patricia M. ROMANO

Claustro nodocente

Carlos F. D'ADDARIO

Secretario ad-hoc:

Esteban SANCHEZ

UNM 10 años

La Universidad como derecho humano y de los pueblos

Hugo O. ANDRADE y Marcelo A. MONZÓN
(editores)

UNM 10 años : la universidad como derecho humano y de los pueblos / Hugo Andrade... [et al.] ; editado por Hugo Andrade ; Marcelo Monzon. - 1a ed. - Moreno : UNM Editora, 2020.

Libro digital, PDF - (Institucional)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-782-033-1

1. Universidades Públicas. 2. Educación Universitaria. 3. Universidades. I. Andrade, Hugo, ed. II. Monzon, Marcelo, ed.

CDD 378.053

Colección: Institucional
Director: Hugo O. ANDRADE

1a. edición: junio 2020

© UNM Editora, 2020
Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno
(B1744OHC), prov. de Buenos Aires, Argentina
(+54 237) 425-1619/1786, (+54 237) 460-1309,
(+54 237) 462-8629,
(+54 237) 466-1529/4530/7186, (+54 237)
488-3147/3151/3473
Interno: 154
unmeditora@unm.edu.ar
<http://www.unmeditora.unm.edu.ar/>
<http://www.facebook.com/unmeditora/>

ISBN (edición impresa): 978-987-782-032-4
ISBN (edición digital): 978-987-782-033-1

Las ediciones electrónicas (E-Book) de UNM Editora pueden adquirirse a través de la página web de la editorial: <http://www.unmeditora.unm.edu.ar/>, en formato pdf

Libro de edición argentina
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial.

UNM Editora

Consejo Editorial

Miembros ejecutivos:

Roxana S. CARELLI (presidente)
Adriana M. del H. SÁNCHEZ
M. Liliana TARAMASSO
Pablo A. TAVILLA
Roberto C. MARAFIOTI
Pablo E. COLL
Juan A. VIGO DEANDREIS
Florencia MEDICI
Adriana A. M. SPERANZA
María de los Á. MARTINI

Miembros honorarios:

Hugo O. ANDRADE
Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales

Pablo N. PENELA a/c

Área Arte y Diseño:

Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos:

Damián Oscar FUENTES

Área Supervisión y Corrección:

Gisela COGO

Área Comercialización y Distribución:

Hugo R. GALIANO

Área Legal:

Martín O. MONEA

Diagramación:

Josefina DARRIBA



Libro
Universitario
Argentino



Índice

Prólogo	11
Alberto Sileoni	
Diez años de la Universidad Nacional de Moreno: una década de esfuerzo por la democratización de la educación	19
Roberto I. Escalante Semerena	
Introducción	25
Hugo O. Andrade y Marcelo A. Monzón	
Parte I: La universidad como derecho	31
1. La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo	31
Eduardo F. Rinesi	
2. Igualdad y justicia en la universidad	41
Ana E. del V. Vitar	
Parte II: La universidad actual en perspectiva histórica	53
3. ¿Qué hacer?¹	53
Boaventura de Sousa Santos (2007)	
4. La Universidad pública ayer, hoy y mañana	97
Hugo O. Andrade	

1 Extraído con autorización del autor de “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” (2007), Boaventura de Souza Santos, CIDES-UMSA/Asdi/Plural Editores, La Paz (Capítulo 2: pp. 51-97).

Parte III: Lo universitario en el siglo XXI.....	157
5. La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta²	157
Diego Tatián (2018)	
6. Nuevas subjetividades y campo institucional universitario en el siglo XXI	171
Roberto M. Pentito	
Parte VI: Los nuevos desafíos de la universidad	191
7. La universidad pública en América Latina a 2 años del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918³	191
Jorge Brovetto Cruz (2016)	
8. Nuevas Universidades, ampliación, territorialización y desafíos⁴	205
Ernesto F.Villanueva (2018)	
Parte V: La universidad argentina en contexto	233
9. Universidades del Bicentenario: La búsqueda de equilibrios posibles	233
Roberto C. Marafioti	

2 Extraído con autorización del autor de Revista Caracol N° 16, Jul-Dez 2018, “La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta”, Diego Tatián, Universidade de Sao Pablo, Brasil (pp. 66-84).

3 Disertación en el 6° Aniversario de la inauguración de la Universidad Nacional de Moreno, el 14 de octubre de 2016, titulada: “La universidad pública en América Latina a 2 años del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918”

4 Extraído con autorización del autor de “Universidad y Nación. Desafíos pendientes” (2018), Ernesto Villanueva, Editorial UNAJ, Buenos Aires (Sección 2: pp. 49-81).

10. Presente y futuro de la universidad	259
Hugo T. Cormick	
Parte VI: Los otros retos de la universidad	281
11. ¿Es necesaria la Pedagogía en la universidad?	
Algunas notas para la reflexión	281
Manuel L. Gómez	
12. Las nuevas universidades y su relación con el	
Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e	
Innovación: Apuntes para un desarrollo equitativo	291
Adriana M. del H. Sánchez y Adriana A. M. Speranza	
13. Dos temblores y un nuevo horizonte. Retos de la	
internacionalización para la próxima década	305
Marcelo A. Monzón	

Prólogo

Por Alberto Sileoni

Yo sueño con un país en el que los 40 millones de argentinos puedan elegir la vida que quieren tener.

Cristina Fernández de Kirchner¹

Agradezco la generosa invitación de la Universidad Nacional de Moreno, a través de su rector Hugo Andrade, para participar en este libro celebratorio de una década de vida y de logros en la ampliación de los derechos de nuestros compatriotas. Constituye un honor compartir este espacio de ideas con destacados pensadores, pedagogos y gestores educativos y políticos nacionales e internacionales.

Estos diez años de vida encuentran a la Universidad con más de 20.000 estudiantes, enraizada en su territorio, ofreciendo doce carreras de grado y ciclos de licenciatura, cuatro tecnicaturas universitarias, dos Especializaciones, dos Diplomaturas, y una gran variedad de acciones educativas y sociales destinadas a hombres y mujeres de todas las edades.

Es una de las denominadas *Universidades del Bicentenario de la Revolución de Mayo*, una de las 17 fundadas entre los años 2003 y 2015, tiempos de políticas públicas populares y democráticas, redistributivas de la riqueza y que dieron gran impulso a la ciencia y la educación.

En ese período se destinaron importantes recursos tanto a la educación superior y universitaria, como al resto de los niveles y modalidades. Obligatoriedad de la sala de cuatro años y del nivel secundario, edificación de miles de escuelas, Programa de Infraestructura universitaria, distribución de 92 millones de libros y 5.4 millones de netbooks y duplicación del Producto Bruto Interno educativo. Tal como señala un artículo de esta publicación (Villanueva, 2018), se produjo un aumento del 35% de los estudiantes universitarios, y

¹ Pronunciado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, 25 de septiembre de 2015.

simultáneamente se incorporaron 425 mil niñas y niños en el nivel inicial, 500.000 jóvenes en el nivel secundario, 150 Coros y Orquestas y 613 mil egresados del Plan Fines, entre otras medidas.

En este libro encontrarán datos, conceptos, análisis generales y específicos referidos a la universidad como derecho, su autonomía, la historia del sistema universitario y su expansión, la presencia de la pedagogía en la universidad y sus nuevos desafíos de cara al futuro.

Mi propósito entonces, será abordar brevemente algunos atributos que considero esenciales, características singulares y distintivas de nuestro sistema universitario en general y específicamente de estas “*Universidades del Bicentenario de la Revolución de Mayo*”.

1. La Universidad se arraiga

Arraigarse, echar raíces, ser tributarios del suelo sobre el que se encuentran, se ha convertido en una marca de las universidades creadas en los últimos años; la pertenencia territorial, como definición clara de su origen y mandato de su destino.

El sistema universitario argentino se constituyó con grandes casas de estudio que representaban provincias y, en muchos casos, eran focos regionales de conocimiento que irradiaban su prestigio. Miles de muchachos y muchachas durante decenas de años se trasladaban –aún hoy lo hacen– hacia reconocidos centros universitarios de la Argentina, en la Ciudad de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tucumán, Litoral, Cuyo, entre ellos.

Las universidades creadas en los últimos años se encuentran enclavadas en distritos populosos – muchos de los cuales tienen más población que provincias enteras– y esa ubicación posibilita que se incorporen “*estudiantes universitarios nuevos*”, aquellos que no hubieran podido tener tal condición de no existir esas instituciones.

En 1918, año de la Reforma, había 8.000 estudiantes universitarios sobre una población total de 8 millones de habitantes, lo que representaba un 0,001% respecto del total de la población. Como es lógico, la realidad de hoy es otra: hay 2 millones de estudiantes universitarios y 44 millones de habitantes, lo que indica que el 4.5%

de la población argentina accede a estudios universitarios, uno de los porcentajes más altos de la región junto con Cuba. De esos, el 80% estudia en universidades públicas.

Este libro describe la expansión del sistema universitario, proceso que se inicia con el gobierno justicialista y su Decreto N° 29.337 del 22 de noviembre de 1949, que eliminó los aranceles, y continúa con las creaciones de los años setenta (bajo el gobierno de la dictadura autodenominada Revolución Argentina) y de los años noventa, ya en democracia. Corresponde hacer justicia con el pasado, porque, más allá de las intencionalidades que motivaron algunas creaciones, la ampliación del sistema universitario objetivamente posibilitó que se incorporaran miles de estudiantes, muchos pertenecientes a los sectores más carecientes.

El concepto de *cercanía* es geográfico, pero también cultural y político. La proximidad, junto con la amplitud y variedad de los horarios y los esfuerzos y estrategias de apoyo al aprendizaje y a la retención de los y las estudiantes, incrementó la matrícula y pudieron integrarse *otras y otros distintos*. Esa cercanía también es humana y cultural, porque la ubicación en barrios populares posibilitó que el ingreso a la universidad, se convirtiera en un derecho “*más a mano*”. Además, se superó la representación social de la universidad como una institución distante, y sobre todo, inalcanzable. En el pasado los sectores más vulnerables ni siquiera se permitían pensar que los estudios superiores podían ser una alternativa para su futuro; definitivamente estaba fuera de su horizonte de posibilidades, y así, ausente de sus sueños.

La universidad situada en pueblos y barrios populares está en mejores condiciones de producir la confluencia entre “*pensamiento y suelo*”, que es una relación entre geografía y cultura, una intersección fecunda, reiteradamente visitada por la filosofía americana.

De ahí se desprende su vocación de alojar a los sectores sociales de menores recursos. Estas universidades exhiben con orgullo su *carácter inclusivo*, porque forma parte de su *ethos institucional*, y no ven en ello contradicción alguna con la búsqueda de resultados académicos.

Es necesario recordar que poco tiempo atrás, el sistema universitario en su conjunto y en particular esta universidad, impugnaron la

desafortunada afirmación que aseguraba que *“los pobres no llegan a la Universidad*; así, posibilitaron que un alto número de jóvenes pertenecientes a los sectores más carecientes se incorporaran, como se advierte al analizar la asistencia de las personas que viven en el Gran Buenos Aires: tomando en cuenta quintiles de ingreso, aumentaron significativamente más los más bajos, 47% quintil 1, 95% quintil 2, que los más altos, 28% quintil 4, 21% quintil 5. (Bottinelli, Sleiman, 2017:5)

Esa decisión inclusiva las convierte en herederas de la mejor tradición pedagógica americana, aquella que entendía que la educación debía ser un bien público al alcance de todo el pueblo. El presente año 2020 fue declarado el de don Manuel Belgrano, a 250 años de su nacimiento y 200 de su muerte. A la extensa nómina de virtudes y logros de su vida política, Belgrano añade su inaugural gesta para que la educación pública llegue a mujeres, indios, huérfanos y pobres, a los que él llamaba *“relegados”* y hoy denominaríamos *nuevos sujetos pedagógicos*. Proponía que hubiera escuelas gratuitas en todos los barrios y que se obligase a los padres a enviar a ellas a sus hijos. De allí venimos, esa es la tradición que debemos continuar.

2. Universidad y política

“Eso es la Reforma: enlace vital de lo universitario con lo político. El puro universitario es una cosa monstruosa”
Deodoro Roca²

Desde antiguo el pensamiento americano interpretó que educación y proyecto político iban de la mano. La educación que deseamos para nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos tiene estrecha relación con la sociedad que anhelamos: con cuánta igualdad, justicia, inversión pública, con cuáles aprendizajes, con qué propósitos vamos a educar.

En este libro se menciona correctamente que las universidades de nuestro país *“fueron creadas dentro de un marco de creencias, de un imaginario social y político respecto de ellas”*, al decir de sus editores en la Introducción. Las universidades argentinas y americanas más anti-

² En el periódico: Flecha. Por la paz y la libertad de América N° 14 ,15 de junio de 1936, Córdoba.

guas, en general, fueron pensadas para distribuir el conocimiento entre pocos, entre las élites, ya que para los sectores populares se reservaban destinos subalternos. La Reforma de 1918 y posteriormente el peronismo histórico, propusieron transformar este paradigma de exclusión, pero era necesario transitar procesos largos y las transformaciones sociales, culturales y políticas debían ser sostenidas en el tiempo, lo que infelizmente, no ocurrió.

Desde antaño, muchos pedagogos advirtieron que la producción y distribución del conocimiento era una tarea de índole política. La disputa epistemológica, es ante todo, una disputa política, donde el eurocentrismo no actúa solo como una referencia geográfica, sino sobre todo, histórica y cultural, y es concebido –erróneamente– como el único, o por lo menos, el paradigma dominante para interpretar el mundo.

“Un país colonial jamás podrá tener una Universidad Nacional; es preciso que los que ingresan no sean simples depositarios de la presunta transmisión de conocimientos, sino jóvenes con deseo de educarse para sí mismos, para su porvenir y para la independencia del país”, decía hace años Raúl Scalabrini Ortiz. En ese sentido, creemos que las nuevas universidades, al tomar un camino no neutral, poseen todas las capacidades para incorporar pensamientos contrahegemónicos, inclusivos, de raíz nacional, popular y latinoamericana.

A la articulación necesaria entre rigor académico e inclusión, añadimos el enlace entre rigor académico y pasión política, entendida ésta como la actividad humana colectiva tendiente al bien común. Es necesario disputarle al neoliberalismo el monopolio de su supuesta *“seriedad académica”*. Nuestro país acaba de padecer cuatro años de un gobierno que se autoadjudicó un saber técnico que no tuvo, ya que en su infausta gestión de gobierno no demostró más que ignorancia teórica y ramplonería intelectual, desprecio por los que menos tienen y desconocimiento absoluto de las necesidades del pueblo.

La particularidad de ser instituciones jóvenes, no representa un obstáculo para que puedan sostener discusiones teóricas imprescindibles, recuperen las voces silenciadas en nuestra historia, consoliden nuestra identidad e incorporen cada vez más estudiantes a sus aulas.

Queremos conformar una “*universidad abierta, es decir pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular, intensa, extensa, hospitalaria, común, crítica, plural, transformadora, conservacionista*” (Tatián, 2018); protagonizar las transformaciones sociales, ofrecer genuinas posibilidades de acceso, permanencia y egreso para todas y todos, constituirse en instituciones modernas que aporten al conocimiento social a través de sus investigaciones científicas y tecnológicas.

También comprometidas con el desarrollo local, regional y el crecimiento industrial, y atentas a la relación entre educación y trabajo; que formen jóvenes preocupados por las injusticias del mundo e impulsen su transformación, estudiantes informados, éticos, solidarios, protagonistas, democráticos, y sencillos, que se conciban herederos de luchas y sueños pretéritos. Instituciones que confíen en las capacidades de sus estudiantes, ofrezcan buenas clases, y se responsabilicen frente a la sociedad que la sostiene con sus impuestos; finalmente, instituciones verdaderamente democráticas, lo que no se alcanza solo con cumplir los recaudos formales de su organización interna, sino reconociendo la soberanía popular.

3. Una sociedad en profunda transformación

Mientras escribimos estas líneas nuestro planeta atraviesa una pandemia de la que no podemos (ni queremos) abstraernos, y que nos estimula y obliga a pensar el por *venir*. Sobre ese futuro posible hay diferentes conjeturas y narrativas; las hay ingenuas, interesadas, optimistas, catastrofistas, igualitarias. Muchas y muchos proponemos que el mundo se reconstruya para el lado de la igualdad y de la justicia, del respeto a la vida, pero no desconocemos la existencia de poderosos intereses que quieren convertirlo en un extraordinario escenario de negocios, con el fin de concentrar riquezas, descartar a millones de trabajadores y profundizar, aún más, la desigualdad. Codicia mata vida, como nos fue demostrado en el reciente paso del neoliberalismo en nuestra tierra.

También la educación deberá transformarse en el sentido de lograr mayor democratización y ampliar el acceso a los derechos para las

grandes mayorías. Nuestro sistema educativo deberá esforzarse en torno a la inclusión de la primera infancia, al egreso de los jóvenes en el secundario y al sostenido mejoramiento de los aprendizajes. Las universidades, por su parte, son instituciones del Estado y representan un bien público y social que debe estar cada vez más al alcance de todas y todos. Es necesario satisfacer esas deudas, causa mucho desasosiego formar parte de un colectivo social que reiteradamente incumple sus objetivos.

Quiero concluir reiterando mi agradecimiento a las autoridades de esta casa amiga. He tenido el honor de haber ejercido responsabilidades de gestión en una etapa caracterizada por acrecentar los derechos educativos de nuestros compatriotas.

Esa conquista le pertenece a la sociedad entera y, como dijimos, reconoce ser la herencia de sueños y luchas anteriores que supimos honrar. Sin embargo, quiero destacar que la efectiva implementación de esas políticas públicas ha sido decisión de dos presidentes: Néstor Kirchner, que entendió que la educación debía ser una política de Estado y Cristina Fernández de Kirchner que desarrolló como nunca en la historia el sistema universitario argentino con recursos, valentía y una enorme convicción igualitaria.

Sabemos que las universidades son instituciones destinadas a tener larga vida; cuando todas y todos nosotros ni siquiera seamos un recuerdo, todavía seguirá la Universidad Nacional de Moreno cumpliendo con su tarea educadora, para que siga ardiendo la esperanza de una patria mejor.

Referencias:

- Bottineli, Leandro y Sleiman, Cecilia (2017): “El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión”, en *Le monde diplomatique* agosto 2017, Bs.As.
- Tatián, Diego (2018): “La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta”, *Revista Caracol* N° 16, Jul-Dez 2018. Universidade de Sao Pablo, Sao Pablo.
- Villanueva, Ernesto (2018): “Universidad y Nación. Desafíos pendientes”, Editorial UNAJ, Bs. As.

Diez años de la Universidad Nacional de Moreno: una década de esfuerzo por la democratización de la educación

Por Roberto I. Escalante Semerena

El 14 de junio de 2020, la Universidad Nacional de Moreno (UNM), ubicada en la segunda corona del Conurbano Bonaerense, celebrará su primera década de existencia.

La fundación de esta universidad pública se enmarca en la convicción política que dice que la educación, en este caso de nivel superior, es un derecho social y una obligación de los Estados Nacionales. Y, en efecto, la UNM es un producto genuino de una acción pública que, con su fundación, concretó, en los hechos, el mencionado principio de justicia social.

La educación superior ha sido siempre un privilegio. Estudiar en una institución en donde se practica la libertad de pensamiento, la pluralidad de ideas, el ejercicio crítico y la creación de conocimiento es, sin duda, bajo cualquier mirada, un privilegio.

Durante muchas décadas la educación superior fue también un privilegio social y cultural. Aunque el caso de la Argentina es una rara excepción en el contexto de América Latina y el Caribe porque tiene una cobertura cercana al 90%, es decir que de cada 10 jóvenes argentinos, entre los 18 y los 24 años de edad, 9 tienen acceso a la educación superior, sectores sociales importantes de ese país, hasta los inicios del siglo XXI, estaban excluidos.

Argentina, como toda la región latinoamericana y caribeña, adoptó, más por imposición política que por convencimiento social, una serie de políticas, enmarcadas en lo que conocemos como el neoliberalismo, que dieron como resultado la aparición o ensanchamiento de la desigualdad social, económica y cultural.

Y la desigualdad adquirió claras características territoriales. Las regiones más atrasadas de los países o los clusters de pobreza de las grandes metrópolis se convirtieron en la casa de los grupos sociales vulnerables a los cuales, entre otras cosas, se les negaba el acceso a la educación superior.

La UNM nace no solo como un centro de excelencia académica con todas las características concurrentes a una Universidad sino como un proyecto educativo políticamente orientado a incluir a sectores desfavorecidos de la sociedad argentina.

Junto con la UNM, durante la administración de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, en la segunda década del presente siglo funda un número significativo de universidades nacionales, precisamente en regiones menos desarrolladas de la Argentina y en lo que conocemos como el Gran Buenos Aires. Entre esas universidades se cuentan la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional del Oeste, la Universidad Nacional de José C. Paz, la Universidad de Hurlingham y, en el interior de ese país, la Universidad Nacional de Río Negro, la Universidad Villa Mercedes, la Universidad de Tierra del Fuego y la Universidad de Chaco Austral.

La intención era clara. Era darles, de manera gratuita, acceso a estudiantes de escasos recursos, ofrecerles educación de calidad y así democratizar la educación superior. Pero había, también, otra intención. La Universidad en general, pero en particular las que se financian con recursos públicos, tienen la responsabilidad de corresponderle a la sociedad el derecho que esta ejerce al asignar recursos para crear universidades. Y de lo que se trata es vincular los esfuerzos de creación de conocimiento, que ocurre en las universidades, a las realidades que contextualizan a esas instituciones. Hoy día, ninguna Universidad que se autodenomine como tal puede abstraerse de sus obligaciones sociales. Y es así, bajo ese constructo académico-político que surgió la UNM, junto con las otras mencionadas. Y así viene ejerciendo, ya durante diez años ese propósito.

La responsabilidad social de las universidades es, como se dice líneas arriba, una obligación académica y política. Sin embargo, no es objetivo fácil de lograr. Incluso puede decirse que existen universidades que se enorgullecen de tener vínculos sociales importantes, los resultados de ese ejercicio no son necesariamente, siempre, virtuosos.

El vínculo con la sociedad, para ser realmente efectivo debe partir de un principio de equidad en la relación que se establece. Y esto es

fundamental, porque principalmente por parte de las universidades, no se cumple. Generalmente, las universidades suponen que ellas son las que saben y la sociedad debe creer en ese conocimiento y seguirlo para resolver sus problemas.

La historia ha mostrado que si bien las universidades han hecho aportaciones a la sociedad de extraordinaria importancia (por ejemplo, la cibernética y todos sus derivados), también ha generado conocimientos que han hecho estragos de gran envergadura en la sociedad, en la naturaleza. Ejemplos prístinos de ellos son los abordajes neoliberales a la economía, la sociedad y la cultura, o la creación de técnicas productivas, como la revolución verde, que impactaron negativamente el stock de recursos naturales disponibles y contribuyeron al cambio climático que ya padecemos.

Dicho esto, lo que hay que admitir, pero sobre todo practicar, es una relación dialógica con la sociedad, con la convicción que en la Universidad se saben muchas cosas pero, en la sociedad, también existe mucho conocimiento. A la sociedad, desde la Universidad, no resulta conveniente decirle que es lo que tiene que hacer para, por ejemplo, resolver la pobreza o la desigualdad, sino dialogar con los agentes sociales para intercambiar conocimientos, información, experiencias que ayuden a encontrar los más amplios consensos de cómo resolver los problemas. De lo que se trata a fin de cuentas, no es de imponer conocimientos sino de realizar un mutuo aprendizaje para poder seguir avanzando en la búsqueda de respuestas, políticas y estrategias.

Y hago toda esta reflexión porque hoy la UNM, con gran alegría festeja su primera década de existencia y esa efeméride se convierte en una extraordinaria oportunidad para repensar las prácticas académicas, institucionales, de vinculación. Y este tema es crítico para la UNM porque fue concebida con el explícito propósito de servir no solo a la sociedad sino a sectores excluidos, vulnerables, en los que la cantidad y complejidad de problemas es muy amplia.

Algo que en esta dirección otras instituciones de educación superior han encontrado como experiencia útil, es lo que podríamos calificar como establecer criterios estructurales de funcionamiento de

esas instituciones para aprender a vincularse con el entorno. Como en todo, muchas prácticas las podemos concebir como juegos que practicamos con cierta cotidianeidad. Y lo que es cierto, y la experiencia lo demuestra, es que un juego mientras más lo practicamos, mejor lo jugamos.

La vinculación con el entorno no puede ser la existencia de un departamento, un área de la institución, con ese nombre. Tiene que ser una práctica institucional que transversaliza toda su estructura y su operación. Los alumnos, desde el primer día de clase en la Universidad, tienen que aprender a investigar y a vincularse. Y eso solo se logrará poniendo a prueba, en contrastación con la realidad, lo que está aprendiendo. Pero aún más, aprendiendo también a conocer lo que los actores con los que se vincula, conocen. Se trata en los hechos lo que la literatura reconoce como la coproducción de conocimientos.

En esta reflexión entra inevitablemente el tema de la interdisciplina y la transdisciplina. Por supuesto que es importante que las distintas áreas del conocimiento se enriquezcan entre sí mismas y aprendan a trabajar juntas, sobre todo, a crear una epistemología, así, transdisciplinar. Pero, necesitan, también, endogeneizar otras transdisciplinas que tienen una estructura distinta de creación y funcionamiento. Esto se ilustra muy bien en el caso de las universidades que trabajan, en vinculación, con poblaciones indígenas cuyo conocimiento de la naturaleza y de la sociedad son de larga data.

Finalmente deseo hacer, en honor a la celebración que nos ocupa de la UNM, una reflexión que es preocupación permanente de las universidades, es decir la internacionalización.

Desde tiempos muy lejanos, el conocimiento ha traspuesto las barreras administrativas que delimitan los territorios de los países. Humboldt, por ejemplo, viajó por el mundo, y con base en la experiencia y conocimiento recogidos en sus travesías, construyó y compartió sus ideas acerca de la evolución de las especies.

Hoy, con la tecnología disponible, podemos conocer, casi instantáneamente, lo que los otros están conociendo, descubriendo, difundiendo. El concomimiento viaja a la velocidad de la luz. Y como es

inevitable, los que tienen más conocimiento son los que más influyen al resto.

La internacionalización no solo es inevitable sino provechosa. Pero, también, hay que manejarla de manera crítica. No todo lo que hace el mundo, o los polos dominantes del mundo, es útil. Y esto es particularmente cierto si consideramos las diferencias y heterogeneidades que tienen los territorios. Lo que funciona en alguna parte del orbe no necesariamente tiene el mismo impacto positivo en su antípoda. Y este tema de la internacionalización resulta de primordial importancia cuando, como en el caso de la UNM, su mandato principal es ser inclusiva, pertinente y vinculada. Hay que estar muy atentos y enterados de lo que el mundo hace. Pero más hábiles tenemos que ser en saber seleccionar lo que nos es útil y lo que hay que desechar.

Sirvan estas líneas para, de manera muy modesta pero escritas con gran alegría, contribuir al debate contemporáneo de lo que las universidades están haciendo y practicando. Y más, especialmente, en el caso de la UNM que tiene en su ADN la convicción de la importancia de lo social, de lo colectivo, como la mejor estrategia para avanzar en la solución de problemas, y en su solución en compañía de los que más esperan la contribución de la Universidad, es decir, nuestras comunidades y, sobre todo, sus sectores más vulnerables.

Hoy, día de la primera década de existencia. Hoy, un día más de continua crítica, pluralidad y apertura para lo nuevo, lo positivo y, sobre todo, lo ético y lo equitativo.

Introducción

Por Hugo O. Andrade y Marcelo A. Monzón

La UNM celebra sus primeros 10 años de existencia, en los que hemos experimentado muchísimas alegrías por los logros alcanzados y porqué no sinsabores, que en nada opacan nuestro orgullo por la concreción de este anhelo del pueblo de Moreno. Han sido 10 años fecundos y productivos que no solo son un punto de apoyo en este momento de celebración, sino que enmarcan y orientan nuestro futuro como institución universitaria inserta en un territorio y comprometida con la realidad.

Estas reflexiones, recogidas de protagonistas de la vida universitaria de nuestro tiempo y de nuestra pequeña historia tienen por fin, dar cuenta de aquello que creemos expresa el sentido de la universidad pública en nuestros días y que aspiramos impregne a las nuevas generaciones que transiten este “lugar”.

Con estas palabras, no intentamos reflejar el tiempo vivido de la UNM, en constante transformación, ni el de nuestro presente, sino que queremos explorar nuestro futuro y el de la universidad pública en general en los tiempos por venir, sobre la base de la identidad y amalgama que forjamos en este fecundo tiempo fundacional.

A 10 años de iniciado este recorrido incesante, ya están en marcha muchas iniciativas en las cuales la UNM aporta su visión y capital humano, fortaleciendo la vinculación y la sinergia entre la Universidad, el Estado, las empresas y las organizaciones de la sociedad civil. Desde entonces, hemos visto florecer la UNM en Moreno. Todo se ha multiplicado y la Universidad ha crecido mirando siempre hacia el futuro, por lo que en este momento de celebración queremos renovar públicamente el compromiso que nos trasciende: el de contribuir a la excelencia académica, en un marco de ampliación de derechos e inclusión social.

Lo construido, es una oportunidad para la reflexión, para las preguntas, para la imaginación. Aun cuando esas oportunidades estuvieron presentes a lo largo de todo este tiempo, el libro inaugura,

en cierto sentido, la estación que espera impulsar debates, ideas y reflexiones dirigidas a una universidad del futuro.

Todas las universidades de nuestro país, para no decir de todo el continente fueron creadas dentro de un marco de creencias, de un imaginario social y político respecto de ellas, que en gran medida –no sin fricciones– moldearon sus propósitos fundamentales, organizaron sus sentidos: la trascendencia espiritual, la libertad, la autonomía, el ascenso social, la vía para el desarrollo social y económico, la contribución del saber científico tecnológico a proyectos autónomos nacionales.

Al nacer la UNM lo hizo con todas esas vivencias, con todas esas historias acumuladas, pero también ha sido creada en un tiempo propio, un tiempo de conquista y ampliación de derechos. Se trata de un presente que impone un diálogo con la historia y un devenir hilvanados, cuya singularidad ha definido una relación inédita de cooperación entre el Estado y las instituciones de educación superior; una interrelación con los actores locales y un vínculo con los sectores productivos de estrecha colaboración y crecientes expectativas; un marco de formación en el que los saberes y la dinámica social se vinculan virtuosamente; en el que las ideas, prácticas y discusiones teóricas de las diferentes disciplinas se han visto renovadas para hacer frente a los innumerables problemas de la sociedad, sobre todo de la nuestra, luego de la crisis de 2001; en definitiva, poniendo en cuestión el sentido teleológico de la universidad como formadoras de élites.

Cuando pensamos en esta iniciativa, pensamos a la universidad como la institución capaz de vincular los conceptos inherentes a la educación superior en la Argentina, con los sucesos actuales, de nuestra sociedad y el mundo. Este presente en el que la universidad asume el papel junto al Estado Nacional de garante del derecho a la educación, es decir, de contribuir a la dignidad de su pueblo; razones más que suficientes para salir en busca de debates y nuevas preguntas para la construcción de su futuro. Y proponemos hacerlo fuera de toda inmediatez, de todo impulso burocrático –que es parte necesaria de la vida institucional, por cierto, pero no suficiente– porque

es también el lugar de la universidad aquel en el que el tiempo se halle suspendido y logrado tomar distancia de los sucesos presentes. Porque es la manera en que nos allanará el camino hacia un futuro como instancia, cuando el presente también se haya comprendido cabalmente. Desde luego, también es una invitación a todo aquel que sienta parte de esta comunidad universitaria a retomar una dimensión que le es propia a la universidad, la de pensar y la de pensarse a sí misma en relación a los mundos en los que está inserta.

Este libro reúne a autores de diversas procedencias disciplinares, distintos enfoques y preocupaciones; todos reunidos en torno al fuego de la universidad y al interrogante de la universidad en el futuro. En las seis partes en las que están contenidos los artículos encontramos una plétora de ideas constructivas, movimientos, tendencias, interpretaciones. Modos de ver que confirman la sustancia plural de la institución universitaria, un modelo para armar completo de interrogantes y un basamento cierto que es el que abre la discusión: *La universidad como derecho*, a partir de un excelente aporte de Eduardo Rinesi. Y en este apartado reaparecen categorías que han sido enmudecidas de un tiempo a esta parte, como pueblo, ciudadanos, o los principios de igualdad y justicia. Comprenderá el lector el significado del título de toda la obra

En el siguiente apartado, incorporamos el gran texto de Boaventura de Sousa Santos, que nos ayuda a comprender la configuración histórica del lugar de la universidad en la sociedad y la necesidad de una reforma que responda a las demandas sociales actuales, poniendo el acento en una contraglobalización que ha de ser hegemónica y consustanciada en un proyecto de nación. Este encuadre abre el planteo de un recorrido histórico-institucional de la universidad argentina en el que se inserta la corta historia de la UNM, el que creemos debe remarcar en sus principales determinaciones para delinear la construcción del camino hacia la universidad futura; un punto de partida en el que se resaltan los vaivenes de la relación Universidad-Estado-Sociedad; lo que nos lleva a comprender mejor la crisis institucional en las que se encuentran sumergidas las universidades del presente, particularmente de la universidad argentina y encontrar

pistas de las capacidades para transformar la realidad, y encabezar la transición a paradigmas aún desconocidos.

En la tercera parte se intentan describir las nuevas subjetividades que atraviesan la universidad de hoy. En primer lugar, entra en diálogo, la idea de la autonomía universitaria al servicio de la educación como derecho y entonces, el pilar para la construcción de una universidad abierta, al decir, de manera inmejorable, de Diego Tatián: *una universidad pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular, intensa, hospitalaria, común, crítica, plural, transformadora, conservacionista. La universidad como promesa de felicidad.* Bajo este encuadre, nos adentramos en las subjetividades del fenómeno educativo de la actualidad, impregnado por la intermediación de las tecnologías de información y comunicación en la población joven y el impacto que ellas tienen en las capacidades sociales y las transformaciones que deben sucederse en el ámbito universitario, como respuestas a esas nuevas subjetividades. Un aspecto esencial para pensar un modelo de universidad más inclusiva que tenga en cuenta esta realidad.

Luego, en la cuarta parte, nos proponemos reseñar los nuevos desafíos de la universidad. En primer lugar, reproducimos la conferencia dada en la UNM por Jorge Broveto en 2016 en la que nos presentaba los desafíos de la universidad en el contexto de las tensiones globales entre la educación como un derecho y la educación como un servicio mercantilizado, costoso y privado; para luego reproducir el texto de Ernesto Villanueva que describe con gran precisión el contexto histórico y cultural en el que fueron creadas las universidades del Bicentenario y como este proceso atravesó la misión social de las universidades argentinas; en el que, al mismo tiempo, le da forma a una agenda de los desafíos de la universidad argentina en los próximos años, con énfasis en la perspectiva y realidad común de las nuevas universidades como la de Moreno.

En el siguiente apartado, se describe el escenario actual en términos de las tensiones que se producen entre las orientaciones profesionales y aquellas académicas, y los condicionantes contextuales en los cuales esas tensiones se desarrollan durante el presente. Otra mirada sobre el contexto actual, describe las fuerzas intelectuales y políticas

que fueron conduciendo a la creación de nuevas universidades, enfatizando la importancia de la cercanía con la sociedad, con el territorio, en la medida en que en la proximidad lo que la actividad amorosa en la transmisión del saber puede desarrollarse con total fuerza.

En el cierre, se plantean algunos retos importantes para las universidades de reciente creación. En primer lugar, la relación entre las universidades nuevas y el sistema nacional de investigación científica tecnológica. Una relación inequitativa, en la que las nuevas universidades identifican la investigación científica como una carrera de obstáculos. La disparidad y el desequilibrio se plantean como los desafíos inmediatos para el desarrollo de una de sus funciones sustantivas, agravadas por las reglas del cuasimercado de la investigación científica a las que son sometidas, sea en la obtención de financiamiento, en el mantenimiento de una agenda adecuada al desarrollo social, económico y productivo del territorio en el que están insertas, o bien para la consolidación de sus cuadros docentes-investigadores que encarnen los proyectos y programas de producción intelectual o de desarrollos tecnológicos dentro de las universidades. Por otra parte, se propone una reflexión sobre la pedagogía universitaria, que adquiere un rol clave en la función sustantiva de la universidad. Por último, la dimensión internacional de las universidades, que también se juega en el debate de la educación superior como derecho y como bien de mercado. Con sustento en un recorrido sobre las diferentes etapas de la internacionalización, que permite reflexionar sobre el interrogante: sabemos cómo se internacionaliza la educación superior como servicio, pero ¿cómo se internacionaliza la educación superior como derecho humano?, con la finalidad de proponer, entre varios desafíos, como impulsar la internacionalización al servicio de una universidad garante de derechos, intentando redefinir su concepto y sus prácticas.

Estos trabajos realizados por miembros de esta comunidad universitaria, junto a los de los reconocidos especialistas que valoramos y hemos reseñado, expresan con precisas palabras nuestro modo de entender la universidad de hoy y los desafíos que enfrentan; tal como señalan los prologuistas invitados, Alberto Sileoni, quien fuera Minis-

tro de Educación en el momento en que naciera nuestra universidad e infatigable acompañante de este proceso fundacional y Roberto Escalante Semerena, quien desde su rol en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe(UDUAL), nos ha abierto las puertas para iniciar un dialogo muy necesario con las universidades hermanas de nuestra región, a quienes también agradecemos sus conceptuosas palabras y mejores augurios.

En síntesis, no encontramos otro modo de celebrar que llevar lo conocido a las fronteras del devenir. En resguardo de ello, quedan no obstante un sinnúmero de preguntas para hacer, diagnósticos por compartir, dimensiones para explorar, problemáticas que aún buscan una resolución, más voces para escuchar. Este es un inicio, y por tanto lo sabemos incompleto, al mismo tiempo es una firme invitación a seguir reflexionando, a nadar este río de constante cambio.

PARTE I: La Universidad como derecho

1. La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo

Por Eduardo F Rinesi

Diez años atrás, la Argentina y buena parte de América Latina atravesaban un ciclo político de vigorosa democratización política, social y educativa, que entre otras muchas cosas se expresó en un marcado cambio de nuestras ideas y representaciones sobre las instituciones de educación superior en general y sobre las universidades en particular, así como en una novedosa orientación de las políticas públicas en ese campo. Escribí la palabra “democratización”, que es, en efecto, una presencia muy fuerte en la retórica política y en el espíritu que animó muchas de las iniciativas que se promovieron desde la cima del aparato del Estado en los países de toda la región en ese período, y que nos permite también *distinguir* esos años de los quince o veinte que en todo el continente los habían precedido, en los que la discusión pública, periodística, académica y política habían estado marcadas por otras urgencias.

En efecto, durante los años de lo que se llamó, después de la dictadura, la “transición a la democracia”, nuestra principal preocupación era la construcción de un sistema de reglas de juego político que nos garantizara a todos un conjunto de libertades, que tendíamos a tematizar en clave bastante clásicamente liberal, y que eran las que el Estado Terrorista había violado o avasallado sistemáticamente en el pasado inmediato. En la Argentina y en toda América Latina llamamos “democracia” a ese sistema de reglas de juego, que no era una tarea menor tratar de afirmar en países que provenían de pasados muy autoritarios, con tradiciones político-institucionales muy poco liberales y con “culturas políticas” (esta expresión se usó mucho en los años de la “transición”) que no necesariamente facilitaban las

cosas. Esta agenda de la “transición” presidió también lo que pudo pensarse y hacerse en el campo educativo, lo que en relación con la educación superior se expresó en una eliminación de las restricciones al ingreso y en una preocupación por la vuelta a la normalidad institucional en el gobierno autónomo de las universidades.

La década siguiente, la última del siglo pasado, estuvo signada por un clima político y cultural muy diferente. La preocupación por la superación de un modelo de acumulación capitalista basado en el mercado interno, el pleno empleo, la distribución de la riqueza y el activo protagonismo del Estado reemplazó a la obsesión por la democracia, y el neoliberalismo económico sustituyó al liberalismo político. La retórica de la eficiencia, la modernización y la descentralización organizó también la política universitaria del período, que entre otras muchas cosas, entre las que podemos apuntar la sanción de la Ley de Educación Superior, la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias, la puesta en marcha del Programa de Incentivos y la graciosa apertura a las cortesías del Banco Mundial, comprendió una considerable expansión del sistema de universidades públicas a través de la creación de una cantidad de nuevas instituciones, tanto en el conurbano bonaerense como en el interior del país. Universidades “innovadoras”, como se decía en esos años, caracterizadas por su fuerte arraigo territorial, por la originalidad de su oferta formativa y por el peso de sus tareas de investigación y de enseñanza de posgrado.

Fue en los años que siguieron (y que en la Argentina no lo hicieron sin conflicto, sino después de un fenomenal trastrocamiento de nuestra vida colectiva) que apareció, en el corazón de una discursividad política fuertemente renovada, esa idea de “democratización” que apuntábamos al inicio de estas notas. De la democracia como meta, podríamos decir, a la democratización como proceso. ¿Como proceso de qué? Pues de ampliación, de profundización, de universalización, de un conjunto de principios y de valores, pero sobre todo de dos: la libertad (o *las* libertades, en plural: las negativas y las positivas, las libertades “de” y las libertades “para”, las libertades individuales de los ciudadanos y la libertad colectiva del pueblo, a la que a veces llamamos también “soberanía”) y los derechos. Esta

última palabra fue fundamental en la retórica y en el espíritu que acompañaron el ciclo de fuertes realizaciones que conoció la política argentina (y, con variantes, la de muchos países de toda la región) durante los tres primeros lustros de este siglo, y también en relación con la cuestión que aquí nos interesa, que es la cuestión universitaria, y especialmente la cuestión del nuevo proceso de expansión del sistema de universidades públicas que conocimos en esos años, del que es hija, entre varias otras, la Universidad Nacional de Moreno.

En un sentido importante, en efecto, la política democratizadora que en los distintos campos de su acción desplegaron los gobiernos que se sucedieron en nuestro país entre 2003 y 2015 estuvo asociada a esta idea de derecho, a la comprensión de que existen determinadas posibilidades vitales (en los campos social, laboral, previsional, educativo, cultural) que tienen que ser pensadas, representadas, *como* derechos. Que no puede ser, que es un escándalo, que *no hay derecho* a que no sean posibilidades ciertas y efectivas para todo el mundo, a que sigan siendo privilegios o prerrogativas solo de algunos, y que es necesario por lo tanto que el Estado *garantice* (no hay posibilidad de ejercicio efectivo de los derechos sin esa garantía activa del Estado) para todo el mundo. Entre todo ese vasto conjunto de derechos, o de bienes o de posibilidades que empezamos a representarnos en esos años *como* derechos que eran o que tenían que ser universales, un lugar importante lo ocupó el derecho a la educación, e incluso –en un contexto en el que pudo pensarse y legislarse que la educación secundaria fuera obligatoria para todos los adolescentes del país– de la educación superior. En la Argentina de hace ahora diez años, en efecto, pudimos pensar, por primera vez en nuestra historia, que la educación, en todos *sus niveles, incluido el superior*, es un derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado.

La idea, poderosísima y muy innovadora, se había podido plasmar por vez primera en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC/UNESCO, en Cartagena de Indias, en 2008, que establece que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Se trata de un postulado muy original, en la medida

en que la educación superior no había sido nunca antes representada como un derecho universal, sino como lo que siempre había sido, como lo que siempre fue: un privilegio muy exclusivo de unas minorías destinadas a ocupar el lugar de las élites profesionales, técnicas, científicas, burocráticas, estatales, de sus países. La idea de que la educación superior constituye un derecho humano universal que el Estado debe garantizar es absolutamente innovadora, pudo concebirse solamente en el marco del fuerte proceso de democratización de la vida colectiva que tuvo lugar en América Latina a comienzos de este siglo (de hecho, no fue sostenida, solo un año después de la CRES de Cartagena, en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO reunida en París en 2009) y debe ser recuperada como una de los legados más valiosos de esos años. Por cierto, debemos a la influencia de aquella declaración que en el año 2015 haya podido reformarse en nuestro país la Ley de Educación Superior, *que hoy dice, expresamente, que la educación superior es un derecho humano universal.*

Atento a ese principio, el gobierno nacional de aquellos años llevó adelante un conjunto de políticas tendientes a garantizar efectivamente ese derecho a una creciente cantidad de jóvenes: se aumentó, significativamente, el presupuesto universitario, se diseñaron programas de becas y estrategias de distinto tipo para garantizar la posibilidad de acceder a los estudios, continuarlos y terminarlos, se mejoró significativamente la infraestructura universitaria *y se impulsó una nueva ola expansiva del sistema de universidades públicas del país* (de nuevo: tanto en el conurbano bonaerense como en muchas de sus provincias), con el propósito de que ningún joven que quisiera realizar estudios superiores universitarios en el territorio nacional careciera de una universidad pública, gratuita y buena a un rato razonable de viaje de su casa. Mientras las universidades nacionales que habían nacido en la oleada anterior, bajo el signo neoliberal del menemismo, trataban de adecuarse a las exigencias de una nueva situación que les resultaba tan interesante como desafiante (así, por ejemplo, en el mismo año en que nació la UNM, una universidad muy cercana a ella reemplazaba, en su cartelería en la vía pública, la consigna “Una

Universidad innovadora” por el lema “Estudiar es tu derecho: vení a la Universidad pública”), las “nuevas universidades” que veían la luz lo hacían bajo el signo explícito y con el mandato expreso de garantizar lo que a partir de entonces podemos y debemos considerar el derecho humano universal a la educación superior que ellas venían a ofrecer.

En los años que siguieron, unas universidades y otras, y todas las otras que, nacidas en períodos anteriores de la historia nacional, conformaban junto a ellas el sistema de universidades públicas del país, debieron soportar el embate durísimo de un gobierno que disparó sobre ellas una batería de prejuicios, hostilidades y desatención en la que se expresaba no solo su desinterés supino, ignorante y brutal por la educación superior en el país, sino su absoluta falta de respeto por la ley. Porque, insistimos, no es el capricho ideológico de nadie, sino una ley de la nación, la que dice que la educación superior, en este país, es un derecho universal. Y puesto que no hay derechos, dijimos, sin un Estado activo que los promueva y garantice, cuando una ley de la nación dice que una cosa es un derecho lo que está diciendo es que el gobierno de ese Estado tiene la obligación de desplegar políticas activas para garantizarlo. Lejos de eso, el gobierno de la coalición Cambiemos desarticuló todas las políticas orientadas en esa dirección con las que se encontró, y solo abrió la boca, en relación con la cuestión universitaria, para llamar “locura” a lo que la ley llama “derecho” (para la derecha, que haya derechos es una locura: la pretensión de que lo que siempre ha sido una prerrogativa de algunos tenga que ser una posibilidad de todos es *la definición misma de locura*) o para constatar que “en este país los que nacen en la pobreza no llegan a la universidad”, como si la tarea de los gobernantes fuera verificar el modo en que funciona el mundo, y no hacer algo (por ejemplo: política, políticas) para que empiece a funcionar como las leyes que rigen en el país que ellos gobiernan dicen, *mandan*, que debe funcionar.

Hoy se abre una nueva etapa política en el país, que nos devuelve la esperanza de poder seguir trabajando para poner a nuestras universidades y a nuestro sistema universitario a la altura de lo que indican

tanto la ley que rige su funcionamiento como los mejores legados de las experiencias políticas anteriores en las que podemos recoger inspiración. En ese sentido, vale la pena volver sobre esa idea que se pudo plasmar en el documento final de Cartagena, y que habita también nuestra reformada Ley de Educación Superior, según la cual la educación superior es un derecho humano universal. Nunca se insistirá demasiado sobre su importancia. Nunca se hará lo suficiente para garantizar ese derecho. Pero para ello es necesario no *reducir* el alcance de lo que establece ese principio, de lo que nombra ese derecho, al que muchas veces interpretamos en un sentido doblemente sesgado o parcial. Primero, porque muchas veces tendemos a interpretar ese derecho en un sentido estrechamente individualista, como un derecho de los individuos, de los ciudadanos, y el derecho a la educación superior es tanto un derecho individual de los ciudadanos *como* un derecho colectivo del pueblo. Segundo, porque muchas veces tendemos a interpretarlo apenas como el derecho al usufructo del resultado de lo que hacen nuestras instituciones en cumplimiento de *una* de sus funciones, que es la de formar profesionales, y nos olvidamos de que las universidades tienen también entre sus tareas la de producir conocimiento y la de interactuar con la sociedad.

En los años de la experiencia política a la que nombramos con la palabra “kirchnerismo” tuvimos muchas ocasiones para preguntarnos y para discutir sobre lo que significa el derecho a la educación superior como derecho de los individuos, de los ciudadanos, a cursar los estudios que se imparten en nuestras universidades. De todas esas discusiones, querríamos recuperar aquí la importancia del señalamiento de que el derecho a la educación superior, así entendido, solo puede ser el derecho de todo el mundo, de todos los individuos, de todos los ciudadanos, a recibir la educación superior *de la más alta calidad*, sea como sea lo que esa bendita “calidad” signifique y sea como sea que se la “mida”. Nuestro problema aquí no es técnico, sino conceptual, y es importante insistir sobre esto: comprender la idea de la educación superior como un derecho universal exige comprender que no puede haber contradicción de principio entre calidad y cantidad. Que no hay derecho a la educación superior si no lo es a

una educación de la misma calidad con la que a algunos espíritus elitistas les gusta suponer que podríamos cumplir las expectativas de educación superior de los miembros de la pequeña minoría a la que ellos creen que hay que educar. Solo un prejuicio torpe, inaceptable y reaccionario, que es el prejuicio contra el *cual* la representación de la educación superior como un derecho universal debe luchar, nos puede llevar a suponer que los más no pueden hacer, igual de bien, lo mismo que los menos.

Pero si queremos desplazarlos, como sugeríamos, de la idea de la educación superior como un derecho de los individuos a la idea de la educación superior como un derecho del pueblo debemos ahora mirar incluso más allá de esos “más” a los que nos referíamos recién. Debemos mirar a las necesidades que tiene el *pueblo en su conjunto*, y no solo aquellos de sus miembros que aspiren a seguir estudios superiores. Y ese pueblo tiene, en efecto, necesidad de una cantidad de profesionales, de técnicos, de científicos, de académicos, de docentes y de muchas cosas más, y si sostenemos que ese pueblo es sujeto de un derecho a la educación superior, de un derecho a lo que las universidades hacen en cumplimiento de su tarea formativa, eso quiere decir que los pueblos tienen derecho a recibir de esas universidades los profesionales, técnicos, científicos, académicos, docentes y muchas cosas más que esas universidades forman, y que deben formar *al servicio de las necesidades de ese pueblo*. Por supuesto, el enunciado de este principio general reclama que de inmediato aclaremos que esa idea de “necesidad” debe ser pensada lejos de todo utilitarismo. Los pueblos “necesitan”, desde luego, bioquímicos, médicos, ingenieros en puentes y expertos en epidemias, pero también *necesitan* (y no “además”, no “en segundo lugar”) pedagogos, psicoanalistas, críticos literarios, economistas y expertos en historia medieval.

Pero además de formar profesionales, las universidades, decíamos recién, desarrollan una fundamental tarea de producción de conocimiento, y entonces decir que el pueblo es el sujeto colectivo de un derecho a usufructuar los beneficios de lo que ellas hacen en ese específico terreno es decir que el pueblo tiene un derecho a que las universidades produzcan para él los conocimientos que ese pueblo

necesita. Para su desarrollo, para su bienestar, para su felicidad, para su realización. Que los produzca y que los haga circular de tal modo que el pueblo pueda aprovecharlos y enriquecerse gracias a ellos. Es decir: no solamente en *papers* referateados, con *abstracts* en inglés y *key words* en chino mandarín, sino *también* en ese otro lenguaje, que — contra lo que muchos universitarios creen— no es más fácil *sino mucho más difícil* que ese, y *que las universidades tienen que aprender a hablar*, que es el lenguaje en el que poder participar con eficacia de las grandes conversaciones colectivas. En su capacidad para aprender a hablar ese lenguaje y para poder participar eficazmente y con sentido de esas grandes conversaciones colectivas se juega una parte importante de la capacidad de nuestras universidades de estar a la altura del desafío que representa para ellas su conceptualización como un derecho universal.

Parece necesario en este sentido recupera aquella idea tan interesante de Jürgen Habermas de que una sociedad democrática requiere un diálogo “a tres puntas” entre unos gobernantes capaces de ser afectados tanto por el estado de la opinión pública como por los saberes de los miembros de la comunidad científica, una ciudadanía activa, movilizadora, organizada y crítica interesada en verse enriquecida y a ver enriquecidos sus debates en el contacto con las realizaciones de los científicos y de los tecnólogos y al mismo tiempo por orientar la marcha de los asuntos públicos y unas comunidades académicas, científicas e investigativa dispuestas a recibir las demandas y a enriquecer los debates y las decisiones del pueblo y de sus representantes en el gobierno del Estado. Nuestras universidades no pueden ni deben, en nombre de una representación de la autonomía como derecho a replegarse sobre sí mismas y a desentenderse de las necesidades del pueblo, dejar de cumplir la obligación que tienen de garantizar el derecho de ese pueblo a orientar de múltiples maneras el sentido de lo que esas universidades investigan y a usufructuar, también de muy diversos modos, el resultado de esas investigaciones.

Llegamos así a la tercera función de nuestras universidades, la de lo que tradicionalmente llamamos, desde los años de la Reforma de 1918 e incluso desde un poco antes, “extensión”, en relación con la

cual también importa preguntarnos qué quiere decir que la universidad es un derecho colectivo del pueblo. Y pues bien: sostener que el pueblo tiene un derecho a lo que nuestras instituciones de educación superior hacen en este campo de la vinculación con la sociedad y con sus organizaciones es sostener que estas organizaciones no deben ser pensadas apenas como unos “objetos” sobre los cuales las universidades deben tender con amabilidad su mano generosa, sino como los *sujetos* de una conversación, que puede producirse puertas afueras y *también puertas adentro* de las propias universidades (no es el propósito de estas líneas indicar los múltiples mecanismos a través de los cuales esto puede hacerse posible), acerca de la propia gestión de nuestras instituciones, de sus ofertas formativas y de su agenda de investigación, y del que las universidades tienen tanto para aprender como lo mucho que sin duda tienen para enseñar.

Estas distintas dimensiones de la respuesta a la pregunta por el modo en el que hay que entender el mandato histórico y legal de pensar a la educación superior como un derecho de los ciudadanos y del pueblo deben formar parte de la necesaria discusión que tenemos que encarar en este nuevo tiempo que se abre hoy en el país, cuyo proclamado espíritu democrático deberá expresarse, entre otras cosas, en una renovada preocupación por el sentido y el destino (se ha dicho ya que estas dos palabras son anagramas perfectos) de nuestro sistema de universidades públicas. Es una gran alegría saber que en esta necesaria conversación que nos espera podremos escuchar ahora la voz, autorizada por una rica década de militancia, de la querida, joven y pujante Universidad Nacional de Moreno, a la que aprovechamos estas líneas para desearle un muy feliz cumpleaños.

2. Igualdad y justicia en la universidad

Por Ana E. del V. Vitar

Presentación

Las siguientes reflexiones discurren sobre la igualdad y la justicia, sin duda dos de los principios básicos del derecho humano universal a la educación superior proclamado en el Estatuto de la Universidad Nacional de Moreno. Es incuestionable que su creación y el constante aumento de estudiantes han significado una contribución –aunque modesta– a una mayor tasa de escolarización universitaria en el país y al acceso de nuevos grupos sociales. En el ámbito de su competencia, la Universidad ha procurado que estos avances encuentren un necesario complemento en la calidad de la formación académica y en la implementación de estrategias de compensación –pedagógicas, institucionales, de ayuda económica– que coadyuven a la igualdad de resultados. No obstante, somos conscientes de los múltiples desafíos y cuestiones a resolver para lograr más igualdad y más justicia social.

La mayor parte de los diagnósticos sobre la universidad argentina señalan que las desigualdades socioeconómicas y el «capital social y cultural» afectan la igualdad de oportunidades lograda por nuevas camadas de estudiantes que, salvadas las restricciones académicas de rigor, tuvieron libre acceso a una universidad pública gratuita. Sin duda, la UNM no escapa a estas apreciaciones y nos obliga a preguntar por las posibilidades equiparadoras del acceso abierto.

En esta ocasión, sin embargo, nuestro interés es reflexionar sobre la igualdad y la justicia en la vida cotidiana de la institución, cuestión que atañe al conjunto de actuaciones de una «universidad de derechos». Somos conscientes de que no existe una única idea sobre estos principios y que a lo largo de la historia las definiciones han sido muchas y muy diversas entre sí. De allí que –en forma breve y con cierta cautela– hacemos uso de categorías provenientes de enfoques diferentes, aunque no incompatibles, para realizar una mirada

panorámica e intentar el bosquejo de una suerte de «semántica de la igualdad y la justicia» en la UNM que ayude a enriquecer nuestra agenda de problemas a resolver y alternativas a explorar.

Aceptamos las limitaciones de esta propuesta. Tratamos de evitar el peligro de confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos o de creer que se puedan aplicar categorías analíticas para luego evaluar en qué medida las prácticas se adecuan al modelo teórico. Tampoco hacemos caso omiso del peso de la desigualdad estructural, puesto que la UNM forma parte del entramado societal y los límites «adentro-fuera» de la institución (si es que existen) son difusos. Sin caer en un optimismo ingenuo, asumimos que la igualdad es una cuestión de justicia que una institución democrática debe proponerse resolver, claro está, en el marco de su esfera de competencia.

La Universidad lleva en sí las huellas de lo político en cuanto proceso instituyente de una fundación resultante de la larga lucha de diversos sectores de la comunidad de Moreno. Esta historización es una vía que nos interpela a continuar pensando en la función social constitutiva de la educación superior. A pesar de las tensiones, las controversias y los atolladeros que presenta este camino, no renunciamos a la reflexión sobre las acciones necesarias, de cara a consolidar políticas igualitarias y justas.

Igualdad y justicia. Declaración de principios y consecuencias prácticas

Las ideas de igualdad y de justicia recorrieron un largo camino en la historia del pensamiento occidental. Baste recordar la proclama de *liberté, égalité y fraternité*, que marcó el fin del Antiguo Régimen, aunque ya en los discursos de la antigua Atenas estaban presentes estos principios, cuya vigencia persiste en la actualidad. Es claro que los contenidos fueron cambiando; la ciudadanía de 1789 no tuvo los esclavos de la *polis* griega, pero excluía a mujeres y pobres; hoy afirmamos que la igualdad debe incluir la diferencia y la diversidad, procurando concretar nuevas «generaciones» de derechos que garanticen una igualdad que incluya a la diversidad y la diferencia.

En la educación superior nacional encontramos muestras elocuentes de esta historicidad. El cogobierno, un eje del proyecto reformista de 1918, permanece en la universidad del siglo XXI, pero con nuevas nociones y matices –ampliación de consejos, nueva conformación de cuerpos colegiados, emergencia de órganos suprainstitucionales de planificación y coordinación, tensión entre deliberación y ejecución–, mientras la autonomía y las relaciones con el gobierno–«Estado contra la universidad o Estado con la universidad»– fueron variando a lo largo de nuestra historia.

En otros casos, la comparación sincrónica nos permite observar que el «clima de época» puede divergir en diferentes contextos. En 1948 una Asamblea internacional declaraba la educación como un derecho humano universal que comprendía la gratuidad de la educación básica y obligatoria¹; un año después, el gobierno justicialista de Argentina instauraba la gratuidad para la enseñanza superior, eliminaba exámenes selectivos para el ingreso y creaba la Universidad Obrera Nacional en un escenario en el que los trabajadores se habían convertido en un nuevo actor social y político².

Más recientemente advertimos en la sanción de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (N° 27204/2015), otro ejemplo de la relación entre contexto societal y derecho a la educación. La norma modificó algunos artículos de la sancionada en 1995³, al establecer la responsabilidad indelegable y principal del Estado de proveer el financiamiento de las universidades nacionales (y no solo la responsabilidad indelegable como en el texto anterior) y la expresa prohibición de establecer cualquier tipo de gravamen o arancel. Se incluyó además una serie de especificaciones: garantía de igualdad de oportunidades y de condiciones de acceso, permanencia y egreso; provisión de infraestructura, recursos tecnológicos, becas de ayuda económica

1 Nos referimos al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

2 La gratuidad de la educación superior fue sancionada mediante Decreto del Presidente Perón N° 29.337, de fecha 22 de noviembre de 1949. La Universidad Obrera Nacional se creó en 1948.

3 Ley de Educación Superior N° 24521, sancionada en 1995.

y equiparación de oportunidades y posibilidades para personas con discapacidad permanente o temporal. La norma puntualiza, asimismo, el reconocimiento igualitario de diferentes identidades de género y de procesos multiculturales e interculturales. Tales modificaciones pueden interpretarse en términos de la delimitación de las obligaciones del Estado –garantizar, respetar, proteger, promover– y de la adopción de medidas positivas respecto de determinados objetos y titulares del derecho a la educación superior. Así, la igualdad genérica o abstracta es reemplazada por la especificación de una «igualdad social» enfocada desde la discriminación o la exclusión que afectan a ciertas diversidades y diferencias.

La breve reseña expuesta sobre los discursos de igualdad y justicia muestra la ausencia de un carácter necesario y esencial; por el contrario, significan en el tiempo y en el espacio, se debaten, construyen y, eventualmente, pueden lograr cierta permanencia. Por esto, los derechos humanos no pueden contabilizarse *a priori*; se estructuran históricamente y son puestos en cuestión por las luchas de los «sin-derecho-todavía», que pueden dar lugar a la inclusión de nuevos derechos (Dussel, 2001). Esta historicidad, sin embargo, no significa renunciar al alcance universal de los derechos humanos y a los ideales de igualdad y justicia que heredamos de la modernidad. Pero es preciso que el desvanecimiento teórico de viejos paradigmas no nos lleve al relativismo extremo, aunque sí a cuestionar la idea de universalidad transparente de la Ilustración y a aceptar la «impureza de los universales»⁴, resultante de disputas para establecer cómo significarán los principios antedichos en el «sentido común» de la sociedad o de la educación superior, en nuestro caso (Laclau, 1996).

Dada su radical apertura, en el mundo empírico (y por ende en la universidad) nunca hay suficiente igualdad, justicia o democracia; inclusive, pronunciamos que debe ser algo distinto de lo que son. Vale recordar que no podemos confundirlos principios con normas, políticas o prácticas sociales concretas; no son declaraciones de un

4 Tomamos prestada la expresión de Benjamín Arditi. Un análisis sobre este tema, que toma en cuenta algunos aspectos del campo de la educación, puede consultarse en Arditi, B. «Los límites del particularismo y la cuestión de los universales», en A. Vitar (coord), *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila – OEI.

universalismo descriptivo sino prescriptivo, a la manera de axiomas que preceden y presiden toda acción política. Sin embargo, tienen una potencialidad práctica, ya que podemos extraer una diversidad de reivindicaciones o verificar vías de su realización en una política o programa; el derecho a la educación superior es una proclama general, respecto de la cual es plausible elaborar diferentes interpretaciones y explorar variados campos de aplicación. El que la igualdad final sea inalcanzable no equivale a afirmar la futilidad de las significaciones que como miembros de la comunidad universitaria podamos construir y las acciones que decidamos realizar.

Igualdad y esferas de justicia, ¿qué hacer en la universidad?

Para responder la pregunta esencialmente política ¿qué hacer? no resulta ocioso tener a la vista la definición de dos conceptos polisémicos –igualdad y justicia– que presentan además cierto «parecido de familia» y relaciones de mutua implicación, inclusive algunas diferencias. La igualdad es un concepto relacional y abstracto, sin significado en sí mismo; por ello requiere una práctica de justicia para discernir quiénes son iguales, en función de qué, cuáles diferencias son equivalentes y deben tratarse de modo equitativo y cuáles objeto de un trato diferenciado (Bobbio, 1991).

Las tres esferas de la justicia social –distribución, reconocimiento y representación– planteadas por diferentes pensadores pueden obrar como referencia para la definición de políticas en la universidad. En un caso, se alude a la distribución de bienes, capacidades, recursos materiales o culturales⁵; constituyen, por lo general, el leit motiv de las estrategias de compensación y discriminación positiva adoptadas en el campo de la educación. Desde otra perspectiva, se observa que la compensación económica es necesaria, pero no suficiente para promover la equidad⁶. Las críticas al universalismo homogeneizante

5 Al respecto puede consultarse Nussbaum, M. y Sen, A. (comp) (1996). *La calidad de vida*. México: FCE; Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: FCE; Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

6 Las estrategias o medidas de equidad encuentran fundamento en los principios de igualdad y justicia social y su base empírica en la desigualdad social.

planteadas en las luchas por la identidad y el reconocimiento de las diferencias –de género, culturales, étnicas– ocuparon así la agenda del debate, logrando conquistas legales y legitimidad como instrumentos de acción e identidad política⁷. Ahora bien, la «justicia bidimensional» (solo en base a la posición económica y la valoración social) es sometida a nuevos análisis y llevan a Nancy Fraser (2008) asumir una escala más para obtener la «justicia tridimensional». Así, redistribución, reconocimiento y «paridad participativa» se conciben como categorías constitutivas de la justicia social.

Tras haber perfilado someramente estas esferas, es inevitable coleccionar su estrecha conexión para formular una política integral de justicia social. No obstante, en el ámbito institucional las posibilidades de acción difieren según se trate de la distribución de recursos, el reconocimiento o el binomio representación–participación y de la tónica de cada dinámica institucional. Lógicamente, los objetivos y lógicas de trabajo varían cuando se formula una política que promueva la justicia social en el campo de la investigación o la extensión universitaria. A pesar de estas particularidades, en todos los casos son difíciles de erradicar las relaciones de poder que atraviesan la toma de decisiones. Exceden las limitaciones de este artículo analizar en profundidad la multiplicidad de tensiones y atolladeros observables a este respecto, posibilitando solo tomar en consideración un par de cuestiones.

En el caso de políticas de compensación económica, un breve repaso de las opiniones disímiles sobre la efectividad de los programas de becas estudiantiles para promover la igualdad de resultados, muestran las controversias asociadas a la compensación económica. Por un lado, se señala la reducida cobertura y la insuficiencia del monto establecido para satisfacer necesidades básicas y académicas. Otras apreciaciones, en cambio, acreditan el progresivo incremento del número de beneficiados y del presupuesto asignado, aduciendo que un mejor rendimiento académico y una reducción del abandono

7 Véase entre otros autores Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica; Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid, Morata; Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE; Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.

temprano en los alumnos becados. Son innegables las querellas que siempre suscitará la valoración del aporte de los programas de becas a la democratización del nivel superior, puesto que los juicios dependen de cómo se defina la democratización y qué tipo de fenómenos se incluyan en una indagación. Sin embargo, la importancia de esta estrategia –dada la cuantía de la inversión realizada y las expectativas de los sujetos aspirantes– justifica a todas luces la necesidad de incrementar la información disponible.

Otra de las aristas guarda relación con los criterios adoptados para la asignación de becas, que pueden también plantear controversias, en este caso respecto de quiénes y en función de qué se otorga un trato preferencial. Por lo general, la satisfacción de necesidades económicas de los alumnos se combina con la retribución de merecimientos en virtud del buen desempeño académico; el ejemplo del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), por su parte, aporta para el análisis la combinación de un mayor número de criterios, asociados a diferentes hipótesis y «juicios de relevancia». Mientras el mérito contempla la responsabilidad individual del estudiante, la satisfacción (aunque parcial) de la desventaja económica que los jóvenes traen consigo a la universidad toma en cuenta la desigualdad social, un fenómeno (colectivo) de distribución de la riqueza, heredado además por el alumno. Si bien son numerosas las objeciones a los supuestos en los que se basa el mérito académico –por ejemplo, su casi nula relación con la dotación de medios materiales o la trayectoria escolar anterior a los estudios superiores–, conviene diferenciar el mérito de otras asociaciones frecuentes (talento, esfuerzo, perseverancia) a fin de evitar ambigüedades, aunque no diferentes lecturas.

La diversidad de interpretaciones puede multiplicarse en los casos de una mayor especificación de los titulares y los objetos de la ayuda. Por ejemplo, la conjugación de pautas de planificación pública basadas en la preferencia de ciertas áreas de estudio, la asignación económica articulada al desempeño académico cuando se incrementa el monto a medida que avanza el cursado de los estudios y el trato preferente de colectivos que merecen un reconocimiento cultural o simbólico debido a situaciones de discriminación o exclusión que

los afectan (mujeres con hijos/as a cargo de un hogar monoparental, miembros de comunidades indígenas o de pueblos originarios, personas trans, travestis y estudiantes con discapacidad). En suma, los ejemplos presentados muestran que nunca hay una «retirada» de la polémica, señalando además la obviedad o falsedad del slogan «todo es político» o su contrario; podemos pensar, en cambio, que la diversidad de opiniones acerca de la compensación económica ayuda a la politización de los conceptos y a un abandono progresivo de su carácter abstracto (Marchart, 2009).

Conviene adentrarnos ahora en el análisis de la paridad participativa planteada anteriormente, un terreno en el que constituyen tópicos nodales y motivo de intensos debates cuestiones tales como la «toma de la palabra» (como gustaba decir Michel de Certeau), la deliberación y la decisión en el ámbito público de la universidad. En materia de representación y participación, algunos sectores cuestionan la concentración de decisiones en órganos unipersonales o la no observancia de la lógica republicana en la elección indirecta de representantes que, a su vez, eligen a las autoridades. Desde luego, cabe preguntar hasta qué punto se pueden extrapolar las categorías del gobierno de un país al gobierno de la universidad; por otra parte, no hay argumentos que aseguren mayor legitimidad y transparencia a la elección directa (no elimina los juegos de poder y las alianzas electorales no siempre son espurias). Lo mismo vale para la toma de decisiones, ¿se trata de una visión idealizada del carácter democrático de los cuerpos colegiados o de un temor exacerbado al centralismo en que podría derivar la función ejecutiva? La modalidad de elección no determina una mayor democracia y las decisiones de un cuerpo colegiado no siempre son más igualitarias o justas que las de un organismo unipersonal.

En otros casos, se promueve una mayor apertura democrática de las universidades a través de la integración de sectores empresariales o sociales en cuerpos colegiados o de la puesta en marcha de estrategias de coproducción de conocimiento entre especialistas y miembros de la comunidad. Aquí adquieren importancia, a la vez que generan controversias, los «juicios de relevancia» que determinan los cauces

de la participación, las voces autorizadas a hablar y la jerarquía de los saberes. No puede negarse que la intervención de nuevas voces puede contribuir a expandir el campo de las políticas igualitarias al multiplicar escenarios y asuntos que se verifican en forma continua, pero tampoco olvidar que la desigualdad de las estrategias discursivas de los participantes puede opacar el propósito democrático. Obviamente, no podemos poner entre paréntesis esta desigualdad, pero sí aceptar que la asimetría existe solo en determinadas circunstancias y conversaciones.

A este respecto, merece nuestra atención la perspectiva de De Sousa Santos (2018) sobre la importancia de poner en práctica una «ecología de saberes» que cuestiona la monoculturalidad del conocimiento y el rigor científico y procura identificar otros saberes y criterios de validez y de credibilidad que operan en prácticas las prácticas sociales. Para el sociólogo portugués las posibilidades de compatibilidad y de traducción intercultural e intercognitiva implica aceptar que toda ignorancia lo es respecto de un determinado tipo de conocimiento. Por ello el «interconocimiento» consiste en aprender conocimientos nuevos y menos familiares sin tener que olvidar necesariamente los antiguos ni los propios: «En la ecología de saberes, buscar credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico. Implica, más bien, utilizarlo en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos» (de Sousa Santos, 2018: 230). Seguramente la construcción de este espacio «entre» no es posible en todos los campos del conocimiento científico y tecnológico, ya que no tiene sentido concebir la eliminación de asimetrías allí donde son valederas; sí lo tiene en torno de las cuestiones socialmente problematizadas, como el cuidado del ambiente, la lucha contra la pobreza, la democratización de la educación superior...

Consideraciones finales

En las páginas precedentes hemos realizado una breve problematización sobre la igualdad y la justicia, principios constitutivos de la

universidad pública argentina, con la intención de reflexionar acerca de la implementación de políticas institucionales en las que se plasmen aquellos principios.

Se trata de procesos que esbozan con claridad las polémicas y los potenciales conflictos que pueden surgir a la hora de decidir cuáles son los criterios de justicia que debemos adoptar para asegurar la consecución de derechos en la universidad. El consenso de la comunidad universitaria sobre el valor de estos principios es indisoluble del desacuerdo o las confrontaciones derivadas de su interpretación y aplicación. Hay muchas significaciones posibles y, en la medida en que no contradigan el marco normativo y político-institucional vigente, ninguna puede presentarse como la única valedera.

El registro de lo político implicado en la fundación de la UNM nos induce a justipreciar el valor o el efecto de sus actuaciones en la democratización de la educación superior. Ciertas estimaciones «de oficio» apelarán a retoques cosméticos en la superficie; otros juicios, en cambio, concederán un lugar a la justicia social en las prácticas institucionales, aunque muchas situaciones de injusticia se mantengan en su estado de invisibilidad y, por tanto, carentes de una atención preferencial.

A través de estas notas hemos expuesto una serie de argumentos, que esperamos inviten a los lectores a reflexionar sobre ellos y a formular, a su vez, nuevos interrogantes y/o perspectivas de análisis. Esto servirá de estímulo, sin duda, para continuar pensando-haciendo un futuro posible de mayor igualdad en la universidad.

Bibliografía:

- Badiou, Alain (2004): *La idea de justicia*, Conferencia pronunciada en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*, Sistema, Madrid.
- de Sousa Santos, Boaventura (2018): *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Compilado por M. P. Meneses (et al). (1ª ed). CLACSO, Bs. As.

- Derrida, Jacques (1997): *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*, Tecnos, Madrid.
- Dussel, Enrique (2001): *Derechos humanos y ética de la liberación*, En *Hacia una filosofía política crítica*, Desclée de Brouwer, Bilbao (pp. 145-157).
- Fraser, Nancy (2008): *Escalas de la justicia*, Herder, Barcelona.
- Laclau, Ernesto (1996): *Emancipación y diferencia*, Ariel, Bs. As.
- Marchart, Oliver (2009): *El pensamiento político posfundacional*. En *VVAA: La diferencia política*, FCE, Bs. As.
- Rancière, Jacques (1996): *El desacuerdo. Política y filosofía*, Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

PARTE II: La universidad actual en perspectiva histórica

3. ¿Qué hacer?¹

Por Boaventura de Sousa Santos

En la segunda parte, procuraré identificar algunas de las ideas fuerza que deben orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública.² Tal vez el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública. Para identificar los sujetos, es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos. A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los diseños de la universidad. Tal como lo he defendido para otras áreas de la vida social (Santos, 2000; 2002a [org.]; 2002c [org.]; 2003 [org.]), el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una Globalización contrahegemónica.

1 Extraído de Boaventura de Souza Santos (2007): “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”, CIDES-UMSA/Asdi/Plural Editores, La Paz (Capítulo 2: pp. 51-97).

2 A lo largo de este texto, cuando me refiero a la universidad pública asumo su carácter estatal. Bresser Pereira, que fue Ministro de Ciencia y Tecnología y de administración Federal y reforma del estado en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, fue uno de los más destacados defensores de la idea de universidad pública no-estatal. No es aquí el lugar para hacer una crítica detallada a esta propuesta; pero diré solamente que además de ser poco probable que se pueda adoptar con éxito el modelo de las universidades norteamericanas en un contexto semiperiférico, esta propuesta contiene varios riesgos: asume el fin de la gratuidad de la enseñanza pública, profundiza la desvinculación del Estado en relación con la universidad pública, ya que el Estado deja de ser su financiador exclusivo; aumenta y desregula la competencia entre universidad pública y privada y como esta, al contrario de lo que pasa en Estados Unidos, es de calidad inferior a la universidad pública, es natural que la nivelación se dé hacia abajo.

Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global.

La naturaleza política del proyecto o del contrato deriva del tipo de articulación que se busca. El contexto global está hoy fuertemente dominado por la globalización neoliberal pero no se reduce a ella. Hay espacio para articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo, que en el caso de la universidad, recuperan y amplían formas de internacionalismo de larga duración.³ Tales articulaciones deben ser de tipo cooperativo aun cuando contengan componentes mercantiles, o sea, que deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora

3 Se debe tener en cuenta que una articulación interuniversitaria no comercial no es en sí misma benigna. En el pasado muchas articulaciones de ese tipo fueron el vehículo privilegiado de la dominación colonial. En el ámbito de la reforma que aquí propongo se debe someter a escrutinio todo ese pasado colonial. La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido si no es también una reforma anticolonialista.

en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias.

La globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, y como estos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar, entonces, que en esta perspectiva, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizada con los objetivos de la globalización. El asunto no es aislar a la universidad pública de las presiones de la globalización neoliberal, porque, además de ser imposible, podría dar la impresión de que la universidad tiene un estado relativamente independiente de estas presiones. Aunque no sea exactamente el caso, podemos decir que parte de la crisis de la universidad se debe al hecho de haberse dejado cooptar por la globalización hegemónica. Lo que está en cuestión es una respuesta activa a la cooptación, en nombre de una globalización contrahegemónica. La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, que aquí propongo, mantiene la idea de proyecto nacional, solo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI solo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos no hay calificación sin que la resistencia a la globalización neoliberal se traduzca en estrategias de globalización alternativa. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no

quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. La universidad pública sabe que sin proyecto nacional solo hay contextos globales y estos son demasiado poderosos para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad. El “exceso de lucidez” de la universidad le permite denunciar que “el emperador va desnudo” y es por eso que la reforma de la universidad será siempre diferente de todas las demás. Será autoritaria o democrática en consonancia con la instancia política que rechace o acepte verse en el espejo, no hay término medio.⁴

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad solo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se autorreformulará. Por eso el proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. La universidad pública es hoy un campo social muy fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que en muchos países, especialmente periféricos y semiperiféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del statu quo y del rechazo. Esta es una posición conservadora no solo por defender el statu quo sino por estar desprovista de alternativas realistas, y que acabará, por lo tanto, sumergida en los designios de la globalización neoliberal de la universidad. Los universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal serán los protagonistas de la reforma progresista que aquí propongo.

4 Dada la desmoralización de la universidad pública creo que muchos no verán esta lucidez y mucho menos “el exceso de lucidez”. otros, especialmente universitarios, ejercitan ese exceso de lucidez contra la universidad viendo solamente en ella privilegios y corporativismos. Con ninguno de estos dos grupos de críticos será posible contar para llevar a cabo una reforma progresista y democrática de la universidad pública.

El segundo protagonista de la respuesta a estos desafíos es el estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Sin esta opción, el estado nacional acabaría por adoptar más o menos incondicionalmente, o por ceder sin mucha resistencia, a las presiones de la globalización neoliberal, y en cualquier caso se transforma en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga para contradecirlo. Las opciones tienden a ser dramáticas, dada esta relación de proximidad y de amor-odio que el estado ha mantenido con la universidad a lo largo del siglo XX. Finalmente, el tercer protagonista de las reformas que propongo son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Al contrario del Estado, este tercer protagonista tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, precisamente, como consecuencia del elitismo de la universidad y de la distancia que esta cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad. Es un protagonista que tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario.

Además de estos tres protagonistas, en los países semiperiféricos y periféricos existe un cuarto grupo que sin tener en general condiciones para ser protagonista de la reforma que aquí propongo, puede, en tanto, integrar el contrato social que dará legitimidad y sustentabilidad a la reforma. Se trata del capital nacional. Es verdad que los sectores más dinámicos del capital nacional –los sectores potencialmente más eficaces en la construcción del contrato social– están transnacionalizados y por lo tanto, integrados en la globalización neoliberal hostil al contrato social. Sin embargo, el proceso de transnacionalización de estos sectores en los países periféricos y semipe-

riféricos no ocurre sin contradicciones, y la búsqueda de condiciones que mejoren su inserción en la economía global depende del conocimiento científico, tecnológico o gerencial producido en las universidades. En esta medida, pueden tener interés en asociarse a una reforma que defienda la universidad pública, sobre todo en los casos en que no hay alternativas extra-universitarias de producción de conocimiento de excelencia.

Sobre esta posición general de la reforma de la universidad pública y sus protagonistas, se definen los siguientes principios orientadores:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

2. Luchar por la definición de la crisis

Para salir de su posición defensiva, la universidad debe estar segura que la reforma no se hace en contra de ella.⁵ Es aquí crucial la idea

5 Con esto quiero tan solo decir que el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático.

del contrato educativo porque no hay contrato cuando hay imposiciones o resistencias innegociables. Para que esto no suceda es necesario conocer en cuáles condiciones y para qué debe salir la universidad de esta posición defensiva. Para esto es necesario volver a tener en cuenta los conceptos de crisis de hegemonía y legitimidad.

El ataque a la universidad por parte de los estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales. Además, reside aquí la primera manifestación de la pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis hegemoníamente, es decir con autonomía, de modo que la sociedad se vea reflejada en ella. Además, esta pérdida justifica el nivel más profundo de la dominación de las posiciones defensivas. Por eso es determinante definir y sustentar una nueva definición contrahegemónica de la crisis.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía. La universidad no ha podido, hasta ahora, sacar provecho de estas transformaciones y por eso se ha adaptado mal a ellas o las ha considerado hostiles.⁶ Como vimos, esto se debió a una pluralidad de factores: crisis financiera, rigidez institucional, muchas veces exigida por el mismo estado que proclamaba flexibilidad; una concepción de libertad académica y de expertise que impidió traer a la universidad nuevos perfiles profesionales capaces de lidiar creativamente con las transformaciones; incapacidad de articular la valiosa experiencia de interacción presencial con la interac-

6 Esto no significa que muchas universidades no hayan usado creativamente las nuevas tecnologías de información y comunicación para democratizar el acceso al conocimiento, y especialmente, para estrechar las relaciones con la sociedad. Este texto se refiere a la tendencia general.

ción a distancia; una cultura institucional perenne que desvaloriza los cambios. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

3. Luchar por la definición de universidad

Hay un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. El gran problema de la universidad en este campo ha sido el hecho de entender fácilmente por universidad aquello que no lo es. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como estas funciones fueron adicionadas sin articulación lógica, el mercado de la educación superior pudo autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas.

Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el posgrado.

La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior.⁷ En lo que respecta a las universidades públicas que no lo son verdaderamente, el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública, propuesta más adelante, que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de posgrado autónomos, hacerlo

⁷ Este texto aborda exclusivamente el asunto de la universidad y por eso no me refiero al papel de la educación superior no universitaria. atribuyo a este último gran importancia, pero me parece importante que su diferencia en relación con la universidad debe ser clara, para que la educación superior no universitaria no caiga en la tentación de dedicar sus energías a pasar por aquello que no es.

en alianza con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible –y mucho menos recomendable– desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el posgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de posgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobra para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

4. Reconquistar la legitimidad

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

4.1. Acceso

En el área del acceso la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida postmasificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales. En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo brain drain (fuga de cerebros), particularmente en la india y también presente en algunos países africanos como Kenia y Ghana.

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas.⁸

⁸ En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y

2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos.⁹ Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.
3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas. En la India la discriminación de casta es objeto de acción afirmativa, a pesar de actuar en conjunción con la discriminación de clase y de sexo. En Sudáfrica la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de darse conjuntamente con la discriminación de clase. La reforma de la universidad debe dar una centralidad más específica a las acciones contra la discriminación racial. Así como sucede en

las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal por ejemplo, varias facultades y centros de investigación “adoptan” algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa “Ciencia viva” creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media. Ver más adelante el apartado sobre universidad y escuela pública.

⁹ Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/ permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es solo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

India o en Sudáfrica estas acciones deben estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos, y en general, al mercado de trabajo vinculándose el proyecto de nación y dando testimonio de éste. En Brasil, las políticas de acción afirmativa asumen hoy un destacado lugar y merecen una mención especial. Como respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales para la democratización del acceso a la educación superior, especialmente del movimiento negro; el gobierno de Lula lanzó en el primer semestre de 2004 el programa “Universidad para Todos” (PROUNI) que preconiza una acción afirmativa basada en criterios raciales y socioeconómicos. Dos proyectos de ley elaborados por el Ministerio de educación y presentados al Congreso nacional definen los criterios y los instrumentos de esa nueva política de inclusión social en la educación superior. El primer proyecto prevé la beca de estudio integral para alumnos de bajos ingresos, a ser concedida por las propias instituciones privadas de educación superior contra algunas garantías fiscales ya concedidas por el estado.¹⁰ De acuerdo con la propuesta del ejecutivo, las instituciones que adhieran al programa deberán destinar por lo menos el 10% de sus vacantes para estudiantes de bajos ingresos y profesores de la red pública de educación básica. La segunda propuesta legislativa determina que las instituciones públicas federales de educación superior deberán destinar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes de las instituciones educativas públicas. Estas vacantes a su vez, deberán ser distribuidas de manera que se refleje la composición étnica de cada estado de la Federación, pudiendo las instituciones de educación superior designar el porcentaje de vacantes para estudiantes negros y para estudiantes indígenas. En consonancia con el principio de autonomía

10 Los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas representan 839,7 millones de reales al año. este monto se refiere a la exoneración fiscal. de acuerdo con la legislación brasileña, las instituciones filantrópicas están exentas de la contribución patronal y otros tributos federales. además de los incentivos fiscales, la educación superior privada cuenta en este año con una asignación de 829 millones de reales para el programa de Financiamiento estudiantil. desde su instauración en 1999 este programa ha beneficiado a 218 mil estudiantes (Folha de S. Paulo, 12/04/2004).

universitaria, el proyecto garantiza la posibilidad para que cada institución determine los criterios de distribución y de selección para la inscripción en estas vacantes reservadas a los estudiantes de bajos ingresos y para los grupos sociales poco representados en la educación superior. Estas propuestas representan un esfuerzo meritorio en el sentido de combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, que ha sido responsable en buena parte de la pérdida de legitimidad social de la universidad y es por eso que debemos reconocerlas. Pero también ha habido muchas resistencias. En el debate ha incidido el punto de vista convencional de la contraposición entre democratización del acceso y meritocracia, así como otros temas nuevos, como el del método de la reserva de vacantes y las dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad con un alto componente mestizo.¹¹ Algunas de las universidades públicas más prestigiosas y competitivas, como la Universidad de sao Paulo (USP), se han resistido a la presión social en favor de las políticas de acción afirmativa pese a la cantidad de pruebas de su carácter elitista,¹² y han propuesto medidas alternativas de inclusión social que preserven el criterio del mérito para el ingreso a la educación superior.¹³

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso —así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de ecologías de saberes— debe incluir explí-

11 En cuanto al tema del criterio racial, el proyecto del gobierno propone el criterio de la autodeclaración.

12 Un estudio reciente reveló por ejemplo, que solamente una calle, la Bela Cintra, ubicada en la zona cercana a los Jardines concentra más estudiantes en el primer semestre de la USP de 2004 que los 74 barrios periféricos de la zona sur. Los barrios de la elite de sao Paulo que representan el 19,5 % de la población total de la ciudad, responden por el 70,3 % del ingreso de la USP, mientras que los barrios periféricos que concentran el 80,5 % de la población, ocupan apenas del 29,7 % de las vacantes de la universidad (Folha de s. Paulo, 30/5/2004). el estudio fue realizado por el núcleo de apoyo a los estudios de grado (Naeg), vinculado al instituto de Matemática y estadística de la USP. Los resultados completos están disponibles en la página del Naeg (www.naeg.prg.usp.br).

13 Es el caso de la USP que en lugar de facilitar el acceso se propone “reforzar la competitividad de los jóvenes pobres”. Para eso está abriendo cursos preparatorios para el primer semestre destinados a estudiantes de instituciones públicas y ampliando la exención del pago de inscripción del ingreso para los alumnos con carencias económicas (Folha de s. Paulo, 30/5/2004).

citamente el carácter colonial de la universidad moderna. La universidad no solo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

4.2. Extensión

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. en el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Esta es un área que para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: “incubación” de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios.¹⁴ En este caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados.

4.3. Investigación-acción

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que

14 Esto es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades.

marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

4.4. Ecología de saberes

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente.¹⁵

¹⁵ El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna. en Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil solo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos

Bajo formas muy diferentes pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que con vierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los “talleres de ciencia” (science shops). Con base en las experiencias de investigación acción y del activismo de científicos y estudiantes en los años 1970, fueron creados los talleres de ciencia y se constituyeron en un movimiento con algún dinamismo en varios países europeos. Después de un período de relativo declive, el movimiento está resurgiendo hoy en Europa con el apoyo de programas de la Comisión europea, y también en otras partes del mundo. En los Estados Unidos hay un movimiento cerca no aunque con otras características, la “investigación comunitaria” (community-based research). Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red “conocimiento vivo” (living knowledge), busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y la ecología de saberes. Un taller de ciencia

XIX y XX y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.

es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etc.). La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención.¹⁶ En universidades de algunos países (Dinamarca por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de posgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades —presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado— se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los

16 La participación solo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de consulta, se conducen hoy proyectos de “asistencia” norte-sur inocultablemente neocoloniales.

estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como “incubadoras” de solidaridad y de ciudadanía activa.¹⁷

Los talleres de ciencia están, entre otros ejemplos, demuestran como la universidad en tanto institución pública podrá asumir una orientación solidaria tanto en la formación de sus estudiantes como en sus actividades de investigación y de extensión. Además de los talleres de ciencia otras iniciativas que se desarrollan, buscan la contextualización del conocimiento científico. Tienen en común la reconceptualización de los procesos y las prioridades de investigación a partir de los usuarios y la transformación de estos en coproductores de conocimiento. Véase por ejemplo la contribución de los enfermos de sida en el desarrollo de pruebas clínicas y de la misma orientación de la agenda de investigación para la cura de la enfermedad en el caso de Brasil y Sudáfrica.

4.5. Universidad y escuela pública¹⁸

Al tratar el tema del acceso, me referí a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria. Esta vinculación merece un tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este contexto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Este es un tema de creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública –la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela– un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las

17 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder, 2003.

18 Esta sección le debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generados por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de tests estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la performance, choice y accountability, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate y acusada frecuentemente de defender el statu quo de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (locus) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza¹⁹ de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El “entrenamiento y capacitación de profesores” se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capa-

19 Es este el caso de Brasil en donde la nueva Ley de directrices y Bases de la educación nacional (LDB, 1996) establece que a partir de 2007 todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.

citación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de ésta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de ésta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa del statu quo. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de una reforma universitaria progresista y democrática.²⁰ El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua.
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica;
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción;
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

20 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (aporte personal de Paulino Motter).

4.6. Universidad e industria

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo, además, son también las áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma progresista. Hay sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se trata de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge también hoy de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de “sociedad del conocimiento” y “economía basada en el conocimiento” es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como ésta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como “incentivos” para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en el que hay mayor brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente que la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito que ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad, y que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la universidad.

inclusive en los estados Unidos donde la empresarialización del conocimiento ha avanzado más, es defendido hoy que el liderazgo tecnológico del país esté soportado en un cierto equilibrio entre la investigación básica, realizada en las universidades sin interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta al ritmo y al riesgo empresariales.

2. Las agencias públicas de financiamiento de la investigación deben regular –pero sin eliminar– el control de la agenda por parte de la comunidad universitaria en nombre de los intereses sociales considerados relevantes y que obviamente están lejos de ser apenas relevantes para la actividad empresarial. el uso creciente de los concursos para la llamada investigación dirigida (targeted research) debe ser moderado por concursos generales en los que la comunidad científica especialmente la más joven, tenga posibilidad de desarrollar creativa y libre mente nuevas áreas de investigación, que no suscitan ningún interés por parte del capital o del estado. La investigación dirigida se centra en lo que es importante hoy para quien tiene el poder de definir lo que es importante. Con base en ella, no es posible pensar el largo plazo y, como lo dije antes, éste es tal vez el único nicho de hegemonía que le queda a la universidad. Por otro lado, la investigación dirigida y más aún, la investigación comercialmente contratada y la consultoría, imponen ritmos de investigación acelerada presionados por la sed de resultados útiles. Estos ritmos impiden la maduración normal de los procesos de investigación y de discusión de resultados, cuando no atropellan inclusive los protocolos de investigación y los criterios de evaluación de resultados.

No se excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto. Lo importante es que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales.

El tema más polémico en este ámbito es el del patentamiento del conocimiento. En los países centrales la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas, en la biotecnología por ejemplo, comienza a transformar por completo los procesos de investigación y las relaciones al interior de la comunidad científica, obstruyendo y afectando la actividad colectiva de los procesos de investigación y la discusión libre y abierta de los resultados. Para muchos, cuestiona inclusive el propio avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal en las prioridades de la investigación. El problema del patentamiento es uno de los que mejor revela la segmentación global de la producción de conocimiento. Esto solo es relevante en unos pocos países en los que hay gran capacidad de absorción comercial del conocimiento producido.

4.7. El refuerzo de la responsabilidad social de la universidad

Reconozco que lo que acabo de proponer es un amplio programa de responsabilidad social de la universidad y solamente así la universidad pública puede luchar eficazmente por su legitimidad. La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solos, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales. Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera no le permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales.²¹

²¹ La gravedad de la asfixia financiera es potenciada por el hecho de que la universidad, en general, no administra bien los recursos financieros y humanos que actualmente dispone.

Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica —que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad— asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

5. Crear una nueva institucionalidad

La quinta gran área de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública tiene relación con el campo institucional. Dije antes que la virulencia y lo sobresaliente de la crisis institucional residen en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Por eso me concentré hasta ahora en esas dos crisis. Luego defendí que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable no solo por el surgimiento de muchas otras instituciones, sino también por el aumento de la segmentación interna de la red de universidades, al nivel nacional o global. La universidad no es hoy la organización única que fue y su heterogeneidad vuelve más difícil identificar lo que es.²² Los procesos de globalización hacen más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo

Uno de los aspectos centrales de la reforma será la apuesta para la maximización de estos recursos. Por ejemplo ¿por qué en Portugal son raras las universidades públicas que ofrecen cursos nocturnos cuando en las privadas eso es una práctica corriente?

22 De ahí la importancia de la lucha por la definición de universidad que referí antes.

plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que aquí propongo está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y valuación participativa.

5.1. Red

La primera idea es la red nacional de universidades públicas. En casi todos los países hay asociaciones de universidades pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian. Más allá de esto, propongo que el bien público de la universidad pase a ser producido en red, lo que significa que ninguno de nosotros en la red puede asegurar por sí mismo cualquiera de las funciones en que se traduce ese bien público, ya sea el de producción de conocimiento, la formación de grado y de posgrado o la extensión. Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades,²³ las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, a pesar de ser esgrimida públicamente en nombre de la universidad contra actores externos, ha sido frecuentemente utilizada al interior del sistema universitario para contraponer universidad contra universidad. Donde existe, la competencia por el ranking incentiva la separación y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades en un momento dado y sin ninguna medida compensatoria,

²³ Tal vez por eso sea necesario programar procesos de transición que garanticen un pasaje intergeneracional, porque es de prever que las generaciones más adultas (y con más poder hoy) se resistan a cualquier cambio en este sentido.

tiende a agudizar aún más el tope de la pirámide, profundizando así, la segmentación y la heterogeneidad.²⁴

Si se hace la reforma como propongo, en el sentido de fortalecer la universidad pública en su conjunto, de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, la construcción de una masa crítica es una precondition y ésta solo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes componentes de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que cada universidad pretende responder al contexto local o regional en el que está inserta. Por el contrario, esa especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red. Por ejemplo en Brasil, conocí experiencias riquísimas de extensión en las universidades del norte y el nordeste que son totalmente desconocidas o poco valorizadas en el Centro-sur y en el sur; estoy seguro que lo inverso también ocurre.

La red busca entonces fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización.

No se trata de llevar las universidades de excelencia a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás. En oposición a lo que comúnmente se piensa, en un contexto de globalización neoliberal, la concentración de la investigación y del posgrado en pocas universidades o centros de excelencia expone a la universidad pública a grandes vulnerabilidades, especialmente en los países periféricos y

24 La idea de establecer ranking no es en sí negativa, todo depende de los criterios que lo definen y del modo, transparente o no, como estos sean aplicados. en el marco de la reforma que propongo las jerarquías deberían servir especialmente para estimular el desempeño de las redes.

semiperiféricos. Como mencioné antes, esas universidades, inclusive las mejores, son presa fácil de las universidades globales de los países centrales y lo serán entre más aisladas y desconectadas estén.

La reforma orientada a una globalización solidaria de la universidad como bien público tiene que partir de la solidaridad y de la cooperación al interior de la red nacional de universidades; esta red nacional debe estar desde el comienzo transnacionalizada, es decir, debe integrar universidades extranjeras interesadas en formas de transnacionalización no mercantil. Obviamente que esas relaciones —llamadas hoy “relaciones internacionales”— ya existen; solo que deben ser intensificadas hasta el punto que sean tan constitutivas de la red, que dejen de ser consideradas externas o apéndice.

La reforma debe promover la constitución de la red, pero la red no se decreta; es necesario crear una cultura de red en las universidades y esto no es una tarea fácil. Porque ni siquiera en el interior de la misma universidad ha sido posible crear una verdadera red. Esta cultura no se crea de un momento a otro. Tal vez sea posible crearla de una generación a otra y el impulso para constituirla dependerá en buena medida de la percepción que se tenga, de que sin red, una universidad pública sucumbirá sin gloria alguna en el mercado y la transnacionalización del comercio de la educación superior. Cuando la red se convierte en un asunto de supervivencia, la universidad deberá considerarlo como un asunto de principio.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificar, democratizar y cualificar. La teoría de las redes provee hoy pistas valiosas a las organizaciones. Pueden ser multinivel o multiescalares, deben fomentar la formación de módulos (clusters) y en general, promover el crecimiento de la multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.

Pienso que en la constitución de una red podría ser útil tener como ejemplo a la Unión Europea.²⁵ Como ya mencioné, la política

25 Puede tenerse en cuenta también la red AUGM (asociación de Universidades del grupo Montevideo) que congrega a 15 universidades públicas de MERCOSUR (aporte personal de Denise Leite).

universitaria europea busca crear una red universitaria que prepare en conjunto a sus universidades para la transnacionalización de la educación superior. Aunque no esté de acuerdo con el excesivo énfasis mercantil de la transnacionalización, pienso que es una estrategia correcta, porque parte de la verificación de que las relaciones entre las universidades europeas se pautaron, hasta hace muy poco, por la heterogeneidad institucional, una enorme segmentación y un casi total aislamiento recíproco, es decir, unas condiciones que no favorecen este nuevo punto de partida para la inserción de las universidades europeas en el contexto de la globalización de la educación superior. Lo que está haciendo la Unión Europea a nivel internacional entre los países que la integran, es en verdad una tarea mucho más difícil que la exigida a nivel nacional. Si una región central en el sistema mundial, en este estado de vulnerabilidad a escala global en este campo, decide prepararse a lo largo de más de una década, para remediar, a través de la constitución de una red de universidades —en la lógica de lo ocurrido en otras áreas del comercio mundial—, no me parece que se deba esperar menos de eso, especialmente de los grandes países periféricos, como Brasil, teniendo en cuenta, por un lado, el potencial de desarrollo que posee y, por otro lado, la fragilidad de ese potencial si no fuera correctamente aprovechado.

La organización de las universidades en el interior de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Además de eso, debe facilitar la adaptación de la universidad a las transformaciones que están ocurriendo en la producción del conocimiento. El modelo de institucionalidad que hoy domina, fue moldeado por el conocimiento universitario y no se adecua al conocimiento pluriuniversitario. El pasaje, como vimos, es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. Esta transición es más evidente en los países centrales y es

también detectable en los países periféricos y semiperiféricos; si bien en estos últimos el pasaje no es autónomo sino heterónomo y en el peor de los casos, resultado de imposiciones de las agencias financieras internacionales. En la fase de transición en la que nos encontramos, los dos tipos de conocimiento coexisten y el diseño institucional debe ser suficientemente dúctil para albergarlos a ambos y para posibilitar que el conocimiento pluriuniversitario no sea contextualizado únicamente por el mercado, y por el contrario, sea puesto al servicio del interés público, de la ciudadanía activa y de la construcción de alternativas solidarias y de largo plazo.

Los cambios institucionales no van a ser fáciles, pero estos son el único medio para resistir con éxito a las enormes presiones, que procuran alinear la organización y la gestión de las universidades con el modelo neoliberal de sociedad. El supuesto de las reformas que propongo, es que el estado reformista le brinde a la universidad las condiciones para resistir a tales presiones. Claro que si fuera el mismo estado quien presiona para la empresarialización de la universidad, entonces le compete a ésta resistirse a la reforma del estado. Es lo que ha venido pasando en España, en la lucha de los rectores y profesores de las universidades públicas contra la tentativa de reforma conservadora de la universidad; también en Italia, específicamente en la lucha contra la precarización contractual de los docentes; y en Francia, en la lucha contra la desresponsabilización del estado en las áreas de ciencia y cultura.

El modelo convencional de conocimiento universitario do mina hoy todavía los cursos de grado, pero sufre una creciente interferencia en el conocimiento pluriuniversitario a nivel de posgrado y de investigación. El hecho de que las unidades orgánicas tradicionales hayan sido moldeadas por el modelo universitario, explica en buena parte la resistencia a conceder al posgrado y a la investigación, la centralidad que deben tener en las próximas décadas. Es necesario entonces, crear otras unidades orgánicas transfacultades y transdepartamentales que además, pueden estar articuladas a la red y no exclusivamente en una de las universidades que la integran. Uno de los objetivos centrales de las nuevas unidades, debe ser la búsqueda

de una mayor integración entre los posgrados y los programas de investigación.

5.2. Democracia interna y externa

Además de la creación de la red, la nueva institucionalidad debe tener como objetivo, la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando se habla de democratización de la universidad debemos tener en mente la cuestión del acceso y el fin de las discriminaciones que la limitan. Pero la democratización de las universidades incluye también otras dimensiones. En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etc. Apelar a la democracia externa es una ambigüedad porque esta es realizada por grupos sociales diferentes con intereses contradictorios. Por un lado, el requerimiento viene del mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad o para justificar la necesidad de ampliar el acceso a la universidad, lo que es posible mediante su privatización o para defender una mayor cercanía entre la universidad y la industria. En estos casos, la democratización externa implica una nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios, y en última instancia, la transformación de la universidad en un negocio.

Más por otro lado, la demanda para la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas interesadas en la transición desde el modelo universitario al modelo pluriuniversitario; estas fuerzas proceden, sobre todo, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la democratización de la universidad pública. El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa parti-

cipación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito.

Este segundo llamado a la democracia externa persigue de hecho, neutralizar el primero, es decir, la privatización de la universidad. La demanda por la privatización tuvo en la última década, un impacto enorme en las universidades de muchos países, al punto que los investigadores universitarios han perdido buena parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más relevante es la manera como se definen hoy las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las grandes enfermedades que afectan a gran parte de la población del mundo (malaria, tuberculosis, sida) no forman parte de las prioridades de investigación.²⁶ A partir del momento en que los mecanismos de autorregulación de la comunidad científica pasan a estar dependientes de los centros de poder económico, solamente una presión democrática externa podrá llevar a que los temas sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación.

La necesidad de una nueva institucionalidad de democracia externa es fundamental para tornar transparentes, mensurables, regulables y compatibles las presiones sociales sobre las funciones de la universidad. Y sobre todo para debatir en el espacio público de la universidad y tornarlas objeto de decisiones democráticas. Esta es una de las vías de democracia participativa necesarias para la nueva base de legitimidad de la universidad. Articulada con la democracia externa, está la democracia interna. Este fue un tema destacado en los países centrales en la década de 1960 y todos los países que pasaron por períodos de dictadura, introdujeron en la segunda mitad del siglo XX formas de gobierno democrático en la universidad, después del derrocamiento de la dictadura. La presión empresarial sobre la universidad comenzó a hacer un ataque sistemático a esa democra-

26 La malaria tiene una incidencia exclusiva en los países del sur. La tuberculosis tiene una incidencia trece veces mayor en el sur que en el norte. el sida tiene también una incidencia superior en el sur, pero es suficientemente perturbadora en el norte, lo que justifica que en la vacuna contra el sida, se invierta siete veces más de lo que se invierte en la vacuna contra la malaria. (Cfr. archibugi e Bizarri, 2004).

cia interna; la razón era obvia: el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores y esto no ocurre si se mantienen activos los mecanismos de democracia interna, ya que ellos sustentan la libertad académica que bloquea el paso a la proletarización. Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de gestión y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración por un lado, y docencia e investigación por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, así, fuertemente hostil con la democracia interna. No sucede lo mismo con la democracia externa de origen comunitaria y solidaria. Por el contrario, la democracia interna puede potenciar la democracia externa y viceversa. Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por el valor que tiene en sí misma, mas también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad-industria. La democracia externa puede concretizarse por ejemplo, a través de consejos sociales, social y culturalmente diversos, con participación asentada en la relevancia social y no en las contribuciones financieras, definidas a nivel territorial (local, regional), sectorial, clasista, racial, sexual. La participación en los órganos de democracia interna deberá así ser informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora más distantes de la universidad.²⁷ Lo importante es que los consejos no sean una mera fachada, y para esto, más allá de sus funciones consultivas, deben tener participación en los procesos de democracia participativa que sean adoptados en el interior de la universidad.

5.3 Evaluación participativa

Finalmente, la nueva institucionalidad debe incluir un nuevo sistema de evaluación que incluya a cada una de las universidades y a

27 En Brasil, donde esta distancia es enorme, el éxito de la articulación entre democracia interna y democracia externa depende de la voluntad política y de la eficacia que orientan las medidas del campo del acceso, la investigación-acción, la extensión y la ecología de saberes. Los diferentes grupos sociales solamente estarán convencidos de las ventajas de la participación en el gobierno de la universidad, si éste tiene un retorno bien concreto.

la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación.

Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos de la reforma indicados anteriormente, especialmente relacionados con las tareas de legitimación y con la valoración de las transformaciones en la producción y distribución del conocimiento y sus relaciones con las nuevas alternativas pedagógicas. Esto significa que el desempeño de los docentes y de las unidades orgánicas deben ser vistos también a la luz de estos criterios. También aquí hay que tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa. La primera es hoy fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional. Se trata de una evaluación cuantitativa, externa, del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, especialmente las de extensión, por más relevantes que sean en el plano social. En el caso de la investigación, se centra en lo que es más fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y lugares de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad-industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los

principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambio de favores evaluativos.

6. Regular el sector universitario privado

La reforma de la universidad como bien público que acabo de delinear no será viable si los principios que la orientan, no están acompañados de dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Paso a tratar brevemente cada una de ellas.

6.1. La universidad privada

En cuanto a la universidad privada, y partiendo del principio de que la universidad es un bien público, el gran interrogante es saber en qué condiciones un bien público puede ser producido por una entidad privada. Antes mencioné al sector privado como consumidor de servicios universitarios, paso ahora a centrarme en el sector privado como producto. Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de posgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

El modo como se constituyó este sector privado de educación superior diverge de país a país. Mas en los países periféricos y semi-periféricos donde había un sector público universitario, el desarro-

llo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado;²⁸ actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones. De este modo, el sector privado se ahorró la formación de sus propios cuadros, aprovechándose de todo el conocimiento y formación producidos por la universidad pública. Esto significó una masiva transferencia de recursos de la universidad pública hacia las nuevas universidades privadas, una transferencia de tal tamaño y tan salvaje, que es legítimo concebirla como proceso de acumulación primitiva por parte del capital universitario con la consiguiente descapitalización y desarticulación de la universidad pública. Como dije, se trató de una opción política y diferentes países tomaron opciones diferentes. Portugal es un caso paradigmático de lo que acabo de describir. España es un caso particularmente diferente.²⁹ Por un lado, la autonomía regional llevó a que cada comunidad autónoma quisiera crear su propia universidad, lo que produjo una enorme expansión de la universidad pública. Por otro lado, los intentos del ex primer ministro José María Aznar (1996–2004) de equiparar el tratamiento de las universidades públicas y privadas y facilitar la transferencia de recursos de las primeras hacia las segundas, fueron parcialmente frustradas por la fuerte oposición de la comunidad universitaria. Asimismo, las universidades privadas han crecido en España y en Madrid ya son mayoritarias, aunque la mayor parte de estudiantes frecuente universidades públicas.³⁰

28 En el caso de Brasil, otro factor fue permitir la jubilación precoz, con salario integral, en las universidades públicas.

29 Le debo a Juan Carlos Monedero, las informaciones sobre el caso español.

30 En España, tal como en Portugal, hay dos tipos de universidades privadas, las universidades católicas que han estado muy ligadas en España al opus dei, y las universidades-negocio que surgieron sobretudo en la década de 1990. Un tema no abordado en este texto es el surgimiento de un nuevo tipo de universidades vinculadas a iglesias protestantes de varias denominaciones, un fenómeno especialmente evidente en América Latina, mas también presente en África.

Es evidente que el caso brasileño se aproxima más al caso portugués que al Español.³¹ Siendo así, la primera señal del verdadero objetivo de una reforma de la universidad pública estará dado por el modo como en esa reforma (o fuera de ella) se posiciona el estado frente a las universidades privadas. Si el estado asume una actitud cómplice con lo que pasa en estas últimas, las universidades públicas podrán concluir sin más que la reforma se hace en contra de ellas, debiendo extraer las debidas inferencias. Naturalmente, los adeptos al credo neoliberal exigirán igualdad entre el sector público y el sector privado, una exigencia que evidentemente no hicieron cuando se creó el sector privado. El tratamiento preferencial que la reforma debe dar a la universidad pública no se apoya solamente en el hecho en que la universidad pública realiza funciones de interés público, que por definición no pueden ser realizadas en el mercado de diplomas universitarios. Se apoya todavía en la necesidad de corregir algunos defectos de la competencia desleal y de la apropiación indebida de recursos de la que ha sido víctima la universidad pública en las dos últimas décadas.

Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación del estado con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización. En un período de austeridad financiera, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado. A su vez la regulación de la universidad privada debe ser tanto indirecta como directa. La regulación indirecta ocurre con la expansión y cualificación de la universidad pública influyendo sobre la disminución del negocio universitario rentable. La situación diverge de país a país, pero en general, con excepción de Estados Unidos, el sector privado ocupa la base de la pirámide de calidad y no el tope.

La regulación directa del mercado universitario se hace con el aumento de las condiciones de autorización y acreditación en

31 En Brasil, el primer impulso al sector universitario privado se dio en la dictadura, en la década de 1970. Pero la verdadera expansión y consolidación del mercado educativo ocurrió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

combinación con la evaluación de resultados. La acreditación debe estar sujeta a la renovación y la evaluación debe seguir los criterios de evaluación de las universidades públicas. Debe evitarse a toda costa el dumping social de la formación universitaria, una situación inminente en sectores saturados del mercado (por ejemplo, las carreras de derecho y de administración) y casi siempre concentrados en las regiones de mayor densidad poblacional.

La regulación estatal del mercado universitario es un tema polémico y políticamente sensible por dos razones principales. En primer lugar, el sector privado creció descontroladamente y tiene hoy un poder político muy excesivo en relación con lo que podría originarse en la calidad de los servicios que presta. Este poder político es potenciado por la acción de las agencias financieras internacionales que promueven la transnacionalización de los servicios de educación superior, ya que ella se apoya en un mercado que se quiere hacer de forma desregulada. En segundo lugar, el sector privado, cuando ocupa la base de la pirámide de calidad, tiende a prestar servicios a los hijos de las clases trabajadoras y a los grupos sociales discriminados.³² Estos se transforman fácilmente en un arma de apoyo contra la exigencia regulatoria.

La manera de avanzar es a través de un contrato social, siempre y cuando los actores involucrados acepten los principios políticos que orientan la contratación. Se trata de un contrato diferente del que se ha establecido con las universidades públicas. En el caso de las universidades privadas con fines lucrativos, el contrato será exigido en razón de la naturaleza de los servicios prestados y el carácter mercantil de su prestación. En el caso de las universidades privadas comprobadamente sin fines lucrativos, el contrato social educativo tiene que ser diferente, combinándose lo que está en vigor para el sector público y lo que está en vigor para el sector privado no lucrativo.

32 El caso brasileño presenta una particularidad en este campo, en la medida en que las instituciones privadas también son frecuentadas por un grupo significativo de clase media, en general son personas ya empleadas, con un nivel relativamente elevado de ingresos.

6.2. El Estado y la transnacionalización del mercado de la educación superior

El último principio de la reforma de la universidad como bien público, resulta del análisis que hice sobre la polarización entre globalizaciones contrapuestas que están caracterizando hoy las relaciones internacionales. Consiste en fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicar las en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes comerciales. Es este el sentido de la globalización alternativa en el área de la universidad. Por razones diversas, merecen reflexión los ejemplos mencionados antes de la Unión Europea y de Sudáfrica. En los países periféricos y semiperiféricos se deben buscar sinergias regionales porque en esta escala la densificación de las redes hace más fácil y más eficaz la lucha contra la globalización neoliberal de la universidad. En el caso de los países de lengua oficial portuguesa, la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es un espacio multilateral con un enorme potencial para la transnacionalización cooperativa y solidaria de la universidad. a los países semiperiféricos de este espacio, Brasil y Portugal, les corresponde la iniciativa de dar los primeros en esta dirección: cursos de grado y posgrado en red, circulación fácil y estimulada de profesores, estudiantes, libros e informaciones, bibliotecas online, centros transnacionales de investigación sobre temas de interés específico para la región, sistemas de bolsas de estudios y líneas de financiamiento de investigación destinadas a estudiantes y profesores interesados en estudiar o investigar en cualquier país de la región, etc. este espacio regional debe articularse con el Mercosur y en general con América Latina, correspondiendo a Brasil y Portugal su articulación con España y con los países latinoamericanos y africanos para la realización de este proyecto. Esta es una alternativa exigente pero realista, fuera de la cual no será posible para ningún país de esta región resistir individualmente a la avalancha de la mercantilización global de la educación.³³

33 La brillante diplomacia brasileña de los dos últimos años abre aún otras opciones en la construcción de las redes. Me refiero a las redes entre los tres países semiperiféricos que han venido luchando por una mayor justicia social en las relaciones norte/sur: Brasil, India y Sudáfrica.

Conclusión

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses.

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior. Es posible que en este texto haya hecho sobresalir más las amenazas externas que las internas. Al contrario, en mi primer trabajo sobre la universidad mencionado en el prefacio, di una mayor atención a la amenaza interna. La razón de esta inflexión en el énfasis se debe al hecho de que los factores de amenaza in terna antes identificados, están potenciados hoy a través de una perversa interacción, que escapa a muchos, con los factores de amenaza externa. Estoy más consciente que nunca de una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de auto-interrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad y por eso es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal. Es por eso que la emergencia de un mercado universitario, primero nacional y ahora transnacionalizado, torna más evidentes las vulnerabilidades de la universidad pública y constituye una seria amenaza al bien público que produce o debería producir.

La conjunción de factores de amenaza interna y de factores de amenaza externa está bien patente en la evaluación de la capacidad de la universidad para pensar el largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Quien trabaja hoy en la universidad sabe que las tareas universitarias están dominadas por el corto plazo, por las urgencias

del presupuesto, la competencia entre facultades, el empleo de los licenciados, etc. en la gestión de estas urgencias, florecen tipos de profesores y de conductas que poca utilidad y relevancia tendrían si en vez de urgencias, fuese necesario identificar y potenciar las emergencias donde se anuncia el largo plazo. Este estado de cosas, que se debe ciertamente a una pluralidad de factores, no puede con todo dejar de ser pensado en conjunción con las señales que poderosos actores sociales van dando desde el exterior de la universidad.

¿Cuál es el retorno social de pensar el largo plazo, de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso para la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado? En la lógica del Banco Mundial la respuesta es obvia: el retorno es nulo, si existiese, sería peligroso, y si no fuese peligroso, no sería sustentable, pues estaría sujeto a la competencia de los países centrales que tienen en este dominio ventajas comparativas inequívocas. Si esta lógica global y externa no encontrase terreno propicio para ser apropiada local e internamente, no sería por cierto peligrosa.

La propuesta que presenté en este texto, está en las antípodas de esta lógica global y externa, y procura crear las condiciones para que ésta no encuentre un terreno acogedor que facilite su apropiación interna y local en cada universidad, y en cada una a su modo.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.

Porque los aliados son pocos y los intereses hostiles al florecimiento de la universidad pública tienen hoy mucho poder en el interior del estado, que bajo la forma de actores mercantiles nacionales y transnacionales, bajo la forma de agencias internacionales al servicio de unos y de otros, la reforma de la universidad como bien público

tiene un significado que trasciende a la universidad. Como procuré demostrar, la universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.

Bibliografía:

- Asmal, Kader (2003): *Implications of the general agreement on Trade in services (gats) on Higher education*, Presentation by the Minister of education, Kader Asmal, to the Portfolio Committee on Trade and industry (4 Março 2003), Kagisano issue, 3 outono 2003, p.47-53.
- Archibugi, Daniele; Bizzarri, Kim (2004): *Committing to vaccine r&d: a global science policy priority*, sPrU electronic Working Paper series, 112, <http://www.sussex.ac.uk/spru/publications/imprint/sewps/sewp112/sewp112.pdf>
- BANCO MUNDIAL (2002): *World Bank Higher education in Brazil: Challenges and options*, New York: World Bank, Março 2002.
- Chauí, Marilena (2003): *A universidade pública sob nova perspectiva*, Conferência de abertura da 26ª reunião anual da anped, Poço de Caldas, 5 de outubro de 2003.
- Gibbons, Michael (1994): *The new Production of Knowledge*, Londres: sage.
- Hirtt, Nico (2003): *Au nord comme au sud, l'offensive des marchés sur l'université*, Alternatives Sud, x, 3, pp. 9-31.
- Kajibanga, Victor (2000): *Ensino superior e dimensão Cultural de desenvolvimento: reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola*, Africanastudia, 3, 137-151.
- Knight, Jane (2003): *Trade in Higher education services: the implications of gats*, Kagisano issue, 3, pp. 5-37.
- Mehta, Lyla (2001): *The World Bank and its emerging knowledge empire*, Human organization, 60, 2, pp. 189-196.

- Santos, Boaventura de Sousa (2000): *A Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiencia*, São Paulo: Cortez.
- -----(2002a): *Democratizar a democracia. os Caminhos da democracia Participativa*, Coleção reinventar a emancipação social, Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- -----(2002b): *Produzir para viver. os Caminhos da Produção não Capitalista*, Coleção reinventar a emancipação social, Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- -----(2002c): *Aglobalização e as Ciências sociais*, São Paulo: Cortez.
- -----(2003): *Reconhecer para Libertar. os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, Coleção reinventar a emancipação social, Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Wachelder, Joseph (2003): *Democratizing science: various routes and visions of dutch science shops*, Science, Technology & Human values, 28 (2), 244-273.

4. La universidad pública ayer, hoy y mañana

Por Hugo O. Andrade

1. Introducción

Muchas veces hemos destacado que la creación de universidades públicas ha dado lugar a intensos debates en los que algunos parecen entender que se trata de una discusión restringida a la “localización” de partes de un sistema, localización que parece ser pensada, sobre todo, con base en un criterio de “eficiencia”. Existe algo así como un modelo jerárquico, según el cual, en algunos lugares, corresponde que se desarrolle el quehacer universitario pleno, mientras que, en otros, solo resulta “racional” que las instituciones preexistentes se alleguen a “prestar servicios universitarios”. Esto resultaría en una distribución más “racional” de los recursos destinados al sistema público universitario. Así, la distribución actual de los “recursos” del sistema (edificios, docentes, presupuesto, etc.) es naturalizada como un punto estático de equilibrio y cualquier decisión en contrario es “nivelar para abajo”; solo hay que hacer lo que la distribución vigente permite. Allí donde el capital y las capacidades humanas acumuladas así lo hagan posible, habrá vida universitaria y pleno despliegue de su institucionalidad. El planteo es idéntico al de las leyes inexorables de la economía neoclásica, en el cual “alterar la dotación de factores” resulta ineficiente.

Sin duda, esta pseudoracionalidad cumple una función esencialmente conservadora del statu quo y del balance de poder relativo de los principales actores institucionales del sistema, cuestión que también se reprodujo en la oportunidad de debatir la creación de la UNM, cuya realidad es una expresión cabal de la voluntad colectiva de asegurar la igualdad de oportunidades y una redistribución de los recursos con fines de utilidad social.

Los que soñamos la UNM y los que tenemos el privilegio de ser parte de ella, creemos que la creación de nuevas universidades no

debe ser pensada desde un criterio ilustrado, fundado en la autoridad real o presunta de los especialistas o tecnócratas. No es una cuestión que se decida desde la razón técnica, sino que es esencialmente política. En otras palabras, la creación de la UNM, junto a otras nuevas universidades a principios de este siglo, constituyó una “revolución silenciosa”¹ destinada a democratizar el conocimiento y proveer a la investigación y desarrollo tecnológico aplicados a fines socialmente útiles, a la vez que permitió alcanzar una mejor relación de cobertura de la educación superior en el territorio, como forma implícita de redistribución del poder, la riqueza y el conocimiento para construir una sociedad más equitativa y que posea las condiciones endógenas necesarias para llevar a cabo un proceso de desarrollo sostenido.

Es nuestra convicción que la creación de nuevas universidades públicas en lo que va del S. XX expresa el avance de la presencia territorial de la universidad argentina, en la decisión de garantizar la inversión en educación superior necesaria para el desarrollo nacional y social (en tanto deber del Estado), y con el compromiso creciente del ejercicio de la autonomía y la autarquía con mayor responsabilidad social. Elementos que a nuestro juicio, sientan las bases del proceso creador de las llamadas “*universidades del bicentenario de la Revolución de Mayo*”, consecuente con el desarrollo y configuración alcanzado por el sistema, pero particularmente centrado en el *derecho de los pueblos*. No como una reflexión conclusiva de este devenir, sino como un resultado impensado de un proceso incesante.

En este sentido merece remarcarse que, a pesar de los quiebres institucionales que ha atravesado la Argentina y con ellos, cambios y contramarchas en la legislación, ha podido configurarse un modelo universitario sustentado en los preceptos constitucionales que igualmente se han ideado a lo largo del tiempo y las reformas constitucionales, que ha permitido se produzcan estos hechos. En un futuro no muy lejano, nuevos actores forjarán en principios generales estas premisas, deliberadas y explícitas o no y que creemos han dado lugar a este último proceso creador de nuevas universidades, como guía del desarrollo del sistema universitario argentino en el futuro.

¹ Tomando las palabras de Eugenio Zaffaroni en un disertación en la Universidad Nacional de Moreno en relación a este fenómeno.

La Universidad Nacional de Moreno responde a este nuevo patrón y, sin duda, es un factor fundamental de un proceso de ampliación de derechos de nuestro territorio, por lo que en este momento de celebración, deseamos renovar públicamente el compromiso que nos trasciende: el de construir una institución universitaria comprometida con el desarrollo del país y de nuestro lugar para la realización colectiva de la comunidad.

En síntesis, a algo más de los 100 años del principio del fin de la universidad aristocrática que comenzó a derribar la Reforma Universitaria del 18 y, y de los 70 años del decreto de supresión de los aranceles universitarios que comenzó a forjar definitivamente una universidad plebeya, mientras construimos esta universidad argentina del siglo XXI, heredera de aquellos sueños de movilidad social y justicia social que queremos reafirmar con nuestros actos; decimos con orgullo que creemos y defendemos a la educación superior como un derecho social y humano, que no cejamos en nuestro deseo de que las universidades lleguen a todos los rincones del país, en aquellos territorios como Moreno, donde estaba ausente, para poder así, contribuir a su destino de desarrollo con equidad; tal como primitivamente vislumbrara Deodoro Roca, al decir: “*acaso todas las ciudades del futuro sean universitarias*”.²

2. Bases históricas de la institución universitaria argentina y elementos centrales de su desarrollo y configuración actual

La universidad, nacida hacia el siglo XIII bajo la autoridad de la Iglesia y como mera “corporación de maestros y discípulos” se configuró desde sus comienzos como un lugar de defensa de intereses comunes y de conquista de privilegios, en la convicción de que la generación y transmisión de conocimientos exigía condiciones especiales para su reproducción y transmisión.

Esta edificación se ha mantenido más o menos estable a lo largo de los siglos, y no es ajena a la institución universitaria en estas tierras, cuando los jesuitas instalados en Córdoba, a partir del año

² Extraído de su discurso en la sesión de clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en la ciudad de Córdoba, el 31 de julio de 1918.

1613, comienzan a dictar “cursos superiores” para acceder al título de bachiller, licenciado o maestro en artes en 2 facultades y luego en 1623 a otorgar el título de “doctor” inicialmente reservado a los sacerdotes que se formaban en teología.

Este modelo persistió, aún después de la reinterpretación que significó el surgimiento de la Revolución Francesa, a partir de la cual, en Francia, nació un sistema de educación superior desdoblado en Universidades y Grandes Escuelas, estas últimas dependientes del Estado, procurando diferenciar la “formación para el saber y la formación del saber”, respectivamente.

Aquí, producto de la centralidad que adquirió la metrópoli en la que se edificó el Virreinato del Río de la Plata creado en 1776, se generaron las condiciones necesarias para que Buenos Aires tuviera un proceso de desarrollo político y económico. Ello hizo que concluyera en la creación de la universidad homónima en 1821³, una vez declarada la independencia y como primera expresión de una universidad estatal en el sentido que prescribía el ideario de esa Revolución y su espíritu emancipatorio, que recorría nuestra América (aun cuando la mayoría de las cátedras originalmente estaban ocupadas por clérigos).

De manera que, desde su nacimiento estas 2 universidades señeras funcionaran en condiciones de dependencia institucional diferenciada, no sin sufrir los efectos de las guerras civiles y precariedades económicas que signaron por siempre la historia argentina y, aunque muy pequeñas, cumplieron un rol fundamental en la vida política del país, al formar a las elites gobernantes, tanto a los dirigentes como a la burocracia subordinada. Es decir, fueron espacios esencialmente elitistas en el que sus miembros pudieron asegurar y reproducir sus sitios de privilegio en la sociedad, e incorporando tempranamente a los hijos de la burguesía en ascenso.

Luego de un largo tiempo, la Universidad de Córdoba formalizará su pertenencia en la jurisdicción de la provincia en 1856, cuyo patrocinio económico por parte del estado provincial databa de varias décadas anteriores y en 1881 se iniciará el proceso de nacionali-

³ Momento en que el *Estado de Buenos Aires* se hallaba escindido de las Provincias Unidas del Río de la Plata.

zación de ambas universidades argentinas. Se trata de un periodo en el que ambas instituciones transitarán un proceso de transformaciones, expansión y autonomización creciente (de la Iglesia y del Estado) que recién se consolidará luego de la Reforma Universitaria de 1918, no sin retrocesos y conflictos a lo largo del tiempo y hasta nuestros días.⁴

Para enmarcar este proceso y las etapas transitadas, consideramos relevante destacar el marco que otorga la Constitución Nacional a la cuestión universitaria. La C.N. de 1853 estableció que el Congreso dictará “*planes de instrucción general y universitaria*” lo que debe entenderse por normas regulatorias generales, tal como ocurrió, recién a partir de 1885, con la sanción Ley 1.597, llamada “*Ley Avellaneda*”, primer marco regulatorio general del sistema universitario.

Tiempo después, la C.N. de 1949, avanzando aceleradamente abre una segunda etapa, en la que reconoció entre las atribuciones del legislativo el de “*proveer...al progreso de la ciencia, organizando la instrucción general y universitaria*”, previa definición del derecho a la educación en todos sus niveles y de los fines superiores de la universidad y bases de su organización autónoma, consolidando el marco regulatorio impulsado anteriormente (en 1947) con la sanción de la Ley 13.031. Aunque la C.N. duró solo 6 años abrió un periodo de importantes cambios en la legislación de fondo universitaria, signados por avances y retrocesos en torno al lugar de la universidad y el derecho a la educación, en consonancia con las interrupciones del orden democrático.

Finalmente, restaurada la democracia en 1983, la reforma constitucional de 1994 encuentra un consenso definitivo al establecer que el Congreso se encuentra facultado para “*sancionar leyes de organización y de base de la educación, que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad*

4 Para entonces ya habían sido creadas en 1889, la Universidad provincial de Santa Fe y en 1890, la Universidad provincial de La Plata, las que serán nacionalizadas en 1919 y en 1905, respectivamente.

y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales". Esta reforma antecede la sanción de Ley 24.521 en 1995, vigente desde entonces, dando lugar a un periodo de larga estabilidad legal e institucional del sistema universitario.

En consecuencia, dentro de estos marcos constitucionales se ha dado un gran desarrollo legislativo, centralmente organizado por la legislación nacional, ya que la universidad pública ha pertenecido esencialmente a ese nivel de gobierno, sentado las bases de la configuración de la institución universitaria argentina de este tiempo y de nuestra UNM, en particular.

1^{er} Periodo 1885-1947: Ley Avellaneda

Como se dijo, el modelo de sistema universitario argentino comienza a configurarse con la sanción de la primera ley universitaria en 1885 que dispone el deber, por parte de las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires, de dictar nuevos estatutos (los que luego debería aprobar el Poder Ejecutivo). Básicamente, con la reforma inducida, las facultades gozarán de mayor autonomía que antes, a la vez que el Poder Ejecutivo Nacional se reserva y reafirma el derecho de nombrar a los docentes titulares, lo que conllevaba un efectivo control de la universidad por parte del Estado.⁵

Esta primera Ley surgió como expresión de la necesidad de establecer un marco regulatorio básico de las relaciones entre el Estado y la universidad, en el que se plantean los límites de la autonomía y autarquía universitaria (aspectos fundamentales del diseño institucional) y es concordante con el mayor poder y presencia regulatoria del Estado Nacional. Por otra parte, esta norma no avanzará sobre las funciones ni el papel de la universidad, en un contexto de notable transformación social, cultural, económica y política del país. Es

5 Si bien la Universidad de Buenos Aires reformó su estatuto en 1886 en consonancia con la Ley, en 1906 introduce una reforma de fondo al suprimir el carácter vitalicio de los cargos docentes, amortiguando los conflictos por una mayor autonomía que en Córdoba desencadenaron la Reforma Universitaria de 1918, ya que esta no había siquiera adaptado su estatuto a la nueva situación. El mayor impulso a esta medida provino de los estudiantes que algo más tarde (1908), crearán la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA).

decir, esta autonomía “más restringida” no operaba sobre la formación profesional y los mecanismos de acreditación monopólicos de las universidades, mutuamente fortalecida por las nacientes colecciones profesionales a principios del siglo XX. En suma, la norma no planteaba un modelo de universidad deseable desde la perspectiva de la Nación.

La cátedra Universitaria era, además, un lugar que permitía ganar prestigio y popularidad (Buchbinder, 2005); en consecuencia, los cargos titulares, designados por decretos del Poder Ejecutivo Nacional, eran cubiertos en forma perpetua y de manera remunerada (condición histórica que la Ley no modificó) por personalidades de la vida pública, mientras que los suplentes, designados provisoriamente por las universidades, eran nombrados *ad honorem*, constituyéndose en un mecanismo de relativo reconocimiento y ascenso social de segundo orden, pese a que también eran objeto de procesos de selección.

En síntesis, el mecanismo configurado aseguraba el statu quo y la reproducción de las elites, en cierta armonía con la provisión de los requerimientos de profesionales que demandaba la economía sobre la base de un sistema de gobierno universitario cerrado y excluyente. Los crecientes cuestionamientos de los profesores suplentes y de los estudiantes producirán diversos conflictos pero no lograrán promover un cambio real en el gobierno de la universidad ni la instauración de una verdadera carrera académica hasta más adelante en el tiempo.⁶

La nacionalización de la Universidad de La Plata en 1905 no producirá mayores cambios, pese a que era el resultado de un proceso planificado de creación y desarrollo que aspiraba a sentar una nueva y más moderna institución universitaria que albergara la investigación científica y a todos los niveles de educación, comprometida con la difusión social del conocimiento, previendo la conformación de un servicio permanente de *extensión universitaria*, y en el marco de un esquema de funcionamiento donde los profesores ejercían el gobierno y la administración de la universidad desde su inicio, con

6 El cuestionamiento al modelo universitario oligárquico derivará en el incentivo a la docencia libre que permitirá a los estudiantes elegir a sus profesores, germinando las bases de lo que más tarde dará en llamarse extensión universitaria.

un concepto altamente jerárquico de funcionamiento, que rápidamente colisionará con las demandas de participación de los estudiantes, al igual que en Córdoba y en Buenos Aires.

La Universidad de Córdoba no modificó su estatuto (vigente desde 1879), conforme lo dispuesto por la *Ley Avellaneda*, de manera que el clima de cuestionamiento de la comunidad universitaria a un modelo elitista y cerrado de gobierno que conservaba sus rasgos históricos, sin cambio alguno que pudiera enfrentar la transformación del país, exacerbaba los conflictos y el proceso desencadenará en la Reforma Universitaria de 1918. En efecto, la crisis derivó en una huelga y en la solicitud de intervención de la universidad al gobierno nacional encabezado por Hipólito Yrigoyen, que accedió a las demandas, nominando al Procurador General de la Nación para dicha tarea (adoptar el modelo instaurado por la Universidad de Buenos Aires). La intervención implementa la reforma; pero, el cuerpo docente que lleva adelante las elecciones para conformar la Asamblea y elegir sus nuevas autoridades, decide elegir al candidato de la conducción histórica de la universidad. En consecuencia, los estudiantes interrumpen la Asamblea y desconocen al nuevo rector, fortaleciendo el ala más radicalizada de los reformistas que pugnaban por un gobierno tripartito integrado en partes iguales por profesores, graduados y estudiantes.⁷

Ante la crisis, Yrigoyen dispone una nueva intervención, en cabeza de su propio Ministro de Instrucción Pública esta vez, haciendo posible una nueva reforma del estatuto que habilitará el gobierno tripartito, dando lugar a un nuevo proceso eleccionario y la asunción de un nuevo rector reformista.

Podemos afirmar que, los sucesos de Córdoba no pueden escindirse de la persistencia de la influencia de la iglesia en la universidad hasta entonces y del entramado de poder que la sostenía, cada vez más lejano de la renovación de las élites que significó la llegada del radicalismo al gobierno nacional. Por otra parte, la reforma impuesta en Córdoba, resultó un avance mayor en la democratización de la universidad, por lo que más tarde las Universidades de Buenos Aires

⁷ Con la consigna de la incorporación del claustro estudiantil al gobierno que fuera debatida en diferentes congresos estudiantiles latinoamericanos con anterioridad.

(en el mismo año 1918) y de la Plata (en 1920) modificarán sus estatutos e incorporarán el claustro estudiantil, en este último caso, como resolución de un conflicto relativamente intenso, dado la resistencia de las autoridades.

Este fenómeno también fortaleció y consolidó la conformación de los centros de estudiantes y de una central que, en principio, se aglutinó en la defensa de sus intereses (cogobierno, modernización de la enseñanza, redefinición del perfil de la universidad) sin concluir en impulsar objetivos más ambiciosos como la gratuidad o la reforma social y política.⁸ Por otra parte, el impacto de la reforma se extendió más allá de las fronteras nacionales, en especial, luego del Congreso de Estudiantes realizado en México en 1921.

Desde entonces, el pleno goce de la autonomía universitaria implicó principalmente el derecho a autogobernarse, eligiendo, e inclusive destituyendo, al rector por medio de la Asamblea Universitaria. Algunos autores afirman que el reformismo universitario también es el inicio de la configuración de una *protocarrera* académica. Los docentes ya no serán solo profesionales liberales que ejercen la docencia, sino también, personas centralmente dedicadas a la docencia. También se irá institucionalizando la actividad científica en la universidad, financiando publicaciones, becas y seminarios, y por la designación de investigadores como docentes, a través de las prácticas de laboratorio. Además, se impulsa el surgimiento de la extensión universitaria como expresión de la búsqueda de extender la influencia de la universidad en la sociedad, principalmente a través de la cultura y las artes, y las conferencias en favor de la identidad nacional.⁹

Este proceso registrará un primer freno, a partir del golpe militar del año 30, fenómeno que se reiterará a lo largo del siglo XX. Las universidades serán repetidamente intervenidas y funcionarán en un marco de menor libertad académica, con predominancia de los grupos

8 Más tarde, cuando sus dirigentes se incorporen a la Unión Cívica Radical, el ideario reformista formará parte de las banderas partidarias y alcanzara trascendencia fuera de la cuestión universitaria.

9 En cierta forma como un objetivo altruista de segundo orden o de acercamiento a la sociedad.

conservadores, católicos, nacionalistas y antiliberales y la persecución política de los opositores, de manera que el ideario y orden reformista no pocas veces tendrá un carácter meramente formal. Con cada intervención se impulsarán cesantías y renunciaciones que alterarán la correlación de fuerzas dentro de los claustros docentes. No obstante, desde su surgimiento, la Reforma Universitaria consolidó un ideario de la institución universitaria de acceso y derecho a su gobierno por parte de las clases medias que logran acceder a ella y por tanto, un modelo de ascenso social implícito.

2º Periodo: 1947-1993: La universidad de masas

El peronismo propicia un nuevo régimen universitario (la Ley 13.031, sancionada en 1947, en reemplazo de la Ley Avellaneda que ya contaba con más de 60 años de vigencia). La nueva ley orgánica de las universidades es mucho más vasta que la anterior. Define objetivos y funciones con gran amplitud y trascendencia, quedando claramente reflejada la función social de la universidad. También ratifica la autarquía de la universidad y amplía las determinaciones sobre la forma de organización y elección del gobierno universitario. No obstante, la norma colisiona con el espíritu reformista y la ya tradicional autonomía universitaria; ya que prevé expresamente que “Los profesores y los alumnos no deben actuar directa, ni indirectamente en política” en su seno y que el rector es designado por el Poder Ejecutivo. Por otra parte, delega en las universidades funciones que hasta entonces estaban en manos del Poder Ejecutivo, como la aprobación de los planes de estudio. Aunque conservaba la designación de los profesores titulares por el Poder Ejecutivo, elegidos de una terna propuesta por la universidad, previo concurso y sin límite de tiempo, tipificaba los cargos docentes y establecía que los profesores adjuntos serían designados por la universidad por medio de concursos y por un periodo de tiempo. Asimismo incorporaba la dedicación exclusiva y las bases de la carrera docente que hoy conocemos.

Este nuevo marco, implicó un cambio en la configuración que venía dándose y reafirmandose luego de la Reforma del '18, tanto

por los aspectos relacionados con una concepción restringida de la autonomía universitaria, que es el elemento que centralmente define una primera etapa (1885-1946) del sistema universitario argentino, como por el lugar de la universidad en la sociedad.

Es de señalar que, en el Capítulo III relativo a los *Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura*, introducido en la C.N. de 1949, se consagra constitucionalmente la autonomía universitaria al establecer que: “*Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento.*” Asimismo, se prevé el establecimiento de regiones universitarias a fin de asegurar una distribución homogénea de las instituciones en el territorio, como medio para garantizar el acceso a ella y se consagra constitucionalmente el sostenimiento del Estado por medio de diferentes mecanismos, al imponer que: “*El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas.*”

De esta forma, la C.N. de 1949 jerarquiza y establece 2 principios fundamentales del modelo universitario argentino, la autonomía y su sostenimiento por el Estado. Es decir, partiendo de una visión negativa sobre la universidad reformista, por permanecer controladas por las clases dirigentes desde siempre, y ajenas a las clases populares¹⁰, se plantea el carácter constitucional de la autonomía universitaria y una mayor democratización de su acceso, ya que era sostenida por el pueblo y que su acceso restringido y control elitista configuraba un uso completamente individualista del saber transferido a sus estudiantes. Es decir, la universidad debía asumir su “responsabilidad social”. En otras palabras, desde entonces, las normas regulatorias que se han dispuesto, conllevan un horizonte de deseabilidad del modelo universitario a seguir, con mayor o menor precisión.

Se trata de un gran cambio en la concepción del lugar de la universidad que abre el debate sobre la supresión de aranceles y la gratuidad de la enseñanza superior, por lo que creemos, constituye una segunda etapa de este proceso histórico de conformación del

10 Se la mencionaba como “*reducto de la oligarquía*”.

sistema universitario argentino. Aunque el texto constitucional planteaba el deber del Estado de garantizar la igualdad de oportunidades por medio del apoyo económico a las personas, por el Decreto 29.337 del 22 de noviembre del año 1949 se suprimirán los aranceles universitarios, con fundamento en los principios de la Constitución recientemente sancionada, y reconociendo que es “*función social del Estado amparar la enseñanza universitaria*”, al prever en su artículo 2° el deber de compensar la incidencia financiera que tenga en cada una de las universidades la reducción de los recursos propios con ese origen.

Por otra parte, la creación de la Universidad Obrera Nacional por la Ley 13.229 de 1948 constituirá uno de los hechos más innovadores de su tiempo. Concebida para dar cabida a la formación técnica superior que demandaba el desarrollo industrial del país, contó con el acompañamiento de las entidades empresarias y sindicales. La propuesta implicaba el ofrecimiento de un nivel adicional de formación técnica para aquellos que hubieran realizado estudios en escuelas o establecimientos industriales.

El período que se abre no es homogéneo ni lineal en el desarrollo institucional de la universidad argentina; no obstante, las medidas adoptadas por el primer gobierno peronista inciden decididamente en el inicio de un proceso acelerado de masificación de la universidad, que distingue este momento histórico, además de ser una expresión cabal del proceso de integración y ascenso social impulsado por el peronismo. Ya a mediados de los ‘50, la Argentina contará con la población universitaria proporcionalmente más alta a cualquier otro país de América Latina. En forma paralela, también aumentarán los recursos públicos asignados a la universidad, aunque no en la cuantía necesaria a lo largo del tiempo, lo que ha tenido fuerte incidencia en el desarrollo del sistema en su conjunto.

El nuevo modelo que impulsa el peronismo, si bien conserva la representación estudiantil, la limita a un representante con voz pero sin voto, elegido entre los 10 que hubieran obtenido las más altas calificaciones y se encuentren cursando el último año; desconociendo toda forma electiva de participación estudiantil conocida hasta entonces. Los márgenes impuestos por el peronismo a la auto-

nomía y a la actividad política en las universidades, le significaron una relación altamente conflictiva desde el comienzo. No obstante, en una nueva reforma introducida en 1953 (la Ley 14.297), consistente con el proceso de politización de la sociedad y de las clases populares impulsado por el propio peronismo, fue suprimida la pretensión de neutralidad política de la universidad y las reformas del gobierno universitario que reducían la autonomía del gobierno universitario. Esta última norma regulatoria, también ratificaba la función social de la misma, el desarrollo de la cultura y la afirmación de la conciencia nacional; al enunciar la misión esencial de la universidad de impartir la enseñanza de grado superior, contemplando el perfeccionamiento y actualización de posgrado, y además, la investigación científica, la extensión universitaria y la promoción de la internacionalización, las artes y la cultura. Asimismo, menciona por primera vez, la misión de dar asesoramiento al Estado. Es decir, se plantea con mayor rigor que antes, la apertura de las funciones y responsabilidad de la universidad pública hacia la sociedad que la sostiene.

Durante este periodo, la universidad también comienza a ser concebida como un sistema que debe ser planificado a nivel nacional, de la que resultaría una distribución territorial “equilibrada” desde la perspectiva del conjunto. Pese las aspiraciones del desarrollo equitativo y de garantía del acceso a la educación superior, el gobierno del Gral. Perón solo creará una nueva universidad (la Obrera Nacional, más tarde la actual Universidad Tecnológica Nacional) pero que, a diferencia del resto, fue concebida con una organización federal a lo largo y ancho de todo el territorio nacional, distribuida en diferentes facultades regionales.¹¹

Producido el golpe militar del 55, este se propone *la desperonización de las universidades*, en un clima de purgas, enfrentamientos y persecución política, luego de las intervenciones realizadas. Por Decreto-Ley 477/55 restablece provisoriamente la histórica Ley Avellaneda y meses después, por otro Decreto-Ley del mismo año, introducen algunas innovaciones acorde con el momento y el desarrollo del sistema universitario. El cuerpo docente será designado

11 Por entonces el sistema universitario nacional estaba compuesto solo por 7 universidades nacionales, computando la creada por el peronismo.

por periodo limitado de tiempo (y por medio del procedimiento de concurso que reglamenta)¹². Se declara la autarquía y autonomía para establecer su forma de organización y gobierno y por tanto, para dictar su estatuto y con amplias facultades para establecer sus estructuras y planes de estudio, con la única misión de proveer la enseñanza superior y la investigación científica.¹³ Se prevé la integración tripartita de sus cuerpos colegiados (docentes sin distinción, graduados y estudiantes en el número que estos definan)¹⁴ y todas sus autoridades serán elegidas por una Asamblea constituida por los miembros electos de los 3 claustros.¹⁵

El nuevo gobierno constitucional de 1958 ratificará la legislación de fondo impuesta por la dictadura y la situación heredada, y centrará su atención en la creación de universidades privadas, inspirado en diferentes experiencias europeas y en el marco de acalorados debates, dada la tradición laica fuertemente arraigada de la educación argentina.¹⁶

Se trata de un proceso relativamente parecido al que atravesó la universidad en todo el mundo desde fines del siglo XIX, es decir, con anterioridad a la masificación que caracterizó la última parte del siglo XX, y que la habían puesto en crisis en orden a su organización profundamente elitista, y por la centralidad que va adquiriendo el saber utilitario o práctico en el proceso de desarrollo capi-

12 Con expresa exclusión de “*quienes hayan realizado actos positivos y ostensibles que prueben objetivamente la promoción de doctrinas totalitarias adversas a la dignidad del hombre libre y a la vigencia de las instituciones republicanas*”.

13 Otra novedad es que en este marco regulatorio se prevé que la iniciativa privada se encuentra abierta para la creación de universidades libres, conforme una reglamentación específica a dictarse (artículo 28).

14 En esta oportunidad los estudiantes deberán hallarse cursando los 2 últimos años de su carrera y contar con una regularidad continúa de 2 años, mientras que los graduados deberán inscribirse en un padrón para poder participar de los procesos eleccionarios por medio del voto obligatorio y secreto.

15 El gobierno de facto creará las Universidades Nacionales del Nordeste (a partir de la anexión de extensiones de las Universidades Nacionales de Tucumán y el Litoral en la jurisdicción) y del Sur (a partir del Instituto Tecnológico del Sur (de origen provincial) que había sido nacionalizado con anterioridad, totalizando para entonces 9 universidades nacionales. Incorporando de alguna manera la noción de universidades de carácter regional, distinto de las jurisdicciones y regiones provinciales.

16 Por medio de la sanción de la Ley 14.557 en 1958.

talista; encarnado principalmente por el proyecto humboldtiano de la Universidad de Berlín.

La universidad desperonizada que se procuró perfilar eracaracterizada como sujeto de una modernización y renovado prestigio que no se reconocía como el fruto del devenir histórico y mucho menos de los cambios introducidos por el peronismo en ella; en los que la universidad había ganado en complejidad, heterogeneidad y masividad. El eje del debate se centraba en la insuficiencia de recursos públicos para satisfacer los requerimientos de una educación universitaria de calidad, en el marco de un proceso de desarrollo económico inducido, justificando de manera meramente instrumental, la habilitación de universidades privadas para lograrlo.¹⁷

Por otra parte, la idealización de la universidad autónoma impetrante nuevamente chocaba con la realidad de una parte de la comunidad universitaria excluida por razones políticas, configurando una autonomía de baja intensidad, altamente inestable. En simultáneo, la radicalización política alentada por la resistencia contra la proscripción del peronismo y los procesos revolucionarios de América Latina que se intensificarán en la década del 60, irán atravesando a la universidad con mayor intensidad.

Es así que el debate sobre el rol de la universidad en la sociedad tomará impulso desde dentro de ella misma. Comenzará a cuestionarse el carácter cientificista y aséptico del modelo universitario dominante (no solo en la Argentina), particularmente a partir de la *desperonización de la universidad*. Fuertes debates y fracturas derivadas de disidencias políticas, afectarán su funcionamiento y la institución recibirá ataques al ser identificada como un factor de disolución nacional y de infiltración de ideas foráneas, en el contexto de democracia tutelada en que se desarrollaba el proceso político de los años 60 con el peronismo proscripto.

Este proceso se interrumpe al producirse el derrocamiento del gobierno radical en 1966 y la intervención de las universidades, en

17 Es un periodo de innovación en el que nacen nuevas carreras y se modernizan los planes de estudio de las existentes. La mayoría de las facultades incorporan áreas de pedagogía destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza, la retención de la matrícula y la mayor terminalidad.

procura de un nuevo proceso de despolitización de la misma, que tendrá un episodio inaugural en lo que dio en llamarse “la noche de los bastones largos”¹⁸. Este impulso se corona con la aprobación de una nueva ley orgánica de las universidades nacionales, la Ley 17.245. En esta nueva norma, se plantea como finalidad principal de la universidad, la formación profesional con sentido ético, la búsqueda de verdad científica y el desarrollo del conocimiento, y la preservación de la cultura y la nacionalidad.¹⁹

Si bien, se declaraba la autonomía y autarquía que el Estado reconoce a la universidad, en la Ley se preveía la potestad de la intervención del Poder Ejecutivo para el mantenimiento del orden, y evitar “*los excesos de la actividad y el electoralismo*”²⁰. Sin embargo, el régimen no logrará limitar la vida política universitaria, eje central de la intervención, y más bien con su accionar elevará la resistencia y con ello los enfrentamientos cada vez más violentos. En ese contexto, el *Cordobazo* ocurrido en mayo de 1969 es una expresión singular de rebelión popular que excede a las fuerzas sindicales, estudiantiles y políticas que la gestaron y llevaron adelante y son la causa principal del debilitamiento definitivo del proyecto de la dictadura permanente de la “Revolución Argentina”. Se trata de una experiencia que tiene varios puntos en coincidencia con el Mayo Francés apenas un año antes, y es contemporánea a otras de diferentes países y con características específicas, tal el caso de los sucesos de Tlatelolco en México del mismo año, la nueva irrupción violenta de la Zengakuren en 1967 en Japón, el Free Speech Movement de Berkeley de 1964, la Passeata dos 100.000 de Rio de Janeiro de 1964, en tanto aportan a la discusión acerca del rol de la universidad en la sociedad.

Para entonces, la autonomía restringida de las universidades públicas se había relajado y la actividad política se había restaurado, dando

18 Por el desalojo violento de varias facultades de la UBA, ocupadas por docentes, estudiantes y graduados contra la decisión anunciada de intervenir las universidades, la noche del 29 de julio de 1966.

19 La nueva Ley también ratificaba la gratuidad de la enseñanza de grado y excluía expresamente a la de posgrado.

20 Por ej. prohibía expresamente que las autoridades universitarias realicen declaraciones o actos políticos, como así también a los estudiantes, realizar actividad política alguna en el ámbito de la universidad.

lugar a polémicas intensas entre las distintas agrupaciones y a delinarse nuevas propuestas que apuntaban a una mayor relación entre la universidad y las necesidades de la sociedad y en ello, la viabilidad de la vía revolucionaria para impulsar el cambio, redefiniendo el panorama político-estudiantil. En este proceso, el orden universitario nuevamente vuelve a ser cuestionado desde adentro, esta vez, por no atender las necesidades de clases populares (o servir a los intereses del pueblo en palabras del peronismo) y ser funcional a los intereses de la clase dominante (reducto de la oligarquía).

De alguna manera, estas expresiones ponen de manifiesto la insatisfacción con el papel de la institución universitaria, en pleno auge del proceso de masificación de la universidad pública. Se trata de un momento de creciente deterioro del financiamiento de la universidad pública, por el que su funcionamiento se hallaba fuertemente condicionado también en los aspectos materiales. Este contexto, era concordante con la aceleración de las crisis económicas del modelo de sustitución de importaciones perfilado durante gran parte del siglo XX (*proceso stop & go*), dando lugar a la creciente desconexión entre certificación de estudios universitaria-acceso al mercado de trabajo calificado-ascenso social, que concluirá con un cambio en el régimen de acumulación que se consolidará definitivamente con el golpe militar de 1976.²¹

En síntesis, la comunidad universitaria entendía que esta situación era resultante de las condiciones materiales de dependencia en que se desenvolvía la economía argentina y su sistema político, por lo que el cambio solo podía provenir del proceso de liberación y reconstrucción nacional que el pueblo debía liderar y al que la universidad debía plegarse, en un proceso de radicalización mutua; lo que daría lugar a una reconstrucción de la institución y de una autonomía de nuevo cuño al servicio del proyecto nacional y la revolución cultural. Tal como señala Buchbinder (2005), se dará un proceso en la inte-

21 Este proceso estilizado del funcionamiento de la economía que tendrá su contracara en la inestabilidad y fragilidad de la democracia argentina y la sucesión de golpes militares que hemos vivido, tendrá fuerte influencia en la vida universitaria del país, al dar comienzo a una devaluación de los títulos universitarios en el imaginario argentino construido desde principios del siglo anterior.

lectualidad argentina de revisión del papel del peronismo que, en el ámbito universitario, derivará en un cambio que implicará ceder la hegemonía de los reformistas a nuevas organizaciones políticas vinculadas al peronismo.²² En este periodo se cimentarán las bases de un nuevo vínculo entre las agrupaciones estudiantiles y políticas, en el que la adhesión a los principios reformistas perderá significatividad.

Podemos afirmar que, a nivel global, desde la posguerra, con la extensión de las políticas sociales de corte keynesiano, se dio lugar a una fuerte expansión del derecho a la educación y con ello, de democratización del acceso a la universidad que, en parte, también satisfacía los requerimientos de calificaciones del desarrollo y crecimiento de la economía. Fenómeno al que no fue ajena la Argentina a partir del peronismo. Desde entonces, se sostendrá en debate la expansión del sistema, junto con la descentralización geográfica de las universidades en sedes o centros universitarios.²³ En consecuencia, a fines de los 60, la diversificación y masificación del sistema universitario argentino era una realidad de similares características a la de los países centrales.

Esta cuestión fue abordada por la institución universitaria y el poder político, pero básicamente en procura de controlarlas y a partir de la conclusión de que la masividad era incompatible con la calidad y el desarrollo científico. Bajo estas premisas, comienzan a pergeñarse proyectos de descentralización y creación de nuevas universidades más pequeñas. No obstante, al inicio de la década del '70 en la Argentina solo existían 10 Universidades Nacionales radicadas en las principales ciudades del país. El programa más acabado y simbólico de esta discusión es el llamado *Plan Taquini*²⁴, propuesto el investigador

22 Un símbolo frecuentado de este fenómeno, son las *Cátedras Nacionales* a partir de 1968 en el ámbito de la carrera de Sociología de la UBA, con la finalidad de construir una nueva sociología que estudiara los problemas sociales argentinos y latinoamericanos y la aparición de las cátedras paralelas a las oficiales en general, para canalizar la discusión política que la institución continuaba universitaria censurando.

23 En el caso particular de nuestro país, la descentralización geográfica de las universidades tiene su antecedente más antiguo en el nacimiento de las por entonces Universidades de Santa Fe o Provincial de Tucumán, a principios del s. XX, a partir de cursos libres de la Universidad de Córdoba.

24 El Plan fue condensado años más tarde en la publicación: Taquini, Alberto, Urgoiti, Enrique y Rifé, Sadi: *Nuevas Universidad para un nuevo país*, Ángel Estrada Editores, Bs. As., 1972.

y docente universitario Alberto C. Taquini (hijo) en noviembre de 1968 para reestructurar la universidad argentina, en consideración del gigantismo de las Universidades de Buenos Aires, Nacional de Córdoba, Nacional de Cuyo, Nacional de La Plata y Nacional del Litoral por la falta de universidades en el resto del país y ante el temor por los sucesos del *Mayo Francés* de ese año.²⁵

El Plan se sustentaba en la concepción de una universidad científica al servicio del desarrollo regional (y la despolitización) y el estímulo a las carreras más rezagadas en comparación con las ciencias sociales, por medio de un proceso de planificación territorial de expansión de la matrícula universitaria. Este impulso decididamente planificador, que refleja tanto algunas certezas de la época como posibilidades concretas de implementación, dado la existencia de un régimen *de facto* que, con capacidad para imponer cambios autoritariamente, produjo un direccionamiento conceptual del sistema que perdura hasta nuestros días.

La idea subyacente, en el entendimiento de que la “*universidad de masas se contrapone con la universidad científica*”, era en primer lugar, alterar la matriz de sobredimensionamiento de las grandes universidades nacionales, ampliando la oferta geográficamente, pero con cupos máximos de estudiantes²⁶ y, en segundo lugar, favorecer una educación universitaria relativamente profesionalista, “*libres de sus problemas*” y con una “*orientación renovadora (...) insertarlas adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro*”, al decir de los autores del Plan.²⁷²⁸

Más allá de la cuestión objetiva señalada, la génesis de este Plan no puede escindirse del propósito del gobierno *de facto* de entonces, de transformar las instituciones universitarias en la intención

25 Inclusive ese mismo año se creaba la Universidad Nacional de Rosario, a partir de las subsedes existentes de la del Litoral.

26 El cupo por universidad debía oscilar entre 10.000 y 20.000 alumnos.

27 Por entonces las instituciones privadas ya sumaban 20 establecimientos, aunque, como se dijo, la matrícula era mayormente perteneciente a las estatales (87%). Es de señalar que, entre 1945 y 1955 se registra una expansión de la matrícula de casi el 300% pasando de casi 47.000 alumnos a 143.000 en una década y desde 1955 a 1975, es decir en 2 décadas, la matrícula se incrementa un 247%, alcanzando los 489.000 estudiantes.

28 Inclusive para el particular caso de la UBA se preveía su división, proyecto que finalmente quedó de lado.

privilegiada de despolitizar la vida universitaria. Desde una perspectiva histórica, el contexto imperante era de un sostenido aumento de la matrícula estatal y de expansión de universidades privadas y provinciales por encima de la dotación de Universidades Nacionales, aunque estas conservaran la mayor porción de la matrícula de estudiantes universitarios.²⁹

El mentado Plan en sí, propiciaba la creación de las Universidades Nacionales de Luján, Lomas de Zamora, Río Cuarto y Salta, esta última será edificada sobre una subse de la Universidad Nacional de Tucumán; pero en los hechos, entre 1971 y 1973, se dio lugar a la creación de 13 nuevas universidades nacionales (totalizando 23 instituciones a fines de ese último año), considerando nacionalizaciones de las provinciales existentes y creaciones genuinas, algunas de ellas a partir de dependencias o extensiones de otras universidades nacionales. Luego de esta etapa, rica en la creación de Universidades Nacionales, el impulso prácticamente se detiene hasta fines de la década de los 80. Los gobiernos constitucionales del período 1973-76 solo nacionalizan instituciones preexistentes, las Universidades de Mar del Plata (1962), de Tandil (Centro de la Provincia de Buenos Aires -1968-) y de la Patagonia³⁰ (más tarde de la Patagonia San Juan Bosco).³¹

29 Al respecto, merece señalarse que la Ley 14.557 no solo posibilitó la creación de universidades privadas, sino también, las provinciales que surgieron para dar respuesta a las necesidades de cada una de ellas (por lo que años después se estableció un régimen específico para estas), frente a la inacción de la Nación y es en este contexto que más tarde se producirá la nacionalización de alguna de ellas: las de La Pampa y Jujuy (1959), la de Neuquén (1964), y con origen en la anexión de instituciones provinciales y privadas ya existentes, las de San Juan (1965), Mar del Plata (1962) y Centro de la Provincia de Buenos Aires (1968).

30 Producto de la escisión de Institutos Universitarios provinciales con sede en Río Gallegos y Trelew que tenían dependencia de la Universidad Nacional del Sur.

31 Como consecuencia de la nacionalización de la Universidad privada San Juan Bosco y su unificación con la Universidad Nacional de la Patagonia en una nueva institución en 1980, tal como se preveía en la norma original de creación.

La creación de universidades nacionales no resolvió el problema de la politización o de una organización tradicional esclerosada, ni una formación innovadora en carreras nuevas o el desarrollo de las titulaciones intermedias en la intensidad esperada, pero sí dio respuesta a demandas genuinas de la sociedad que presionaba por la posibilidad de continuar estudios en la región o lugar de residencia, cambiando definitivamente el panorama universitario a nivel nacional.

A poco de asumir el gobierno constitucional de 1973, una nueva ley orgánica de las universidades es sancionada (la Ley 20.654). En ella se exalta el lugar esencial que le cabe a la universidad pública en el proceso de unidad, reconstrucción y liberación nacional y la necesidad de superar el conflicto político interno, dada la obsolescencia y limitaciones de su organización construida por décadas. El proyecto había sido objeto de consulta pública y la participación de la misma comunidad universitaria, que en simultáneo atravesaba un proceso caótico en transformaciones y purgas de quienes habían accedido a puestos de privilegio durante el gobierno de facto. Se trata de un momento de gran efervescencia política y de enfrentamiento del Estado con los poderes tradicionales de la universidad.

Entre las mayores innovaciones de la Ley se destaca la restauración de los fines generales de la universidad en una expresión de mayor envergadura, en comparación con las novedades introducidas en el primer gobierno peronista, al fundarse con el objetivo general de ser útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos. Taxativamente consagra la libertad de cátedra (artículo 37) y nuevamente redefine sus funciones con gran amplitud, pero remarca que queda prohibido en el ámbito de la universidad el *proselitismo político-partidario*, apartándose del ideario reformista³². La organización del gobierno universitario no difiere en las estructuras y funciones instituidas históricamente pero prevé la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes y personal no docente (por primera vez), con voz y voto y elegidos por el voto obligatorio y secreto, conforme reglas electorales generales.

32 Si bien, remarca en relación a las *ideas contrarias al sistema democrático*.

La nueva Ley no garantiza la gratuidad formalmente, aunque en los hechos se gozaba del no arancelamiento que si se hallaba reconocido por la Ley marco anterior, pero introduce un régimen de becas que cada universidad deberá instituir para dar apoyo a quienes lo necesiten, poniendo énfasis en otra dimensión del problema del acceso a la educación superior. En cierta forma, las transformaciones de la nueva Ley procuraban reunir elementos del ideario reformista con las contribuciones maduradas por los nuevos actores de la comunidad universitaria afines al peronismo, centrando el lugar de la universidad como factor clave en la construcción del proyecto nacional. Se trata de un proyecto consustanciado con el momento que vivía el país que, a la muerte del General Perón, rápidamente colisionará con el giro de política que se impusiera, en un contexto de enfrentamiento entre los diferentes sectores internos del peronismo que pugaban por la hegemonía. En consecuencia, los consensos logrados para que en marzo de 1974 saliera a la luz la nueva Ley, se disuelven en julio del mismo año, cuando el rector de la UBA es obligado a renunciar a 4 meses de asumido en el cargo.³³

La violencia política que vivirá la Argentina en ese tiempo, será particularmente experimentada en las universidades. Gran parte de su dirigencia vinculada a los grupos más revolucionarios pasara a la clandestinidad. A nivel de los estudiantes la situación es idéntica y los centros estudiantiles en muchos casos son clausurados. Para 1975 se producen nuevas cesantías masivas y expulsiones de alumnos por razones políticas, preanunciando la dictadura que se instaurará en 1976.

Producido el golpe militar del 24 de marzo de 1976, la Fuerzas Armadas disponen que las universidades queden bajo el control del Poder Ejecutivo, mediante la Ley 21.276, dictada en virtud del Acta para el Proceso de Reorganización Nacional emitida por la Junta Militar. Esta nueva Ley no dejaba sin efecto la Ley 20.654, simplemente derogaba los artículos incompatibles y sustituía el artículo 11 por uno nuevo por el que se establecía que el ejercicio de la docencia no debía apartarse de los propósitos fijados por el Acta para el Proceso

33 Junto al resto de las conducciones de las universidades nacionales críticas al gobierno o decididamente enfrentadas.

de Reorganización Nacional, quedando incluido el incumplimiento de este mandato como causal de suspensión, cesantía o exoneración.

Las nuevas autoridades a designar en virtud de esta nueva norma tenían el deber de normalizar las universidades, por lo que transitoriamente, el Ministro de Cultura y Educación y los rectores designados por este, asumían las atribuciones que la Ley orgánica vigente otorgaba a los cuerpos colegiados y también les otorgaba amplias facultades para disponer el cese del personal y de las autoridades constituidas; en consideración de la previsión de la misma Ley, de promulgación de un nuevo régimen universitario y la consiguiente adecuación de los estatutos. Con esta norma de emergencia, la nueva dictadura produjo una purga y reestructuración radical de la universidad por medio de la represión y el desmantelamiento de las instituciones vigentes, como parte de la aspiración explícita de reforma económica, social y política del país.

A las cesantías masivas deben agregarse la represión y desaparición de personas. En paralelo, se cambiaron los planes de estudios, se impusieron exámenes de ingreso y cupos con el propósito de reducir y redistribuir la matrícula universitaria, llegando inclusive a suprimir la Universidad Nacional de Luján a partir de 1980.³⁴ A ello debe adicionarse la reimposición de aranceles, iniciando un proceso de reducción de la matrícula en las universidades públicas y éxodo de graduados, docentes e investigadores de similares características al ocurrido en 1966, pero en mayor cuantía.

El Proceso finalmente aprobará una nueva ley orgánica universitaria en 1980 con características aún más autoritarias que la Ley 17.245 aprobada bajo el “onganianto”. La Ley 22.207 reintroducía que los rectores fueran designados por el Poder Ejecutivo³⁵ e impedía

34 Por Ley 22.167 de 1980 se dispone la derogación de la Ley 20.031 de 1972 por la cual se creara la Universidad Nacional de Luján. En sus fundamentos (a partir de un estudio previo del Ministerio de Cultura y Educación) señala que la universidad posee una organización “peculiarísima” por poseer centros universitarios en distintos distritos donde no puede desarrollarse con plenitud la institución universitaria, resultando incompatible con el nuevo régimen legal universitario instituido por la Ley 21.276. No obstante, se transfieren su personal y bienes a la Universidad de Buenos Aires, con el deber de continuar prestando “servicios universitarios” en el campo agropecuario y de la alimentación preferentemente.

35 Y reservaba al Ministro de Educación y Cultura la designación del vicerrector y los decanos y del rector a los vicedecanos.

a los miembros de los órganos colegiados ejercieran cargos políticos o gremiales y naturalmente prohibía las declaraciones y actividades políticas en general.

La nueva norma se proponía para superar la “*desnaturalización*” del sistema universitario y reordenar jurídicamente su funcionamiento para “*restituir valores esenciales*”. Como novedad planteaba una misma norma para regular el funcionamiento de las universidades nacionales, provinciales y privadas, reafirmando la integralidad del sistema universitario en su conjunto. También redefinía a la comunidad universitaria solamente integrada por profesores y estudiantes y reiteraba la facultad del Poder Ejecutivo para poder intervenirlas.

La recuperación de la democracia en 1983 trajo cambios inmediatos. El gobierno de Alfonsín, por Decreto 154/83, las intervino y reimpuso los estatutos suspendidos con retroactividad a julio de 1966³⁶. El Decreto también recuperaba el reconocimiento de los centros de estudiantes y federaciones a los cuales instaba a retomar su activa participación en la vida universitaria. Los rectores normalizadores gozaban de las potestades que les reconocía la Ley 22.207, aprobada por la última dictadura, e instaba a la conformación de cuerpos colegiados provisorios.

El Decreto era una medida provisoria que debía ser homologada por una Ley que resolviera la contradicción existente con la vigencia de la Ley 22.207 que colisionaba con los estatutos de las universidades y el Decreto mismo de intervención. Consecuentemente, por Ley 23.068 de 1984, se establece un nuevo régimen provisorio para la normalización de las universidades nacionales (derogando la Ley 22.207 y ratificando el Decreto 154/83) en procura de la armonía mínima necesaria para el reordenamiento de las universidades y en vistas de crear un nuevo marco legal general que restaure los principios y reglas democráticas de funcionamiento de las instituciones universitarias.³⁷

De manera que en el tránsito del primer gobierno democrático después de 1983, se producen una gran masa de concursos y

36 Las universidades creadas con posterioridad debían adecuar sus estatutos de forma apropiada a los principios de la autonomía universitaria.

37 Por otra Ley, independiente de la que regulaba las condiciones de la autonomía universitaria, se establecen las reglas de la autarquía económico-financiera de las universidades, iniciando una estrategia diferenciada para abordar ambas potestades.

la conformación de asambleas universitarias por primera vez en muchos años para la elección de autoridades en forma democrática. En este proceso, el orden universitario nuevamente es dominado por dirigentes afines a la tradición reformista y el elenco gobernante.

Se trata de un periodo de restauración del orden e imaginario institucional en el que fue edificada la universidad argentina (y ciertamente reparador), pero en un contexto de fuerte deterioro acumulado en las condiciones de funcionamiento y presupuestarias, agravado la explosión de la matrícula contenida durante la dictadura militar por las restricciones al ingreso y los aranceles. Podemos afirmar que no se trató de un proyecto ambicioso de recuperación de la institución universitaria. Simplemente se instaba a recrear la autonomía y una nueva relación Estado-universidad, centralmente fundada en los valores de la convivencia democrática y en reglas de selección meritocráticas sin mayores pretensiones.

Durante este periodo se retoman debates y orientaciones abandonadas durante las dictaduras. Se reimpulsa la investigación científica en la universidad, la docencia exclusiva y los incentivos. Se da un fuerte impulso a las carreras de posgrado y la actualización de los planes de estudios. En este contexto se crea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por Decreto 2.461/85, procurando desarrollar un mecanismo de coordinación y orientación de la política universitaria inexistente hasta entonces.³⁸

Se trata de un periodo signado por la convicción de que el restablecimiento de las instituciones democráticas aseguraría la resolución de los problemas fundamentales del país. En ese marco, la normalización universitaria conducida por sectores afines al gobierno se desenvolvía en la misma dirección. Hacia 1988, en un contexto de conflictividad gremial creciente y de evidente y sostenido deterioro de los

38 El Consejo funcionará por libre adhesión de las instituciones universitarias (una vez normalizadas) y la participación de un representante del Ministerio de Educación y Justicia con voz y sin voto para cumplir funciones de coordinación del Consejo, el que debía darse su propio Estatuto. Tenía por misión la coordinación de políticas entre los distintos niveles y jurisdicciones educativas, y contemplaba inclusive a las relaciones institucionales internacionales. Entre las funciones del CIN se planteaba la creación de organismos regionales de coordinación y su participación en todo lo atinente a la validez nacional de los títulos y las incumbencias profesionales que debía reglamentar el Estado.

presupuestos universitarios, producto de la aceleración inflacionaria y el ajuste implícito de los mismos, se produce un desgaste del apoyo político a los actores al frente del Estado y de las universidades que transitan el periodo sin recuperar una perspectiva ni condiciones de fondo para un desarrollo orientado a fines. Es por ello que, durante este período de gobierno, el sistema universitario público permanecerá inalterable, salvo por la creación de la Universidad Nacional de Formosa.

3^{er} Periodo: 1994-actualidad: La universidad como derecho

A continuación, el gobierno de Menem abre un nuevo periodo en la configuración del sistema universitario que llega hasta nuestros días. Pese a la hegemonía que el partido gobernante alcanzara en el Congreso y en los gobiernos provinciales y municipales, las instituciones universitarias permanecerán distantes y no pocas veces en conflicto, principalmente por el problema del financiamiento. Se trata de un momento de intenso debate sobre las bases en que se sustentó el sistema al retorno de la democracia (el ingreso irrestricto y la gratuidad) recuperando la tradición universitaria dolorosa y laboriosamente construida; mientras se reabre el debate sobre la masificación de la universidad y el gigantismo de las instituciones más antiguas, luego de un largo periodo de falta de impulso a la creación de nuevas universidades.

A la vez, es una etapa concordante con el auge del neoliberalismo y la nueva agenda de los organismos multilaterales que pugnaban por la reorganización del sistema universitario hacia un modelo de eficiencia y eficacia económica como prioridad para ordenar la inversión pública en el sector. La planificación y expansión del sistema eran sucedáneos de la evaluación económica que debía sustentar las decisiones de política, y cobrarán relevancia la consideración de la calidad y los mecanismos de evaluación, y con ellos, la reflexión sobre los indicadores de deserción y la prolongación de los estudios.

Para ese entonces, el sistema universitario se hallaba disminuido y relativamente consolidado en un conjunto de instituciones públicas y

privadas con trayectorias muy diferentes y una notable superposición territorial y curricular, ya que no existían elementos de desarrollo, planificación ni coordinación. Ello dio lugar a la creación en 1993 de la Secretaría de Políticas Universitarias como ámbito específico para la formulación y coordinación de la política universitaria del Estado Nacional y en 1995 se produce la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES).³⁹

La norma sancionada en 1995 y vigente desde entonces, abre un nuevo periodo en la configuración del sistema universitario argentino, de larga estabilidad legal e institucional, ya que con cambios se mantiene vigente desde entonces. Si bien, la Ley 24.521 es contemporánea con la C.N. reformada en 1994 que, como se dijo, reconoce la potestad del Congreso para “*sancionar leyes de organización y de base de la educación, ... que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal*”, no expresa taxativamente este consenso en sus definiciones concretas.

La LES fue ampliamente debatida por el sistema universitario, no sin rechazos, introduciendo importantes cambios que configuran los principios rectores de la educación superior hasta la actualidad. La Ley reconoce y garantiza el derecho a la educación superior concebida como servicio público pero a la vez, consolida un conjunto de propuestas acordes con el momento histórico que atravesaba el país; parcialmente sustentadas en el neoliberalismo por entonces dominante, y su premisa básica que identifica, en general, las relaciones sociales con los mecanismos de mercado, por lo que las normas y su aplicación deben generar las condiciones en las cuales pueda expresarse la racionalidad instrumental de los actores sociales, en un contexto económico omnipresente de políticas de “ajuste” y consecuentemente, de restricción presupuestaria permanente.⁴⁰

La nueva Ley introduce mecanismos de coordinación novedosos: el Consejo de Universidades (CU), los Consejos Regionales de

39 Integrando en un único texto legal, el marco regulatorio de toda la educación superior, hasta entonces disgregado y relativamente inarticulado entre educación superior universitaria y no universitaria, en concordancia con el marco general de la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1993.

40 Reintroduce la autarquía económico-financiera en un mismo marco regulatorio.

Planificación de la Educación Superior (CPRES) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y redefine el CIN creado por el gobierno anterior (si bien con anterioridad hubo otros ámbitos interinstitucionales del mismo tenor). Simultáneamente crea el Sistema de Información Universitaria (SIU) para consolidar la información del sector de tal modo depoder generar políticas y evaluar resultados. Estos ámbitos de coordinación y planificación se complementaban con el Programa de Incentivos para los docentes-investigadores y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) que por medio de incentivos introducían al sistema universitario en la *cultura de la evaluación* (Buchbinder, 2005).⁴¹ Según Sánchez Martínez (2002) se trata de una norma de diferente cuño a las anteriores, en el contexto de abarcar un sistema altamente heterogéneo y complejo que “*más que incursionar en la reglamentación de los aspectos internos de las instituciones traza los grandes ejes orientadores de la organización y las políticas universitarias en el marco de los cuales las instituciones toman sus decisiones y asumen sus responsabilidades*”.

Aunque el FOMECA quedó sin financiamiento luego de 5 convocatorias y el Programa de Incentivos funcionó de manera cada vez más irregular y perdieron significatividad los incentivos, consolidaron definitivamente un modelo universitario más uniformizado en general y especialmente en lo que hace a la política salarial y laboral del personal docente y nodocente.

La evaluación institucional quedó definitivamente incorporada al sistema universitario a partir de la LES, junto con la acreditación de la calidad de los posgrados y de las carreras de grado reguladas por el Estado, no sin conflictos con las comunidades universitarias.

Este periodo también se caracteriza por ser otro momento de creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas. En efecto, en el orden público, entre 1989 y 1995 son creadas varias

41 La categorización de los docentes y sus proyectos de investigación serían evaluados por pares evaluadores externos a la universidad para acceder a incrementos salariales y a subsidios. El FOMECA por su parte alimentaba proyectos de mejoramiento de diversa índole con fondos de crédito del Banco Mundial que cubrían parcialmente las necesidades ya que requerían fondos complementarios de la contraparte.

universidades en el primer anillo del conurbano bonaerense, atendiendo la preocupación por la concentración de la Universidad de Buenos Aires (6)⁴². A estas deben adicionarse las nacionalizaciones de la Patagonia Austral y La Rioja (1994) y la creación de la de Villa María (1995). No obstante, también expresaban la voluntad del poder político de los territorios que bregaban por el acceso a la educación en sus jurisdicciones.⁴³

Se trata de creaciones anteriores al juego de contrapesos que la nueva Ley vendrá a implementar a fin de crear nuevas instituciones con un criterio ordenamiento territorial planificado a nivel nacional como contempla la Ley. Según Buchbinder (2005), las nuevas universidades de los años 90 serán ricas en innovaciones organizacionales en comparación con las creadas en los años 70 a imagen y semejanza de las tradicionales. En este punto no podemos dejar de remarcar que la universidad pública también venía pasando por un momento crítico en otros países, desarrollados o no, producto de la conjugación de diferentes factores que dieron por resultado una menor presencia en la política pública y la descapitalización creciente por la caída constante de la inversión estatal, contribuyendo a la pérdida de la valoración de su condición de bien público, acorde con el predominio del neoliberalismo a nivel global y el hiperdesarrollo del mercado universitario crecientemente internacionalizado.⁴⁴

El nuevo marco, dará lugar a reformas tales como: la multiplicación de las ofertas de grado y posgrado, el relativo acortamiento de carreras⁴⁵, la introducción de títulos intermedios, y la incorporación de indicadores de productividad, eficiencia y calidad, a partir de los cuales, comienzan a generarse políticas de incentivos de manera

42 Las Universidades Nacionales de La Matanza y de Quilmes (1989), de General San Martín y de General Sarmiento (1992), y de Lanús y de Tres de Febrero (1995).

43 Para entonces el sistema de universidades nacionales se componía de 36 instituciones.

44 El sistema universitario a nivel mundial fue crecientemente tensionado hacia un modelo de formación productivista por sobre la producción de pensamiento crítico y humanista y, con ello, poco a poco se condujo hacia “un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago” (de Sousa Santos, op. cit.). *“Fue así como las universidades públicas fueron sometidas a la lógica del capitalismo universitario, con clasificaciones internacionales, la proletarización productiva de los docentes y la transformación de los estudiantes en consumidores de servicios universitarios”* (de Sousa Santos, op. cit.).

45 En el ámbito público, en las nuevas titulaciones que surgieron a partir de entonces.

regular y creciente. Esto no constituyó necesariamente una novedad institucional, ya que se trataba de políticas relativamente difundidas y aplicadas con anterioridad, pero no en forma orgánica ni explícita, ni con la creciente relevancia que asumieron a lo largo del tiempo.

Si bien, la llamada “Revolución Libertadora” habilitó la creación de universidades privadas⁴⁶, es partir de la LES, que este proceso se afianza definitivamente consolidando la supremacía numérica de tales instituciones en un pie de igualdad con las públicas.⁴⁷ Sin duda, este avance, en el contexto de una “equiparación de la educación pública y privada” (dentro de un nuevo marco “competitivo”) y de creciente complejización y diversificación del sistema será objeto de intensos debates desde entonces hasta la actualidad.⁴⁸

Por otro lado, hay quienes sostienen que, el desarrollo de la regulación y las instancias de evaluación institucional han significado un freno a la expansión del subsistema privado. Para otros autores, esto ha sido la fuente de conductas imitativas y cierta tendencia a la homogeneización pública-privada, a la vez que, a la diferenciación jerárquica en cuanto a las condiciones y percepción de la calidad educativa de cada institución.

Una cuestión significativa es que la LES introduce reglas para la creación de nuevas universidades estatales. Históricamente la cues-

46 Aunque como se dijo, no será hasta 1958, con la sanción de la Ley 14.557 que se sienten las bases reales para que ello ocurra de manera efectiva con las primeras universidades privadas, mayormente confesionales.

47 A la fecha el sistema esta figurado en 63 públicas, 67 privadas y 2 internacionales, considerando universidades e institutos universitarios, lo que totaliza 132 instituciones. Sin embargo, debemos reconocer que alrededor del 80% de la matrícula, y con variaciones a lo largo del tiempo, corresponde al subsistema público.

48 Las universidades privadas se diferencian de las públicas no solo por los mecanismos de creación, sino por su estatus jurídico y su financiamiento. En el primer caso, son instituciones de derecho público, no así las privadas, que deben ser entidades sin fines de lucro sujetas al derecho privado (asociaciones civiles o fundaciones); y en cuanto a su financiamiento, las públicas son sostenidas por el Presupuesto Nacional y las privadas por los aportes y aranceles de estudios ya que no pueden ser subvencionadas por el Estado. No obstante, la principal diferencia radica en que las universidades públicas son autónomas y sus formas de gobierno son colegiadas, mientras que, en el subsistema privado, los Consejos de Administración o Comisiones Directivas de las fundaciones y asociaciones civiles que las gobiernan, designan a las autoridades académicas (rectores y decanos), quienes a su vez, designan a los profesores, y cuya autoridad se limita a las cuestiones estrictamente académicas.

ción no había sido objeto de regulación ni de mayores consideraciones, no obstante, debemos tener en cuenta que a lo largo de la historia, el proceso de creación de Universidades Nacionales ha sido relativamente lento y los debates se enfocaron principalmente hacia la autonomía, la libertad de cátedra, la habilitación al sector privado y, desde fines del siglo XX, conforme las condiciones macroeconómicas imperantes, al problema del financiamiento educativo y su distribución en el territorio nacional. La LES incorpora una definición que refleja el peso de la tensión presupuestaria en este sentido e introduce el debate sobre esta cuestión en una nueva dimensión. En efecto, el artículo 48 de la Ley, prevé que: *“Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que solo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa. El cese de tales instituciones se hará también por ley. Tanto la creación como el cierre requerirán informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional”*.⁴⁹

En consecuencia hasta 2003, solo se crearon instituciones por excepción: El Instituto Universitario del Arte (por Decreto 1.404/96 y sobre la base instituciones existentes), y las Universidades Nacionales de Chilecito (Decreto 2.615/02, que finalmente tendrá aprobación por Ley 25.813) y del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Decreto 2.617/02, que también tendrá aprobación por Ley 25.824), a partir de subsedes o extensiones universitarias en funcionamiento.⁵⁰

De manera que, no será hasta el año 2007, que el Estado Nacional retome la decisión (aunque no deliberada) de crear nuevas instituciones universitarias, atendiendo diferentes situaciones y circunstan-

49 Para materializar esta opinión, el Decreto reglamentario de la Ley (499/95) establece que los proyectos de leyes de creación de nuevas Instituciones Universitarias Nacionales deberán contar un Estudio de Factibilidad que las fundamente, el cual deberá observar *“el conjunto de recursos que hagan viable la iniciativa, la necesidad de formar recursos calificados en el área que la nueva institución se propone cubrir y los lineamientos generales del proyecto institucional que resulten indispensables para evaluar su justificación.”*

50 Más allá de que tales previsiones (del *Estudio de Factibilidad*) son meramente propositivas y el debate sobre la pertinencia de tales informes o dictámenes (del CIN) y su carácter, no es vinculante, ya que es atribución exclusiva del Congreso de la Nación la creación de nuevas Universidades Nacionales, podemos afirmar que está exigencia, junto a la restricción presupuestaria efectiva que rigió en la Argentina hasta la crisis de endeudamiento del 2001, puso freno durante más de 3 lustros al desarrollo de nuevas universidades públicas.

cias en cada caso, entre las que se incluye nuestra Universidad Nacional de Moreno. En efecto, los gobiernos kirchneristas entre 2007 y 2015 crearon 19 universidades nacionales: las de Chaco Austral y de Rio Negro (2007), las de Avellaneda, Arturo Jauretche, de José. C. Paz, del Oeste, de Moreno, de Tierra del Fuego, y de Villa Mercedes (2009), las de Los Comechingones, de la Defensa Nacional (sobre la base de instituciones existentes), de Rafaela, de Hurlingham, y del Alto Uruguay (2014), de Guillermo Brown, Pedagógica Nacional (a partir de la nacionalización de la universidad provincial), Raúl Scalabrini Ortiz y de San Antonio de Areco (2015), con diferente grado de desarrollo institucional a la fecha.⁵¹

Se trata de creaciones que se apartan de los señalamientos del sistema (de hecho en ningún caso, contaron con opinión favorable, de acuerdo al Informe previo del CIN), recogiendo la voluntad del poder político de los territorios que las impulsaban. Es entonces, cuando comienza a extenderse el eje de la universidad entendida como derecho humano de acceso a la educación superior a derecho de los pueblos de poseer un capital social propio que genere condiciones endógenas de reproducción y producción de condiciones para el desarrollo ampliamente.

Al respecto, es de señalar que desde siempre las universidades tuvieron un patrón de crecimiento por fuera de sus núcleos o jurisdicciones, por medio de “extensiones áulicas” o centros regionales, especialmente a partir de acuerdos con terceros (inicialmente con los gobiernos provinciales y luego con los municipales) que brindaban apoyo para concretar la radicación de actividades universitarias en su seno; se trató de un proceso por el cual las universidades dictaban cursos y/o carreras fuera de sus ámbitos y sin planificación o regulación alguna por parte del Estado.

De hecho, gran parte de la creación de nuevas instituciones a largo del tiempo, tuvo origen en estas experiencias. Se trata de un fenómeno que en los años 90 tendrá significativa intensidad y, sin perjuicio de que comienza a cobrar importancia, en la concepción

51 Totalizando 18 Universidades Nacionales a las que debe adicionarse el Instituto Universitario de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo” (2014), en base a la nacionalización de una institución privada bajo dicho encuadramiento.

de la planificación y ordenamiento territorial de la educación superior (como lo demuestra la creación de los CPRES por la LES), expresa la importancia que adquiere la presencia de la universidad en los territorios desde la perspectiva e intereses de las comunidades locales. La conformación de los CPRES precisamente procuraba la coordinación interinstitucional para evitar la superposición de ofertas académicas idénticas con el ánimo de evitar el “dispendio presupuestario” y eventualmente conflictos producto de la extensión de estas experiencias.⁵²

Estas extensiones no concluirán en el desarrollo del quehacer universitario pleno, sino que simplemente asegurarán la prestación de “servicios universitarios” con diferente grado de intensidad, según las disponibilidades materiales y financieras y las ingenierías institucionales que se dotaron para concretarlas. Pero, sin duda, serán un potente motor del deseo de recrear universidades en los diferentes territorios donde se alojaron.

Algunos autores han afirmado que su surgimiento (el de las extensiones) ha reflejado la fragmentación del sistema y la proliferación de ofertas de acuerdo a una dinámica de mercado meramente basada en un “seguidismo de la demanda”, desconociendo que la institución universitaria (y su oferta) ha tenido una escasísima cobertura territorial dada la extensión del país y la configuración de sus centros urbanos.

En cuanto al impulso de los poderes locales por la creación de nuevas universidades en sus ciudades o, provisoriamente por la implementación de tales extensiones universitarias, se ha planteado que conllevan una inversión de infraestructura, equipamiento y organizacional no justificable ya sea por razones de cercanía respecto de los centros universitarios más próximos o bien, por la relativa imposibilidad de contar con los recursos humanos altamente calificados que exigirían; y que en cualquier caso, implicarían la reasignación de recursos presupuestarios escasos. En consecuencia, priorizando una racionalidad esencialmente económica de la eficiencia en la distribución de los recursos o la ejecución de los gastos, por encima de cual-

⁵² Por medio de diferentes normas regulatorias se impone el deber de registrar convenios, ofertas académicas y extensiones áulicas fuera de las jurisdicciones respectivas.

quier otra prioridad cualitativa respecto de las necesidades sociales a satisfacer, en cuanto al derecho de acceso a la educación superior o la construcción de un actor estratégico para el desarrollo de un territorio, han sido mayormente desalentadas por las instituciones existentes.

Es en esa inteligencia y la visión heredada de la planificación centralizada por el Estado Nacional que se propicia la conformación de Centros Regionales de Educación Superior (CRES), en los que en forma cooperativa y aprovechando nuevas estrategias pedagógicas y TICs, y con el apoyo económico de la Secretaria de Políticas Universitaria, las universidades aúnen esfuerzos para desarrollar “servicios universitarios” con criterio de pertinencia (cubriendo vacancias nacionales, regionales o locales). Esta iniciativa finalmente logra formalizarse en un Programa de Expansión de la Educación Superior, por Resolución 1.368/12, reflejando las inquietudes del sistema y los intensos debates luego de las 9 creadas entre 2007 y 2009.⁵³

La experiencia de los CRES ha sido muy limitada y por otra parte, no ha incidido en las iniciativas autónomas de las instituciones universitarias, de manera que este intento híbrido no ha tenido mayor efectividad, y menos aún en la intención de frenar la creación de universidades nuevas, ya que como se dijo, entre 2014 y 2015 se crearon otras 9 universidades nacionales.

Cabe entonces afirmar que la LES, que ya lleva casi 25 años de vigencia y con un considerable número de reformas y ajustes parciales, por lo que, en el presente contexto histórico, es una Ley relativamente incongruente y extemporánea en algunas definiciones, tal como lo evidencia la ambigüedad en torno a las contribuciones o tasas por estudios de grado.

No obstante, sobre este particular, es de señalar que, a partir de la sanción de la Ley 27.204 en 2015 de implementación efectiva de la

53 En paralelo, con apoyo del gobierno de la provincia de Buenos Aires, se impulsarán Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR) en el ámbito de su territorio. Esta iniciativa, aun siendo conceptualmente concordante con el impulso de los CRES, se concibe como una política paliativa del vacío existente en materia de educación superior en el territorio de la provincia.

responsabilidad del Estado en relación a la Educación Superior, se introducen importantes reformas en la LES, aunque no de manera integral, pero que atemperan sus aspectos controversiales.

En efecto, esta última norma modificatoria apunta a una interpretación más clara de los artículos más “ambiguos” de la LES, a la luz de los principios de gratuidad y universalidad reafirmados bajo el nuevo marco regulatorio de la educación pública en todos sus niveles, aportando así mayor coherencia con el resto de las normas educativas fundamentales. En este marco se destaca la certeza sobre la imposibilidad de arancelar los estudios de grado académico en todas sus formas y de restringir el acceso vía exámenes eliminatorios de ingreso, sobre la base del reconocimiento de la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos humanos personales y sociales.⁵⁴

3. La institución universitaria argentina hoy

A modo de conclusión podríamos remarcar que la historia de la universidad argentina antes reseñada, está atravesada por el debate acerca de las formas de vinculación de la universidad con la sociedad que la sustenta y sus distintos ámbitos: el poder estatal, el aparato productivo, las corporaciones profesionales, y las distintas clases sociales que componen su matrícula o aspiran a ello. La Reforma Universitaria del 18 es una expresión de la ruptura con el aislamiento y escolasticismo característico del origen mismo de la institución universitaria, como lugar de reproducción de las clases dominantes y de apertura e integración trascendente de la educación superior con los intereses y la sociedad misma; y particularmente, a partir del surgimiento del peronismo, ya no se tratará solamente de dar cabida a las aspiraciones de acceso a ella, sino del involucramiento y la función social de la institución universitaria como tal.

Como hemos resaltado, el peronismo, será parte esencial de un proceso histórico de fuerte expansión del derecho a la educación y con ello, de democratización del acceso a la universidad que, además

⁵⁴ No obstante, es de señalar que esto ha sido objeto de demandas por inconstitucionalidad por parte del mismo sistema universitario.

de satisfacer los requerimientos de calificaciones del desarrollo y crecimiento de la economía, y de proveer a la investigación y desarrollo tecnológico aplicados a fines socialmente útiles, desde los últimos años, ha sido redefinida en cuanto a la necesidad de proveer las condiciones endógenas indispensables para llevar a cabo un proceso de desarrollo nacional, regional y local. A partir de lo cual, y como se ha destacado, la expansión del sistema cobrara una nueva dimensión en lo que va de este siglo.

El sistema universitario argentino actual, según cifras oficiales de 2017, está compuesto 62 estatales (nacionales y provinciales y 49 privadas, a las que deben adicionarse 5 institutos universitarios de ambas jurisdicciones y otros 14 privados, junto a 2 entidades más de naturaleza especial por tener origen en el extranjero, lo que totaliza 132 instituciones universitarias. En términos de estudiantes, suman 1.939.419 de pregrado y grado (78,36% en instituciones públicas) y 160.672 de posgrado (76,27% en instituciones públicas) registrando una regularidad en la composición de la población estudiantil de larga data. No así en el cuanto al número de instituciones, ya que en los últimos años, el Gobierno Nacional retomó luego de décadas la voluntad de crear nuevas universidades.

Se destaca que el 57% son mujeres y que ese total de población que realiza estudios universitarios, representa el 4,77% de la población total estimada del país para el mismo año. Computando a los estudiantes de la enseñanza superior no universitaria (22% del total), surge que la tasa bruta de escolarización superior es de aproximadamente el 38%, comparativamente alta a nivel internacional pero con significativa heterogeneidad regional, dada la distribución desigual de la oferta educativa.

Por otra parte, en este desarrollo podemos apreciar los efectos de la inestabilidad institucional del país, no solo en sus normas regulatorias y etapas, sino en su devenir mismo y escasa expansión a lo largo del tiempo. No obstante, el desarrollo normativo antes reseñado podría caracterizarse por un avance continuo en los aspectos de orden y autonomía, planificación y eficiencia sistémicos. Estos aspectos conllevan una definición de autonomía, ampliamente entendida,

la que no puede concebirse sino desde una perspectiva histórica y social que excede el carácter de conquista épica con que históricamente se la ha revestido, quizás como forma de ocultamiento de cierta “oligarquía académica” que aún persiste, al decir de algunos autores; ya que, de lo que se trata, es de asegurar reglas transparentes y no excluyentes de “producción y distribución de los saberes”, cuestión de la que no puede ser ajeno el interés general de la sociedad expresado por el Estado.

En otras palabras, muchos autores han señalado que a partir de la LES, se ha abierto una concepción de la autonomía comprensiva a un conjunto muy amplio de atribuciones que exceden la tradicional autonomía académica y de autogobierno, la que debe ser comprendida como una autonomía responsable que encuentra su ordenamiento y dimensiones en la evaluación institucional, la acreditación de carreras y otros elementos que hacen al resguardo del interés público. Dejando de lado los aspectos instrumentales y de estímulo o incentivo que conllevan estos institutos en la orientación y funcionamiento de la universidad hacia objetivos de calidad, equidad o eficiencia, sin duda redefinen las misiones y funciones de la institución universitaria, más allá de la certificación de saberes y las garantías del derecho a la educación superior, en cuanto a modelo de ascenso social implícito, hacia dimensiones y responsabilidades más trascendentes.

Ejemplo de ello, es la pretensión de que el desarrollo científico-técnico de las universidades se dirija hacia las demandas territoriales, lo que está particularmente presente en todos los estatutos de las nuevas universidades, al igual que la promoción cultural o la extensión universitaria proyectada en un vínculo estratégico con la comunidad. Esto refleja un gran cambio respecto del diseño institucional que subyace en las universidades anteriores, y no solamente desde que la triada de los fines productivistas de la universidad (formar profesionales, producir ciencia, prestar servicios) se impuso definitivamente por sobre su contribución cultural y a la verdad, y por supuesto, con prescindencia de cualquier otro fin colectivo.

Por otra parte, aun cuando en los '90 el debate que encuadraba la sanción de la LES se hallaba fuertemente condicionado por el contexto neoliberal dominante y la agenda del ajuste fiscal que priorizaba la política económica de la época y que sin duda, incidió en el texto de la Ley que se aprobó en 1995, ya que la norma planteó el objetivo de *contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades*; sintetizando principios de equidad individual y colectivos.⁵⁵

Ahora bien, los marcos normativos poseen capacidades limitadas para direccionar cambios o para incidir en realidad. Más bien reflejan apenas los consensos alcanzados en determinada época sobre aquellas cuestiones que abordan. En este sentido, los acuerdos alcanzados en las reuniones de la Habana de 1996 y de Cartagena de 2008 de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, y ratificados en 2018 en Córdoba, al afirmar que "*La educación superior es un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado. El conocimiento debe ser considerado un bien público social*", plantean un horizonte prolongado en el cual se reafirman los principios del modelo universitario argentino que hemos construido. Y, con mayor precisión, en la última reforma introducida en la LES en el año 2015.

En este sentido, la experiencia reciente de puesta en marcha de 19 nuevas universidades públicas, dando respuesta a las demandas de inclusión de los sectores populares en la educación superior y comprometiéndose con la contribución al desarrollo nacional, regional y local en simultáneo, creemos también es consistente con la consideración de la institución universitaria como un bien público social.

Pese a lo antedicho, la institución universitaria que gozamos continúa sin resolver sus grandes contradicciones. Como es evidente desde los años 60, cuando en un contexto de alta conflictividad y en pleno auge de expansión del sistema, el fortalecimiento de su condición de medio de ascenso social, era la contracara del utilitarismo de

55 Por entonces, el Banco Mundial recomendaba a los países de la periferia el desarrollo y ampliación del mercado universitario y la eliminación de la gratuidad de la educación pública.

la certificación de saberes para la selección laboral de alto rango (en línea con las reflexiones de Bourdieu y Passeron, 1970), aún sigue siéndolo. Por otra parte, también es innegable que la universidad transmite saberes que constituyen a su vez a sus miembros en poseedores de un “título”, que legitima sus aspiraciones de acceder a una prerrogativa material y formal en el seno de lazos sociales formalmente igualitarios. Es decir, si la universidad liga tradicionalmente su función social a la de materializar el ascenso social de ciertos sectores, el modo en que instituye nuevas desigualdades no puede ser negado cuando se intenta reflexionar sobre sus fines y sus actos. En síntesis, la universidad debe lidiar con fines contradictorios entre sí. Por un lado apuntar en dirección a la homogeneización y por otra a la distinción. En éste caso, se trata del conflicto existente entre los fines de igualdad social a los que aspira en la actualidad y los de diferenciación que se derivan de su función histórica ligada a la reproducción de las corporaciones profesionales.

Para de Sousa Santos (2015), esta contradicción inherente es una fuente importante de la crisis institucional y de legitimidad de la universidad de hoy en día, al no poder sintetizar objetivos del conjunto de la sociedad, y contribuir más bien a perpetuar el orden social desigual, por encima de la pretensión de producir conocimiento que contribuya a la igualdad. Lo que sin duda, pone en evidencia los límites de la organización misma de la institución universitaria.

Por otra parte, la masificación de las universidades, empujada por las necesidades del mercado, no atenuó el carácter elitista de la institución, más bien, introdujo dentro del sistema universitario la jerarquización dominante en la sociedad, y así surgieron universidades de elite, respecto de otras universidades de masas y/o regionales (lo que al decir de muchos autores, esto ha sido convenientemente reforzado por las instituciones de calidad y acreditación dominantes). Por otra parte, algunos han remarcado que este modelo ha sido funcional con la secuencia educación-trabajo que demanda el mercado, es decir, de formación profesional cada vez más prolongada y segmentada, centralmente orientada a conocimientos utilitarios incesantemente más especializados.

No obstante, las exigencias del desarrollo en nuestros países y de los territorios que comienzan a visibilizarse de manera diferenciada en este tiempo, hicieron que esta dinámica jerarquizante, se atemperara y le concediera rasgos de mayor funcionalidad a la institución universitaria con objetivos del conjunto de la sociedad; de manera que en la periferia, la universidad relativamente pudo conservar un mayor poder, presencia y centralidad en sus funciones, en comparación con los países desarrollados, donde las grandes empresas y centros de innovación estatales no universitarios además la desplazaron de su protagonismo en la batalla de la producción de conocimiento dominado íntegramente por las reglas de mercado.⁵⁶

Esto último, también ha sido fuente del debilitamiento financiero de las universidades en los países centrales, propiciando que las universidades se adaptaran a la lógica del mercado, enfocándose en la prestación de servicios arancelados y en las mejoras de productividad y eficiencia para el sostenimiento de sus funciones tradicionales; lo que en parte ha sensibilizado y tensionado esta dimensión en la periferia, permanentemente acicateada por la insuficiencia presupuestaria.

Como contratendencia a este devenir, diferentes autores plantean que en los 70 comenzó a surgir un involucramiento e intervención de las universidades en diferentes problemas sociales acotados y de manera asistencial en cuestiones tales como la educación de adultos, el planeamiento regional y urbano, las buenas prácticas ambientales, etc., en lo que ha dado en llamarse programas de extensión y/ode voluntariado universitarios, donde algunos objetivos de compromiso social han cobrado fuerza y poco a poco han transformando la institución universitaria desde adentro.

Se trata de un fenómeno que quizás, haya podido relajar un poco las contradicciones y tensiones intrínsecas que plantea la institución universitaria, cuya legitimidad en la sociedad actual, ya no proviene centralmente de ser la fuente máxima y reservada de conocimiento, sino cada vez más, del cumplimiento de su función en la sociedad, y de su contribución al bienestar general y a la igualdad. Es decir, a partir de la generación de conocimiento útil a la solución de proble-

⁵⁶ A ello debe agregarse otro proceso, común a los países centrales y periféricos, el de “*desuniversitarización*” de la educación profesional o superior en manos de otro tipo de entidades.

mas reales y necesidades concreta de la sociedad, y por su contribución funcional a los distintos desafíos que puedan plantearle los sectores de la vida económico-productiva de las comunidades.

En suma, la idea concebida y construida históricamente de la universidad, se encuentra relativamente en crisis en la sociedad actual, aunque con diferentes matices y grados, de acuerdo a la realidad de cada país. En cualquier caso, la universidad pública debe transformarse para superar esta situación. La universidad que viene no puede edificar su hegemonía en ser poseedora exclusiva del conocimiento. Probablemente transitemos un momento de transición hacia un nuevo modelo cuyo paradigma aún desconocemos, en el sentido khuneano del término.

De manera que la universidad de hoy no puede permanecer inerte sino que salir a resolver la consecución simultánea de: formar profesionales, producir ciencia, prestar servicios, y contribuir a la cultura y la verdad, sabiéndose portadora del derecho a la educación superior, más allá de su condición de medio de ascenso social. Ello implica repensar permanente su organización institucional y su concepción de autonomía; lo que le permitirá recuperar legitimidad social y su rol simbólico preponderante, a la vez que ganar gobernabilidad. Más aún, si se comparten reflexiones que varios autores señalan acerca de la naturaleza de la institución universitaria en cuanto a que engloba tecnologías muy diferentes según los campos del saber y sus formas de transmisión del conocimiento, incluyen un gran número de participantes en sus procesos de decisión muy flexibles y poco delimitados en su dinámica, lo que configura un sistema poco acoplado y direccionable hacia fines compartidos, aunque sus estructuras superiores, que mantienen la identidad del conjunto, los vínculos interinstitucionales y conducen la gestión general y proveen los servicios internos y disponibilidades materiales, son los productores de la cohesión y unidad general de la organización, y los impulsores de la dirección hacia objetivos comunes.

No obstante como hemos dicho, a nivel nacional, la universidad pública, pese a todo, preservó su carácter de bien público y la gratuidad en el nivel de grado se mantuvo sostenida en el paradigma histó-

rico de apertura e integración trascendente de la educación superior con los intereses de la sociedad misma, es decir, dando un paso más allá de la mera democratización del acceso, al privilegiarse en todo momento, la función social de la universidad.

Este proceso, fue posible en el pasado reciente, con una expansión paralela y sostenida del presupuesto universitario, poniendo especial énfasis, no solo a la mayor calidad, sino particularmente en la pertinencia institucional con el ámbito de pertenencia, asumiendo la necesidad de una *responsabilización* con los intereses generales de la sociedad, por medio de diferentes programas de apoyo económico y medidas de orientación del sistema universitario hacia el desarrollo económico y social. A ello debe adicionarse la decidida búsqueda de la inclusión de sectores vulnerables, sujetos de la mayor deserción, cuando no impedidos de acceder a la universidad, por medio de múltiples acciones específicas.⁵⁷ Elementos que sin duda configuran el sistema universitario argentino de hoy.

La cuestión de la creación de nuevas universidades

Como hemos reseñado, la expansión del sistema universitario argentino (por Sistema Público, o de gestión pública) de 2 instituciones en 1885 a 63 en 2020 registra 3 fases de expansión. A principios de los '70, cuando se dio una primer ola expansiva, la que no respondió centralmente a los diagnósticos efectuados con anterioridad que ponían de relieve el gigantismo y la deserción, como seña-

57 Lo dicho, es consecuencia del sendero de crecimiento que la Argentina comenzó a transitar desde 2003, luego de la peor crisis política, económica y social de la historia que significó el estallido del modelo de la convertibilidad, y sobre la base de la expansión del mercado interno, como plataforma de desarrollo de la estructura productiva argentina, profundamente desequilibrada por la falta de eslabonamientos de las cadenas de valor, no solo por las consideraciones anteriormente reseñadas, sino por su naturaleza dual, extranjerizada y centrada en los enclaves extractivos bien insertos en el mercado internacional, con el consiguiente efecto retroalimentador de los déficits de sector externo y fiscal, que frenaron periódicamente los recurrentes impulsos a los procesos de crecimiento con un fuerte perfil industrial y de integración productiva, o de mayor presencia del Estado en sectores claves de infraestructura y de alta punta o alta tecnología. Periodo que concluyó precisamente en 2015 con el cambio político que implicó el nuevo gobierno constitucional que finalizó su mandato en 2019.

laran diversos autores (Buchbinder, 2005 por ejemplo). Tampoco a principios de la década del '90, en momentos en que la agenda del sector apuntaba a resolver a una planificación estratégica y aspectos pedagógicos, profesionales y de la orientación misma de los estudios universitarios. Finalmente, una tercera ola en este siglo XXI y que comienza en el 2009 de manera espontánea y en franca contradicción con las percepciones y criterios fundados por la institución misma hasta entonces.

Esta última experiencia, que es significativa a estas reflexiones por encuadrar el nacimiento de la Universidad Nacional de Moreno, junto a otras universidades nacionales en el territorio del conurbano y que identificamos como las “*universidades del bicentenario argentino*”, como hemos afirmado, no respondieron a un plan estratégico, pero si se apoyaron en el ideario común de la inclusión social, y de pertinencia en relación al desarrollo local o regional, concordante con un momento de recuperación de las capacidades del Estado, y donde las universidades tendrían un rol a ocupar.

Algunos autores han remarcado que las creaciones de esta tercera ola, han surgido en el contexto de una revisión de las prácticas de las instituciones y su vínculo con el entorno. En sus configuraciones han mostrado la voluntad de romper esquemas tradicionales, esquemáticamente concebidos con una fuerte centralización y baja autonomía de las áreas académicas, a la vez que compuestas por una mayor cantidad de instancias colegiadas de participación. En otro orden, también se trató de instituciones más abiertas a la creación de nuevas carreras.

Enfocándonos en las de reciente creación radicadas en el conurbano bonaerense, una primera cuestión a indagar es si estaban ligadas a romper la tendencia de la UBA como megauniversidad de manera explícita, tal como se pregonara en momentos de impulsarse la primera ola de creación de universidades nacionales del siglo XX. En los 90, esto ya no tan era explícito, pero la contigüidad territorial con la ciudad y la concepción del aprovechamiento de capacidades existentes ponía en evidencia que el vínculo con la UBA era un elemento en consideración, en tanto proximidad que aseguraba la existencia de condiciones mínimas necesarias de partida.

Precisamente, no será sino recién con el nacimiento de las nuevas universidades de la tercera generación, particularmente en el tercer cordón del conurbano, que estas creaciones se sustenten en la carencia de esas condiciones y en el derecho a la educación superior como un derecho humano, de manera que la institución universitaria pasa a ser concebida como un capital social del territorio (bien público social) necesario que el Estado de garantizar creando esas condiciones necesarias para su existencia.

En este sentido, suele remarcarse que la experiencia de creación de subsedes y de extensiones áulicas fuera de las instalaciones universitarias, llevó a que la cuestión de la creación de universidades también se incorporara a la agenda de las comunidades y en diferentes ciudades se conforman espontáneamente grupos o comisiones integradas por referentes notorios, representantes y autoridades locales a favor de propuestas de creación de universidades nacionales en sus jurisdicciones,⁵⁸ o que se impulsaran consultas populares y declaraciones de adhesión a iniciativas y proyectos de ley que así lo dispusieran; todo ello, sobre la base de que la creación de universidades en sus jurisdicciones es particularmente vivida no solo como una posibilidad concreta de proseguir estudios, sino como un factor de gran importancia para contribuir al desarrollo humano y productivo y a la solución de los problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general.

Es de señalar que el despliegue de estas estrategias no necesariamente hadado lugar a la radicación de la institución universitaria en forma plena o a su misma constitución sobre esas bases. A veces, resultaron apenas, en la realización de actividades temporarias de docencia que no produjeron los impactos esperados, pero sin duda, en muchos casos han fortalecido la voluntad de impulsar procesos de creación institucional.⁵⁹ En este sentido, pese a todas sus limitaciones, han sido consideradas como plataformas de consolidación de proce-

58 Inclusive por estudiantes secundarios y agrupaciones estudiantiles en muchos casos.

59 Inicialmente estas experiencias se reducen a la mera función de *prestación de servicios de formación universitaria* y se implementan bajo cierta ambigüedad institucional y académica, inclusive respecto de su financiamiento, la mayor parte de las veces a cargo de la comunidad misma en la que se producen; pero siempre han tenido un fructífero rol de facilitadores del acceso a la educación superior.

sos culturales, sociales y políticos que dan base de sustentación a las demandas por la creación una institución universitaria.

En cualquier caso, la iniciativa “Taquini” introdujo definitivamente el debate público por la creación de nuevas instituciones universitarias *cercanas* que generen igualdad de oportunidades y, paulatinamente se sumará a este objetivo la dimensión de la pertinencia, es decir, en cuanto a la necesidad de su creación por la capacidad de la institución universitaria de contribuir al desarrollo productivo y social esencialmente regional, aunque entendiéndose estas cuestiones de diversas maneras.

Si bien y como se dijo, aquel Plan produjo un importante número de creaciones de universidades que damos en llamar una primera ola expansiva, no detuvo el proceso de masificación universitaria de las instituciones tradicionales y, aunque las iniciativas de creación que concluyeron en hechos concretos que no necesariamente respondieron al planteo original de distribución geográfica originalmente propiciado, desde una concepción desarrollista basada en la planificación centralizada,^{60 61} se dio lugar a un proceso de doble vía en el impulso de crear nuevas universidades, sobre la base de la expresión de las necesidades e intereses de la sociedad y la voluntad política de las autoridades públicas.

Las creaciones de la segunda ola pusieron en debate el lugar de la universidad en interacción con el entorno local en sentido amplio y su vinculación con el mundo productivo. En lo que respecta a las creadas en el AMBA, además de que sus denominaciones expresaban un sentido de pertenencia territorial al lugar de asiento, se destaca la aparición, a modo de carácter distintivo, de la expectativa de una particular vinculación con su entorno, concebida como razón de su existencia, lo cual se expresa inclusive en sus objetivos estatutarios, en pie de igualdad con fines “universales” como abordarlos problemas

60 Lo cual estaba presente ya en la regionalización prevista en la C.N. de 1949 que establecía la división del territorio de la Nación en “regiones universitarias”.

61 Existen muchos trabajos historiográficos que relatan el proceso de inserción de las universidades que fueron creadas originalmente por impulso del Plan “Taquini” sin que tuvieran sustento o arraigo en la comunidad local que las acogió, lo que implicó un proceso de adaptación mutua entre los organizadores y la comunidad, de ruptura de la apatía y de construcción de lazos proactivos.

nacionales o el desarrollo social, y desde una perspectiva innovadora.⁶²

Entendemos que esta característica expresará la configuración de un nuevo modelo institucional de universidad, aún en ciernes, que se consuma en las creaciones de la tercera ola. Las nuevas universidades creadas en lo que va del siglo XXI aspiran a diferenciarse definitivamente de las creaciones del pasado, no solo por la consideración de la comunidad en cuyo seno se materializan, sino por prever en sus estatutos alguna forma de participación de representantes de la comunidad local en las instancias gobierno (integrándose en algunos casos, a los respectivos Consejos Superiores).⁶³

De resultas de esta relación jerarquizada con lo local, entendemos que se ha producido una mutua influencia e interacción que, de manera creciente concita el interés de las comunidades respectivas, motivo por el cual, el desarrollo de instituciones universitarias situadas adquiere una relevancia novedosa desde entonces. En todas ellas prevalece una perspectiva asociada a *“la inclusión social, la igualdad y la equidad; y al desarrollo local, regional y nacional”* (Rovelli, 2012) y el predominio de las ciencias aplicadas y económicas, por sobre las sociales, en líneas generales.⁶⁴

En este sentido, es de consideración que en aquel momento, caracterizado por la extensión de la cobertura del nivel secundario y la acelerada feminización del trabajo, ello haya constituido un nuevo

62 Una prueba de lo dicho es el propio Estatuto de la UNM, que en su artículo 3° establece que *“La Universidad Nacional de Moreno tiene como objetivo general la promoción del desarrollo integral de su región de pertenencia, por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas que contribuyan a la elevación cultural y social de la Nación, el desarrollo humano y profesional de la sociedad y a la solución de los problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general.(...) La Universidad Nacional de Moreno reconoce que la educación, en todos sus niveles, constituye un derecho humano universal.”*, es decir, dando preeminencia a objetivos territoriales por sobre todo.

63 Como se dijo, también podemos hacer referencia a la estructura departamental en lo que hace a las formas organizacionales predominantes.

64 Esto ha incidido en que estas nuevas universidades se hayan apartado un poco de la lógica enraizada de impulsar perfiles generalistas, en los cuales predomina una orientación profesionalista centrada en las disciplinas tradicionales (en las que suele concentrarse la demanda de ingreso), como medio para adquirir cierta trascendencia institucional antes que lograr legitimidad en base a resultados deseables.

impulsor del desarrollo del sistema universitario, además de la necesidad de incrementar las cualificaciones universitarias acorde con las demandas del mercado de trabajo, íntimamente ligada a las condiciones macroeconómicas de entonces (cuando la Argentina transitaba un sendero de recuperación económica). Aún, cuando desde una perspectiva sistémica, la reestructuración social y económica que había experimentado la región Metropolitana de Buenos Aires en las últimas décadas, que más bien se caracterizaba por la pérdida de peso de la industria en la estructura productiva, la polarización de su estructura social, la concentración del ingreso y el empeoramiento de los indicadores de calidad de vida de su población; habiéndado por resultado, la dualización y segregación socioespacial de los distintos segmentos sociales que la habitan, con consecuencias muy relevantes para el funcionamiento y orientación del sistema de educación superior a radicarse en su seno.⁶⁵

Por otra parte, siendo que en la Argentina las perspectivas del desarrollo de las actividades de punta son débiles, por la falta de componentes con mayor intensidad de investigación y desarrollo, diseño y planeamiento estratégico, dado el predominio del capital extranjero en la economía y por tanto, la ubicación fuera de nuestro país de los empleos de mayor calificación; el “medio innovador” y la sinergia que producen tiende a centrarse a la mera adaptación de productos y las estrategias comerciales al medio local, y no tanto, al desarrollo de nuevos productos, procesos o tecnologías.⁶⁶ Lo que también planteaba y plantea consecuencias en las estrategias de investigación científica y desarrollo tecnológico que puedan impulsarse desde las nuevas universidades.

65 A diferencia de los países desarrollados, donde el crecimiento de la economía “informativa” potenció ciertas actividades que se convirtieron en las más dinámicas (comunicaciones, electrónica, informática, industrias, servicios de información, etc.), dando lugar a un cambio en el perfil de la estructura ocupacional, más polarizado que bajo el anterior desarrollo caracterizado por condiciones de tipo fordista-taylorista, y a la vez altamente funcional a la expansión de los sistemas de educación superior.

66 No posee menor importancia a este respecto el rol del Estado en los sectores claves de la economía, y que se recuperaran considerablemente en el pasado reciente y a la inversa, la relativa debilidad de los gobiernos locales y las políticas de bienestar reducidas a acciones compensatorias de escaso alcance.

En cualquier caso, estas condiciones que hemos expuesto en forma sucinta y que han dado lugar a que el fenómeno de fragmentación y segmentación socioespacial se presente con gran crudeza en el ámbito del AMBA; revitalizan el interrogante acerca de los márgenes de acción le queda al Estado para incidir en estos procesos, cuestión de enorme importancia para la orientación, diseño y extensión de la educación superior en los territorios que la integran y que por cierto, no constituyen un espacio homogéneo precisamente por estas circunstancias, como para pensar un modelo común.

Es por todo ello que, y como lo hemos remarcado, que uno de los aspectos más significativos de la creación reciente de universidades ha tenido que ver con las funciones esenciales de la universidad en cuanto al desarrollo científico-tecnológico; en efecto, en todas ellas se ha priorizado atender las necesidades del dinamismo de la economía, en simultáneo con el desarrollo económico y social, local y regional. En otras palabras, la formación de profesionales y la producción de conocimientos que contribuyan a fortalecer las capacidades sociales para la definición de los problemas, la interpretación de la realidad y la transformación virtuosa en aras del desarrollo productivo y social. Elementos estos que se encuentran reflejados en sus estatutos y Proyectos Institucionales, con las particularidades de cada caso, junto con la búsqueda del ingreso, retención y promoción de estudiantes *vulnerables* por motivos económicos, a partir del compromiso tanto con la equidad, como con la excelencia académica.⁶⁷

Por otra parte, un resultado evidente de esta tercera ola de creación de universidades, fue el incremento genuino de la matrícula, como otrora se había producido con el proceso similar, pero menos intenso, impulsado a principios de los 90. El reconocimiento de la incorporación de “nuevos estudiantes”, gracias a las ofertas de proximidad que implicó la expansión territorial del sistema ha sido reco-

67 Esta cuestión ha sido objeto de amplio debate acerca del rol de la universidad pública en los países desarrollados, en el sentido de que se ha volcado preponderantemente hacia la construcción del conocimiento aplicado o contextual, bajo el paraguas de alianzas universidad-agentes económicos, orientado a atender problemas de la reproducción material (de desarrollo o de la modernización, ampliamente), dejando de lado a los intereses generales o de la agenda nacional de la ciudadanía, propio del proceso que esto ha tenido en el contexto de la globalización neoliberal dominante en dichos países.

nocido por todos los especialistas, de manera concordante con la extensión de la cobertura del nivel secundario y las necesidades de formación universitaria del mercado de trabajo, en el contexto de recuperación de la economía doméstica.

En síntesis, se trató de un proceso de expansión acorde a la direccionalidad política y estratégica del momento histórico de recuperación de la economía nacional, ligado a la necesidad dar respuesta a las demandas locales o regionales, con el objetivo de impactar en su desarrollo, más allá de la relativa falta de una planificación sistémica que potencie su eficacia y eficiencia a nivel global (que también se considera deseable lograr) y, sin duda, como nunca antes, reflejaron la fuerte vinculación de la universidad con el desarrollo social y económico.

Por otro lado, estas creaciones reavivaron el debate que enfrenta a dos visiones contrapuestas, por un lado, aquellas que hacen hincapié en el carácter endogenizado de las propuestas fundacionales ligadas y su relación con las demandas del entorno local-regional, y por otro lado, una visión crítica expresada por expertos o representantes de los órganos de gobierno del sistema universitario que enfatizan la necesidad de subordinar estas creaciones a criterios sistémicos establecidos desde los centros de poder; y que, a partir de esta última perspectiva, priorizan por sobre toda otra consideración, la cuestión de la sustentabilidad financiera de las universidades nacionales, sobre la base de argumentos de eficiencia económica estática.⁶⁸

A modo de síntesis, podemos afirmar que el actual debate sobre las razones de la creación de instituciones universitarias se plantea sobre un eje de mayor alcance que el de la eficiencia económica

68 Las leyes de presupuesto disponen una transferencia global de fondos a las Universidades Nacionales y estas en el ejercicio de su autonomía y autarquía, deciden su afectación específica aprobando su presupuesto de asignación. A partir de 1993 comienza a propiciarse el diseño de un modelo objetivo de asignación de recursos (en cuanto a la distribución del monto global entre todas ellas); así se da curso un mecanismo de asignación objetiva de los fondos genuinamente incrementales, es decir conservando la base histórica de las asignaciones anteriores. Naturalmente, las universidades nuevas quedan excluidas de este esquema por un periodo inicial de 10 años en el que se despliegan todas sus funciones sustantivas y parámetros de funcionamiento comparables para poder incorporarse a dicho modelo. Durante ese lapso el Estado Nacional establece la cuantía de la asignación global de manera discrecional.

y que pone en juego la racionalidad sustantiva misma de la vida universitaria en la Argentina actual. Bajo esta nueva configuración, ya no se trata de pensar al sistema universitario solamente como una disposición de medios con arreglo a fines preestablecidos y estandarizados sobre la base de las funciones canónicas de: formar profesionales, producir ciencia, inclusive prestar servicios.⁶⁹

Sin duda, la creación de nuevas universidades debe contribuir, desde su especificidad y su lógica institucional, a la creación de aquellos lazos e identidades que permitan recrear el tejido social de la Nación para su propio desarrollo como colectivo social. Es en este marco en el que cabe reflexionar acerca de la “inclusión social” y la creación de instituciones universitarias; más que incluir a individuos en un tejido social, naturalizando la asignación de un lugar instrumental desde lo económico o lo político: en un espacio como el conurbano, la contribución peculiar de una institución universitaria debe ser la de recrear el lazo social mismo, en cuyo seno los sujetos sean capaces de construir una identidad y un sentido propio, que los habilite para formular objetivos personales como así también, del conjunto. Evidentemente, hacerlo en el seno de un ámbito colectivo y en sus momentos instituyentes puede resultar especialmente propicio para la construcción de la nueva universidad argentina que necesitamos.

Creemos que la creación de instituciones de educación superior es construir un espacio vital para el desarrollo de las comunidades, por su poder para agregar nueva densidad al tejido social, para catalizar la capacidad simbólica de los distintos grupos para realizarse en tanto comunidad local y pensarse como parte de un todo más amplio, de una identidad colectiva de más amplio alcance, en el que los actores locales pueden incorporar nuevas definiciones, instrumentos y sentidos que les permita enriquecer su identidad y ampliar su marco de referencia, para superar la desigualdad y exclusión, como estrategia para alcanzar un desarrollo sustentable del territorio y del país en su conjunto.

⁶⁹ En cuyo caso, la cuestión se reduciría a tan solo procurar lograr una “disposición cada vez más eficiente de sus recursos” para cumplir con esas funciones.

4. La UNM necesaria

Como hemos dicho, con las singularidades de cada caso y sus respectivos marcos institucionales, la universidad pública argentina, en general y a lo largo del tiempo, ha dado grandes pasos para responder a las necesidades de su entorno, no solo las de reciente creación, sino también las más tradicionales; y no tan solo en términos de sus propuestas académicas o de carreras que atiendan demandas locales o regionales objetivas de formación para el desarrollo, sino por el despliegue de formas institucionales de articulación con el medio local, conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, como así también, para coordinar y reorientar las acciones de investigación aplicada, de transferencia y de ampliamente de extensión universitaria.

Pero, la rica y fructífera experiencia de creación de universidades nacionales en lo que va del siglo XXI, probablemente, ponga en evidencia la necesidad de recuperar el camino emprendido de ampliación de derechos (por la creación de universidades nacionales), no solo como una cuestión de facilitación del acceso a ella, sino de contribución al desarrollo económico y social como nunca antes. Podemos afirmar que desde el 2007, la *cartografía universitaria* quedó abierta a una alta gama de posibilidades, en la cual, el poder político, le cupo un rol protagónico a la hora de las definiciones para habilitar el surgimiento de nuevas instituciones.

La creación de la Universidad Nacional de Moreno, también es parte de la redefinición del rol del Estado impulsada a partir de 2003, y si bien, sus bases fundacionales fueron delineadas con anterioridad, son tributarias de la misma concepción, en tanto, entidad capaz de contribuir al complejo proceso de desarrollo social. También la consideramos heredera de la perspectiva de la C.N. de 1949 que previó la necesidad de establecer un vínculo entre universidad, desarrollo y justicia social.

Brovetto (1994) afirmó a este respecto que: *“La universidad es una institución que pertenece a la sociedad, a cuyas demandas y necesidades debe responder. No obstante, la pertinencia no representa meramente una*

respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica mecánica a las demandas. Si la universidad solo se limitara a recoger lo que la sociedad declaradamente requiere en términos de conocimientos y formación técnica y académica, si se redujera a una expresión instrumental, dejaría de cumplir la primordial función crítica y transformadora de la realidad —inherente al conocimiento— y dejaría de generar, desde la oferta creativa y educativa, nuevas y diversas demandas sociales. En consecuencia, no solo actúa en forma pertinente la universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible”.

En tal sentido, la universidad debe preservar un equilibrio entre las presiones para que se vea a sí misma como mera proveedora de recursos humanos calificados para desempeñar las tareas propias que requiere el sistema productivo en función de sus transformaciones tecnológicas, y aquellas que surgen de las tensiones que provoca el impacto multiforme de esas transformaciones sobre la estructura social y política y los sujetos que la conforman. La apuesta de la UNM es que su contribución resulte sensible en el mediano plazo, en términos de mejores empleos, mejor calidad de vida, una utilización más eficiente de los factores de producción y un cuidado más eficaz de los recursos naturales del territorio en el que se asienta; y a la vez formar, ciudadanos preparados para abordar los problemas complejos del entorno, para hallar soluciones y respuestas estratégicas y para asumir responsabilidades profesionales y representativas en la gestión de público con compromiso ético y solidario. En este sentido, el desafío que se propone enfrentar la UNM, también es el de articular los objetivos de la inclusión social y de fortalecimiento de la sociedad, con el de la construcción de una institución que produzca educación superior universitaria que no resigne calidad por ello.

Por tal motivo, para la UNM, los objetivos de la acción de la universidad no son pensados meramente en términos de la producción y distribución de saberes instrumentales, sino en relación a la creación de condiciones endógenas para el desarrollo territorial y el fortalecimiento de sus actores sociales, en términos de redistri-

bución no solo de las capacidades ligadas a los saberes antedichos, sino también del capital simbólico y del “poder de nominación” que los habilita a formular sus demandas –su “lógica de fines”– de un modo tal que favorezca su inscripción en la dimensión del “interés público”.

Cabe destacar entonces, que el modo en que la UNM puede y debe incidir en su contexto social, económico y cultural, a fin de construir las capacidades endógenas para el “desarrollo”, es crucial en cuanto a su rol de productor, gestor y articulador entre distintas formas de conocimiento, o de lo que en otros términos podemos denominar como de creación y distribución de capital cultural, institucional y simbólico. Las tecnologías y medios que disponga para ello son parte esencial de la institución y su misión. En estos términos es imperiosa la continuidad de una política de inversión pública destinada a la formación de capital en todas sus variedades (la construcción misma del dispositivo universitario). Una de las maneras en que debe desarrollarse este proceso es una política educativa que priorice recursos en los territorios más desfavorecidos bajo una concepción compensatoria para la gestación de las condiciones endógenas que hagan posible el desarrollo sustentable.

En ese marco, la UNM asume una definición de universidad en la que reconoce que *“en siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y posgrado, investigación y extensión”* (de Sousa Santos, 2015) por lo que en su estrategia de desarrollo se plantea un avance equilibrado e integral entre todas estas esferas de acción para poder lograr su misión fundamental.

De resultas de lo anterior, el perfil sustantivo que orienta el quehacer académico de la UNM ha sido vertebrado en torno a los siguientes ejes temáticos:

- El desarrollo sustentable basado en las capacidades endógenas, la relevancia del trabajo como factor de producción y la capacidad de organizar y gestionar recursos para alcanzar objetivos,
- El desarrollo de capacidades tecnológico-productivas específicas ligadas a la construcción del hábitat y la conexión funcional al espacio global,

- El desarrollo humano y comunitario,
- El desarrollo de la capacidad de interpretar la realidad social, definir problemas, organizar la acción colectiva y participar en la vida político-institucional.

Estas premisas están presentes desde el diseño original y creación de la UNM, y así también, en su organización efectiva y en estos 10 años de desarrollo, sobre los cuales se plantea edificar su próximo plan estratégico plurianual. En esta línea, también son desafíos altamente significativos para la UNM atender la deserción y la prolongación de la permanencia para la graduación y la articulación con los niveles precedentes para el logro de sus cometidos superiores.

De esta forma, la UNM asume el compromiso de profundizar el camino de la ampliación de derechos mediante el fortalecimiento del capital institucional necesario para construir las condiciones materiales que hagan posible una efectiva igualdad de oportunidades para quienes forman parte de la sociedad argentina. Como resultado, y a modo de síntesis del aún incipiente camino recorrido, es posible comprobar y celebrar la puesta en marcha de la universidad y el despliegue, en breve lapso, de todas sus funciones sustantivas. Esto le permite, al presente, sostener un funcionamiento cotidiano que implica desplegar un conjunto de actividades académicas, científicas y de vinculación y extensión que a la fecha cuentan con la participación de más de 10.000 alumnos cursantes, distribuidos en carreras de grado y posgrado y otros trayectos curriculares y sin duda, nuestro mayor orgullo y contribución más valiosa, los más de 600 graduados y titulados, lo que nos permite afirmar que la creación de la UNM ya ha dado los frutos largamente anhelados.

En síntesis y en términos generales, el desafío de la UNM y de las *universidades del bicentenario* en general, es el de articular los objetivos de inclusión social y fortalecimiento de la sociedad local con el de la construcción de estructuras que sean capaces de recrear la institucionalidad universitaria, y trascender en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje los condicionamientos que heredan de estructuras más antiguas bajo el imperativo implícito de reproducir relaciones de

poder corporativas que se contradicen con la lógica de inclusión que declaman como su razón de ser.

Parte de las respuestas a estas cuestiones es atender y formarnos en valores, tanto el plantel docente como nuestros estudiantes, en relación al compromiso con el prójimo y en ello, con la comunidad de pertenencia, contribuyendo a una nueva configuración de la función social de la universidad que aún no hemos concebido plenamente. En otras palabras, formar y formarnos como ciudadanos con pensamiento crítico y autónomo capaces de contribuir a enfrentar la desigualdad social y los grandes dilemas nacionales para alcanzar el desarrollo integral, independiente y sustentable.

Esto adquiere especial relevancia y complejidad en un mundo signado por una crisis política, social y económica de singulares características más que recurrente (o permanente según diferentes autores), en cuyo marco las élites gobernantes apuestan a la mercantilización de la educación superior y/o a destinarla en forma preponderante (de distintas formas, a menudo poco evidentes) hacia los sectores privilegiados, bajo el pretexto de preservar su “calidad”, en el marco de un proceso general de concentración de la riqueza y de pérdida de los derechos ganados en etapas anteriores por los trabajadores y menor integración social para los sectores más desfavorecidos.

Mientras se condensan estas reflexiones, el mundo atraviesa una especial situación de pandemia global, que impulsa a la depresión económica del mundo y con ello a la mayor desigualdad y pobreza a los pueblos. A la vez que, en el contexto de aislamiento social obligatorio que transitamos, las comunidades universitarias funcionan a distancia, lo que nos interpela para lograr recrear el espacio para el debate y la reflexión crítica sobre cómo enfrentar esta tragedia; que no es otra cosa que cumplir con la misión misma de la universidad.

En cualquier caso, la construcción de una universidad constituye un proceso histórico instituyente, en el que convergen distintas fuerzas sociales que coinciden en la búsqueda de cambios capaces de modificar el entramado institucional que sostiene las condiciones de vida de la sociedad del momento que les toca vivir, tanto en lo material como en lo simbólico. De manera que la coyuntura histórica ha

de incidir en la dirección del impulso que estas fuerzas sociales sean capaces de aportar; y en ese sentido, el horizonte que se vislumbra postpandemia no ofrece mayores precisiones acerca de cómo enfrentar los viejos interrogantes y mucho menos los nuevos, salvo por el hecho de que las certezas hegemónicas que dominaron nuestra existencia hasta hoy se han derrumbado, abriendo un espacio inesperado donde la universidad puede recobrar su prestigio histórico en la generación de conocimiento y en la acción misma.

Nuevamente, no es ocioso repetir palabras que muchas veces hemos expresado en relación a la propia razón de existencia de la UNM; su surgimiento y vocación implica la redistribución del poder, la riqueza y el conocimiento, para construir una sociedad más equitativa y que posea las condiciones endógenas necesarias para llevar a cabo un proceso de desarrollo sostenido. La coyuntura actual, al cabo de 10 años de existencia y un recorrido estratégicamente planificado y llevado a cabo (en el sentido de consecuentemente cumplido) con relativo éxito, nos encuentra suficientemente preparados para este inmenso desafío.

En este marco y a modo de conclusión, entendemos que organizar y consolidar esta nueva universidad es una tarea que ocupará varias generaciones, y si bien, quienes hoy ya forman parte de la comunidad universitaria, son los protagonistas principales de la construcción de su perfil, de su vocación y seguramente de su futuro prestigio; afirmamos y asumimos con orgullo el compromiso de hacer de ella, una institución que vive a la educación superior como un derecho humano universal, comprometida con la inclusión de los sectores más vulnerables y con la calidad académica, con el ejercicio de una autonomía responsable, en suma, una universidad pública que busca formar profesionales capaces, éticos y solidarios para una Argentina con equidad y justicia social.

Conclusiones: elementos para la UNM que viene

A lo largo de estas reflexiones, hemos reafirmado que desde principios del siglo XXI, la educación superior ha adquirido un papel crítico. En una economía internacional basada en el conocimiento y

en la información, el nivel educativo de la población, y en particular, el acceso al ciclo postsecundario, resultan centrales para la fortaleza de los países, ya que los requisitos de calificación en el mundo del trabajo, dominado por la innovación, el uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías, son cada vez más exigentes. Quizás sea por ello que, el problema del acceso, permanencia y graduación de sectores antes excluidos de la educación superior se haya instalado en la agenda de la política estatal como nunca antes.

En este sentido, la presión estatal por universalizar la educación superior se conjugó con un reclamo social histórico: la igualdad de oportunidades. Se trata de un fenómeno universal de cambio en el que la Argentina no es una excepción. Ahora bien, la generación de oportunidades sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y condiciones de partida en términos de capital cultural, implica la no superación de las desigualdades de fondo para su avance, desarrollo integral y participación social y lo que es peor, agudizar la repitencia, el abandono de estudios y el desaliento, con un alto costo social y económico para el Estado. Sin duda, un claro ejemplo de la estrategia de inclusión es el caso argentino, con la reciente creación de universidades nuevas, muchas de ellas con asiento en el área metropolitana de Buenos Aires, ya que se insertan en un medio socioeconómico muy desfavorable, y atienden a estudiantes de escasos recursos, tanto económicos como culturales. Es claro que el objetivo de su creación se cierne sobre la creación de oportunidades para que estos jóvenes continúen sus estudios en la universidad, generando un proceso social ascendente; lo cual, requiere de la profundización y visibilización de la agenda de la inclusión social que hemos señalado.

La universidad pública, es un actor estratégico para desarrollo intelectual y productivo colectivo, y de la conciencia crítica y reflexiva de la sociedad que solo puede prosperar en condiciones de transparencia, equidad y autonomía responsable. A tenor de la historia del sistema universitario argentino que hemos reseñado, podemos reconocer algunas conquistas y muchas deudas pendientes, en la búsqueda de una educación universitaria edificada como derecho humano y colectivo y de una institución universitaria al servicio de la realización colectiva de los pueblos.

No obstante, la institución universitaria argentina en sí y el Estado en su afán regulatorio y planificador han edificado un modelo a lo largo del tiempo inspirado en los de los países centrales, cuando no, en las recomendaciones de los organismos multilaterales, desatendiendo las dimensiones que hacen a lo identitario y propio e inclusive las estrategias de desarrollo propio de los territorios donde operan. Este divorcio, sumado a la inestabilidad institucional del país a lo largo del siglo XX, ha incidido en las debilidades que arrastra la universidad de hoy para cumplir con sus cometidos y ser parte de las transformaciones sociales, políticas y económicas para el desarrollo del país.

Por otra parte, la estabilidad democrática que venimos gozando desde 1983, ha permitido que el funcionamiento de los cuerpos colegiados y la institucionalidad universitaria se haya fortalecido y la toma de decisiones sea cada vez más consistente sobre la base la pertinencia y legitimidad, además de la legalidad y formal, lo que ha redundado en un mejoramiento generalizado del desempeño de las universidades.

Además, los consejos consultivos y sociales que han surgido recientemente favorecen esta dinámica enriquecedora del rol de la universidad y contribuyen a reperfilear el significado de la autonomía universitaria, del que es tributario la UNM, por un concepto más basto en el sentido de la observación de Diego Tatián (2018) "... autonomía no es indiferenciación autorreferencialidad, sino más bien articulación, intervención, apertura a la nonuniversidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contrahegemónicas. No clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria".⁷⁰

No obstante, las universidades nuevas como la de Moreno, con menos raíces en la tradición se encuentran en mejores condiciones para conducirse por un sendero renovador para construir su propio modelo, y adaptarse con flexibilidad a los criterios de eficiencia y rendición de cuentas, en tanto, instituciones públicas, que en este momento están definitivamente incorporados a la agenda de lo público.

En estos últimos años, y como protagonistas de la construcción de esta Universidad Nacional de Moreno, no nos cansamos de repe-

70 El artículo original se reproduce en esta publicación.

tir que hemos sido actores de un proceso de ampliación de derechos muy singular y extraordinario. Proceso que por cierto no se ha agotado ni se agotará, ya que forma parte de los principios y objetivos de la UNM: *“el respeto y defensa de los derechos humanos (y la educación superior lo es) y la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la confraternidad entre los seres humanos”*, según reza su estatuto (paréntesis agregado por el autor).

Lo hasta aquí expresado implica asumir que el perfil que hemos impulsado y que aspiramos prosiga orientado los próximos pasos de la UNM, tenga una perspectiva emancipatoria del presente que nos toca vivir, donde la injusticia, la pobreza, la contaminación, la violencia de género, y la dependencia aún son problemas pendientes de resolución y no una fatalidad del elitismo y las fuerzas de la globalización que parecieran dominantes.

En palabras de Ernesto Villanueva (2018)⁷¹, las nuevas universidades conjugan 3 elementos sustantivos que definen una nueva institución universitaria *“En primera instancia, ampliar el acceso a la educación superior con el objetivo de territorializar las instituciones, de forma tal que lleguen a ciudades en las cuales no existían instituciones de Educación Superior. En segunda instancia, cumplir con el derecho a la educación superior para la población, abandonando la idea de institución formadora de las elites. Por último, reubicar a las Universidades Nacionales como una de las herramientas para planificar las políticas de crecimiento y desarrollo”*.

El conocimiento (y la educación) es un potente, sino el único medio, capaz y eficaz para lograr la transformación de la realidad que nos toca vivir. En esta lógica, la universidad esta llamada a ocupar un rol fundamental en la construcción de la sociedad que merecemos vivir. Pero, no se trata de, apenas, modernizar el sistema de producción y transmisión del conocimiento que supone la maquinaria universitaria para poder lograrlo, sino de formar y formarnos como ciudadanos con pensamiento crítico y autónomo, elementos ínsitos de la institución universitaria misma.

De hecho, en el pasado y como lo hemos reflejado precedentemente en estas palabras, las comunidades universitarias asumieron en varias oportunidades estos desafíos, con prescindencia de las reglas

71 El artículo original se reproduce en esta publicación.

y condiciones imperantes para su desarrollo u ordenamiento del funcionamiento mismo de la institución universitaria, en prueba del compromiso inmanente por la construcción de una sociedad más equitativa en lo político, social y económico que es propio del espíritu universitario.

Referencias:

- Andrade, Hugo y Pentito, Roberto (2013): *La creación de la Universidad Nacional de Moreno y su organización 2010-2013*, UNM Editora, Bs. As.
- Brovetto, Jorge (1994): *La educación para el siglo XXI*, Universidad de la República, Montevideo.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. (2006): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Buchbinder, Pablo (2005): *Historia de las Universidades Argentinas*, Sudamericana, Bs. As.
- Chiroleau, Adriana; Marquina, Monica y Rinesi, Eduardo (comps.) (2012): *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*, UNGS, Bs. As.
- Renaut, Alain (2008): *Que hacer con las universidades*, UNSAM, Bs. As.
- Sánchez Martínez, Enrique (2002): *La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones*, IESALC/UNESCO, Bs. As.
- de Sousa Santos, Boaventura (2015): *La Universidad en el siglo XXI*, Siglo XXI editores, México
- Tatián, Diego (2018): *La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta*, Revista Caracol N° 16, Jul-Dez 2018. Universidade de Sao Pablo, Sao Pablo.
- Villanueva, Ernesto (2018): *Universidad y Nación. Desafíos pendientes*, Editorial UNAJ, Bs. As.

PARTE III: Lo universitario en el siglo XXI

5. La invención y la Herencia

Notas liminares para una universidad abierta ¹

Por Diego Tatián

I. Pensar la relación entre el conocimiento y la política remite a uno de los nudos centrales que aloja toda sociedad humana, y que adopta especial dramatismo en momentos en los que una colectividad se halla afectada por un proceso de transformaciones profundas. En el siglo XX, tanto el nazismo como el estalinismo pusieron en marcha experiencias de politización de la ciencia, subsunciones del Saber al Poder que dieron lugar a expresiones como “ciencia aria” o “ciencia proletaria”, para llevar adelante una batalla contra las formas “judía” o “burguesa” de concebir el mundo. Correlativamente, la universidad quedaba allí subordinada al Estado en tanto instrumento ideológico en la tarea de producir una nueva sociedad.

La tradición ilustrada, por su parte, acuñó la noción de “autonomía” y en base a ella una manera de entender la universidad que tiene su texto canónico en *El conflicto de las facultades* (1798), donde el viejo Kant postulaba la libertad irrestricta en la indagación filosófica, sustraída por su misma naturaleza a toda forma de censura ejercida desde el poder político (de la que él mismo había sido objeto pocos años antes), y concebía a la Facultad de Filosofía –que en su tiempo era mucho más extensa que la disciplina “filosofía” y que abarcaba más o menos lo que hoy llamamos ciencias sociales–, en analogía con la Asamblea Nacional de 1789, como “el ala izquierda en el Parlamento de la ciencia” (Kant 1992:17).

¹ Extraído de Revista Caracol N° 16, Jul-Dez 2018. Universidade de Sao Pablo, Brasil (pp. 66-84).

Referida a la libertad para pensar y producir conocimiento, la noción de autonomía tuvo una larga deriva histórica hasta llegar a la revuelta estudiantil de 1918 y convertirse en el corazón mismo de la universidad reformista latinoamericana. ¿Qué estatuto reviste este concepto en la actualidad? ¿Qué puede querer decir por otra parte que las universidades son “nacionales”? Esto último no podría solo significar que los recursos que las sostienen provienen de las arcas públicas, ni el concepto de autonomía equivaler a una inmunización respecto de los dramas sociales en los que la universidad se halla necesariamente inscrita.

Por lo demás, la expresión “universidad nacional” encierra una fecunda contradicción entre los términos, pues significa tanto como decir *universalidad nacional*. Interesa mucho preservar esta tensión, donde uno de los conceptos potencia al otro. Interesa mucho, pues, no liquidar la complejidad atesorada en esa expresión, y estar dispuestos a un pensamiento que incluya todas las mediaciones que sean necesarias, así como a su composición en un internacionalismo afirmativo y alternativo a la actual lógica supranacional del capitalismo que procura inscribir a la educación en el circuito del consumo a distancia, como cualquier mercancía.

Igualmente, el anhelo de una universidad popular, además de pública, incorpora al estallido de otros derechos civiles, sociales, económicos o sexuales que se verifica en la Argentina y otros países de Latinoamérica como nunca antes en su historia, lo que Eduardo Rinesi llama el “derecho a la universidad” (Rinesi 2012: 10 ss.), para cuya implementación deberán crearse las condiciones materiales –y no solo las garantías formales– que permitan el goce del conocimiento y la apropiación de las universidades por sectores populares hasta ahora excluidos de ella.

Si bien la democratización del ingreso y la permanencia resulta crucial para una universidad autoconcebida como bien público capaz de detectar y enfrentar formas elementales de discriminación hacia el interior, tanto como de desmontar por el pensamiento formas más sofisticadas que se amparan en la ideología del mérito –palabra que por lo general solo traviste el ingreso económico–; y si bien la implementación de políticas de retención que minimicen las desigualdades

revisten una gran importancia institucional, cualquier paso por las aulas de ciudadanos que por razones diversas no pueden permanecer en ellas hasta concluir sus estudios, redundaría en una mayor calidad de la sociedad civil, en cuanto los lenguajes y saberes allí obtenidos –por fragmentarios que ellos pudieran ser– impactan de diverso modo en la opinión pública, en los circuitos laborales, en las innumerables decisiones políticas que son tomadas en el interior de un colectivo social. Y sobre todo vuelve más libres a las personas que, aunque fugazmente, pudieron acceder a los estudios universitarios.

Todo ello supondría a su vez una cultura de autoevaluación compleja, en ruptura con la requerida por el mercado transnacional de los saberes que establece como criterio decisivo de supervivencia académica, tanto de docentes como de universidades, la cantidad de publicaciones en revistas destacadas por el index. Requiere, en efecto, una libertad –más que un complejo de inferioridad– respecto de los indicadores en virtud de los cuales suele establecerse el ranking de universidades –en general los mismos que las universidades periféricas han introyectado en su interior para evaluación de sus docentes.

El desinterés por la democracia social implícito en el modelo de universidad que busca imponer el mercado educativo global –según el cual es el mercado mismo la única dimensión pública legítima que concierne a la Universidad–, se articula asimismo a un desmantelamiento de la universidad democráticamente organizada; de la universidad como invención democrática en la que docencia, investigación y extensión no se hallan alienadas del propio gobierno y las decisiones acerca de la orientación que debe seguir todo lo que la universidad piensa y produce.

La imposición del paradigma neoliberal profundiza la escisión entre las actividades consideradas específicas al conocimiento y su transmisión por una parte, y su gestión institucional por la otra; una desresponsabilización política de la comunidad universitaria, que deberá de ahora en más encomendar su “administración” a gestores de recursos, humanos y financieros, conforme un modelo de organización empresarial donde las funciones se

hallan profesionalizadas: “*estricta separación* -dice de Sousa Santos- *entre administración por un lado y docencia e investigación por otro*” (de Sousa Santos 2005:73).

En ruptura con la captura del conocimiento por la mercancía y con las relaciones sociales que comporta, la universidad y el derecho a ella no abjurán de ninguno de los términos más arriba mencionados: pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular..., más bien los conjuga sin caer en tentaciones sacrificiales. No entrega la idea de autonomía, la preserva y la reinventa como capacidad de afectar y ser afectado, como ejercicio colectivo de una libertad positiva, como república de razones y reino de la crítica, nunca como mero resguardo de interferencias sociales ni como asepsia que mantiene una nobleza académica a salvo de las borrascas de la historia. Autonomía no es autismo. Autonomía no es tocar la lira mientras Roma arde, sin saber que Roma arde y sin saber -lo que es aún peor- que se toca la lira. Autonomía no equivale a soberanía ni convierte a la universidad pública en un imperio dentro de otro imperio.

Recuperar el concepto de autonomía y disputárselo al liberalismo (o “liberismo” más bien) académico -que lo malversó convirtiéndolo en una pura heteronomía del mercado y en un sistema autorreproductivo de privilegios- reasegura a la universidad de la *Politisierung*, a la vez que le permite asumir de manera lúcida y explícita el contenido político que encierra siempre la enunciación de nuevos significados, la producción de saberes y de intervenciones públicas.

La universidad como atención por la vida no universitaria y por experiencias que tienen lugar al margen de su ámbito, dota a la autonomía de una “heterogeneidad” irreductible a heteronomías (profesionistas, empresariales o estatales) que pudieran vulnerar su libertad de intervenir, de transformar y de pensar. El adjetivo heterogénea busca designar aquí una universidad sensible a una pluralidad intelectual, estética y social de la que toma sus objetos, y por la que se deja afectar.

Así comprendida, la heterogeneidad universitaria reconoce una responsabilidad que se ejerce como resistencia a la impo-

sición de una lengua única, o mejor aún: acto de invención en la lengua y el saber (imaginación de saberes “improductivos” en sentido marxiano del término; producción científica inapropiable por el capital...) que permite sustraer el estudio, el producto del estudio, la forma de vida dedicada al estudio, de la “ciencia politizada” que impulsan los grandes centros de financiamiento y los organismos internacionales de crédito como si se tratara de una pura neutralidad.

Pero además admite en su propia reflexión la tarea paradójica acerca de “*cómo hablar no universitariamente de la universidad*” –según la expresión del filósofo chileno William Thayer– que acompaña necesariamente la interrogación acerca del modo y la posibilidad de un pensamiento y un poder instituyentes orientados a una reinvencción (Thayer 2001: 50). Lo que no equivale en absoluto a constituir la universidad como objeto de una disciplina específica de estudios universitarios, según se desarrolla actualmente con particular intensidad. La investigación universitaria sobre la universidad (que se expresa hoy en un creciente número de coloquios y publicaciones) corre el riesgo de una cancelación de todo conflicto de las facultades en favor de una homologación disciplinaria puramente instrumental, que nada tiene que ver con un anhelo de universalidad y que prescinde de la interrogación por el saber y sus sentidos, por las condiciones de un saber del saber.

Conforme esta acepción que pone en obra una contigüidad del conocimiento y la vida, “autonomía heterogénea” equivale a decir que la universidad no es instrumento ni objeto de poderes que son exteriores a ella (entre los cuales los del mercado son los que más la amenazan con reducirla a una simple estructura prestadora de servicios y de insumos), sino sujeto cuya vitalidad crítica conjuga conocimiento e interrogación por la justicia, y cuya indagación del libro del mundo desde una encrucijada universal y local, sensible a la irrupción de derechos desconocidos, mantiene abierta la cuestión democrática –que no va de suyo por la sola vigencia de un estado de derecho y que requiere la autoinstitución ininterrumpida de una voluntad colectiva y una inteligencia común.

II. Desde hace muchas décadas, “universidad pública” es la palabra de orden que organiza la militancia en tomo a la necesidad de su defensa, a la vez que la disputa por su contenido. Particularmente durante los años noventa, el espacio público universitario fue objeto de embates internos y externos para su conversión en una pura entidad prestadora de servicios y su sometimiento al paradigma de la empresa.

Sin embargo, herencia del trabajo intelectual y político de muchas generaciones, ha sabido “defenderse” de su malversación, y ha logrado -al menos en buena medida- preservarse de su captura por el reino de la mercancía que establece la tasación de las vidas y las trayectorias académicas, de las ideas y de los conocimientos, como lo hace con cualquier otro objeto. La “defensa” que procura mantener a la universidad a distancia de la rentabilidad privada está destinada a ser continua y sostener renovadamente su condición “pública”, siempre pasible de pérdida.

Noción organizadora de la universidad reformista latinoamericana, “autonomía” designa a su vez la condición institucional que no solo se define como autogobierno, sino también como potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía, y como reino de la crítica frente al “desmonte” de lenguajes, saberes y experiencias renuentes a ser reducidos a una simple ecuación costo/beneficio. Por ello, defender la universidad pública de su reducción al mercado único de los saberes equivale a afirmar su autonomía.

Sin detrimento de este resguardo de la universidad frente a un progresismo reaccionario que no solo vacía al conocimiento de su orientación social, sino también aniquila memorias, historias, vacilaciones propias de la forma de vida dedicada al estudio, “improductividades”, el gusto por la especulación y por las aventuras inciertas del conocimiento que es el espíritu de lo que llamamos “investigación”, resulta necesario adjuntar a su “defensa” una apropiación plural que la convierta efectivamente en un *bien común*. La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero inscribe allí la construcción de la

universidad como “incubadora” de nuevas relaciones sociales. Y resignifica, sin abjurar de ella, la noción de autonomía.

Según la acepción que le adjudicábamos antes, autonomía no es indiferencia ni autorreferencialidad, sino más bien articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contra-hegemónicas. No clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria; “*extensión en sentido contrario*” –según la expresión de Boaventura de Sousa Santos –que incorpora saberes concebidos en otra parte e ideas acuñadas fuera (a los efectos de designar esta atención hacia saberes extraños a las rutinas académicas podría acuñarse aquí el concepto de “*intensión universitaria*”) para componer una interpretación del mundo y una conversación sobre todas las cosas a la mayor distancia posible de la heteronomía del capital y del mercado.

La “universidad común” que resulta de esta “autonomía heterogénea” no se desentiende a su vez de la implementación de políticas públicas que tienen su origen en el Estado, en aquellos casos e iniciativas institucionales que pueden ser consideradas formas de contrapoder y creación de igualdad; en tanto que activa su potencia crítica –lo cual es otro modo de no desentenderse del Estado y no abandonarlo en sus fragilidades a las embestidas de poderes que lo exceden–, cuando la igualdad y el contrapoder no es lo que orienta la disputa por la ley y las decisiones de políticas públicas, sino más bien la tolerancia a –o la directa promoción de– formas de acumulación que conllevan depredaciones ambientales o sociales (agronegocios; megaminería; radicación de plantas de semillas transgénicas...) conforme un desarrollismo unilateral e inmediateista despojado de una sabiduría de las consecuencias.

Extensa e intensa, la universidad se abre así a una composición con heterogeneidades múltiples en procura de lo común –se abre a una comunidad de los diferentes. ¿Cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales? Y también: ¿qué es lo común entre las distintas ciencias y los diferentes movimientos

sociales? Este interrogante no propone el hallazgo de lo que cosas distintas tienen en común, sino una exploración de algo que los diferentes *pueden* en común. Así, lo común no es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro –o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros–, de un trabajo, y una conquista conjunta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad.

La universidad común y los movimientos sociales (que con un pequeño forzamiento en la expresión podríamos llamar también “movimientos comunes”) se proponen como laboratorios de nuevas libertades y nuevas igualdades; como experimentación de relaciones sociales alternativas que desmantelen la separación corriente del saber y el sentido del saber en favor de una generación de comunidades contra-hegemónicas capaces de mancomunar la búsqueda del conocimiento y el anhelo de transformación; capaces de constituir una red de intercambios de ideas y circulación de significados, y una convergencia de potenciamiento conjunto que no ocurre sin un trabajo y sin la creación de nuevas instituciones orientadas a albergar una conversación entre diferentes maneras de hablar y de interpretar el libro del mundo.

Cuando se produce, esa novedad no es efecto de una sumatoria de entidades incólumes sino de una interpenetración: una hospitalidad de los movimientos sociales hacia la ciencia y el conocimiento producido en la universidad y al revés, la *inclusión* – en sentido fuerte de la palabra– de saberes no universitarios al interior de la universidad conforme una cultura institucional que considere y promueva la extensión en sentido contrario.

La conquista de lo común requiere una tarea de *traducción* –en el estricto sentido de trans-ducción: llevar de un lado hacia el otro–, en la que siempre (como cuando se lleva de una lengua a la otra) algo se pierde para ganar mucho. En este sentido, traducción no equivale a una aplicación inmediata de saberes provenientes

de otro lado ni a una recepción pasiva de experiencias, sino antes bien a una *actividad* de comprensión y (auto) transformación. Esa actividad, política en sentido estricto, está destinada a ser interminable debido a una constitutiva opacidad de lo común –que no es algo anterior a lo que se pertenece ni un lastre con el que se carga, sino una dimensión emancipatoria por venir que no sucumbe a las ilusiones de la transparencia.

III. En diversos coloquios y encuentros académicos en los que la universidad busca pensarse a sí misma en sus rutinas de transmisión del saber y producción del conocimiento, puede corroborarse un retorno de la pregunta por la crítica, término que designa la herencia mayor del proyecto histórico, social y político que lleva el nombre de Ilustración.

¿Cuándo un conocimiento es crítico? Cuando el trabajo con las palabras, los materiales y las ideas que llamamos investigación no se desentiende de un conjunto de preguntas (cuya pertinencia no tiene por qué ser considerada privativa de las ciencias sociales) que acompañan –y a veces incomodan– la producción y transmisión de conocimientos: *¿para qué? ¿para quién? ¿con quién? ¿quién lo decide y por qué? ¿a quién le sirve? ¿qué intereses satisface? ¿contra quién puede ser usado?...*

Cuando se habla de crítica no se alude a ninguna incumbencia exclusiva de la filosofía, las humanidades o las ciencias sociales, sino también a los nuevos lenguajes e ideas que son capaces de concebir las ingenierías; a los múltiples saberes acerca de la salud y enfermedad que alberga la medicina; a una reflexión del mundo económico capaz de desnaturalizar modelos que se presentan como ineluctables y necesarios, y así sucesivamente con las ciencias naturales, el derecho, la arquitectura...

Concebida de este modo, la crítica sería el acompañamiento del trabajo académico e intelectual por una reflexión acerca de su sentido que precisamente resguarda al conocimiento de su captura por el mercado o por poderes fácticos de cualquier índole –es decir lo resguarda de las heteronomías que lo politizan de

hecho, en favor de un compromiso social explícito y lúcido que por tanto no mengua su libertad sino más bien la expresa.

Frente al progresismo reaccionario que hoy disputa el sentido del estatuto universitario acusando de “conservadores” a quienes de una manera u otra resisten la conversión de la universidad en una empresa de servicios, la interlocución con la historia, la anamnesia y la anacronía pueden esconder un insospechado contenido crítico.

En ese aspecto, una universidad democrática mantiene una importante dimensión *conservacionista*, capaz de invocar contenidos antiguos en alianza con otros nuevos, contra el paradigma de una eficiencia definida en términos del mercado, que se busca hacer prosperar y naturalizar como pura prestación de servicios determinada por la demanda estricta –de consumidores, de empresas, de grandes capitales. En ello, en la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizás la mayor contribución democrática de la universidad pública.

Una tarea de principal importancia bajo esta misma inspiración crítica es la recuperación del español como lengua del saber. Lo que no equivale a promover un provincianismo autoclausurado y estéril, sino *un universalismo en español* que se acompaña con el aprendizaje de muchas otras lenguas para acceder a todas las culturas, y entrar en interlocución con ellas contra la imposición de una lengua única. El desarrollo del español como lengua del saber, del pensamiento y del conocimiento académico postularía un internacionalismo de otro orden, babélico y no monolingüe, y requeriría un cambio radical en nuestra cultura de autoevaluación universitaria y científica.

Ese cambio presupondría la decisión de no reducir el propósito de la actividad científica a una comunicación de resultados en inglés para especialistas a través de revistas –paradójicamente llamadas de “alto impacto”– que efectivamente muchas veces garantizan la calidad de las publicaciones, sino también –sin sacrificar lo anterior, además de ello– promover el español como lengua capaz de acuñar conocimientos e interpretar el mundo de manera singular.

La tarea de volver al español una lengua hospitalaria de la ciencia y una herramienta para su transmisión requiere de una decisión política -de la Universidad, de los organismos públicos de investigación, pero también de los investigadores mismos cuyo trabajo, de manera explícita o tácita, se halla confrontado con cuestiones políticas por relación a la lengua-; dicha opción no es convertible con un chauvinismo resentido y autorreferencial sino todo lo contrario. Plantear para la producción de conocimiento algo así, convoca -por supuesto de manera no directamente trasladable- la experiencia literaria borgiana y la transformación en la manera de percibir el mundo de los argentinos después de ella.

En efecto, la tarea de explorar el español en sus posibilidades ocultas y de haberlo llevado a su máxima expresión no abjura de su puesta en interlocución con todas las lenguas, más bien la presupone. Entre el inglés de la infancia y el árabe que había comenzado a estudiar en Ginebra poco antes de morir, Borges conjugó la lengua de los argentinos con muchas otras, vivas y muertas, sin no obstante desconocer que “un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”.

El estatuto de la literatura, las ciencias, el arte y la filosofía no son cuestiones menores en la actual experiencia latinoamericana que emerge finalmente como laboratorio democrático cuyo litigio central es la conquista de la igualdad (no de la llamada “igualdad de oportunidades” sino de la igualdad sin más -cuyo antónimo no es la diferencia sino la indiferencia y el privilegio), y constata una irrupción de movimientos populares orientados a desactivar lo que Marilena Chaui llamó el “discurso competente”, la ideología de la competencia explicitada en la llamada “sociedad del conocimiento”, conforme la cual el conocimiento, convertido en una mercancía entre otras, se determina como una fuerza productiva de capital y el principal activo de las empresas.

En la “sociedad del conocimiento”, las ideas “improductivas” y el pensamiento insubordinado de la pura eficacia se hallan “fuera de lugar”; la ideología que la sustenta es un progresismo tecno-

crático conforme el cual nada -nada nuevo- podría o debería suceder; un progresismo inmune a los riesgos y las implicancias emancipatorias de un saber instituyente que pudiera hacer un hueco en el conocimiento instituido.

El discurso competente -la delegación de las decisiones políticas en “especialistas” y, en términos generales, la subordinación de la política a la economía- presupone un saber alienado de la vida colectiva, su captura como propiedad privada e instrumento de dominación. La ideología de la competencia (en el doble sentido del término) presupone pues la destrucción misma del principio que afirma la comunidad del pensamiento -el pensamiento como lugar común, la lengua compartida como tesoro acumulado por muchas generaciones de escribientes y de hablantes en la que encontrar palabras que nos permitan abrir la historia, realizar descubrimientos, decir cosas nuevas-, y opera su sustitución por el principio opuesto que afirma la incompetencia de los muchos y la competencia especializada de unos pocos. Es este uno de los núcleos de la despoltización neoliberal.

Contra el discurso competente, mantener abierta la cuestión democrática en la aventura latinoamericana presupone una reflexión sobre el saber -un saber de las condiciones del saber- que reconoce la radical igualdad de los seres humanos como sujetos capaces de acciones y pensamientos.

La comunidad del pensamiento (y, si nos fuera permitido acuñar este término, el “comunismo del conocimiento”), nada tiene que ver sin embargo con una transparencia de los significados, ni con la impugnación resentida de todo lo que no puede ser entendido por todos de la misma manera. Semejante ilusión de transparencia no solo es imposible, es además indicio de una pulsión antiintelectual reaccionaria que censura la experimentación con la lengua, con las formas y con las prácticas. Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública -que no obstante el adjetivo suele ser privada, estar privada. Lo común no aspira a un mundo de la comunicación total.

Diríamos más bien que se desarrolla paradójicamente como la generación de muchas “lenguas menores” cobijadas por el español, y también como resguardo de lenguajes extraños, no comunicativos, ni argumentativos, en la conversación pública latinoamericana de los seres humanos respecto de sí mismos. Lo común no es uniforme ni algo ya dado sino siempre una conquista del saber, del pensamiento, del arte y de la política; un trabajo, un anhelo, una opacidad; el objeto de una interrogación y de un deseo. Lo que está siempre ya dado es más bien la “opinión pública” –que Marx llamaba ideología y, antes, Spinoza llamó superstición: es decir, una elaboración del miedo que perpetúa lo que hay y perpetúa el estado de cosas que lo genera para así bloquear cualquier transformación. Lo común, por el contrario, es lo más difícil y es lo más raro.

IV. Universidad abierta, es decir pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular, intensa, extensa, hospitalaria, común, crítica, plural, transformadora, conservacionista.

Así concebida, en tanto autoinstitución democrática siempre por realizar, abierta a cualquiera, para cualquiera, de cualquiera, rehúye sin embargo la tentación de totalidad que nada deja en su exterior. Universidad abierta no equivale a universidad obligatoria ni a universidad total, sino: promesa de felicidad por la sabiduría en común, reino de la libertad contiguo a las necesidades de la vida colectiva, al alcance de quienquiera.

Referencias:

- Chauí, Marilena (2006): *O discurso competente*. En *Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas*, Cortez Editora, São Paulo.
- Kant, Immanuel (1992): “*La contienda entre las facultades de Filosofía y Teología*”, Debate, Madrid.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005): “*La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*”, Miño y Dávila, Bs. As.

- Rinesi, Eduardo (2012): *“¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?”*, IEC–CONADU, Bs. As.
- Thayer, William (2001): *“Universidad: saber crítico, producción, actualidad”* en *“Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades”*, Colihue, Bs. As.

6. Nuevas subjetividades y campo institucional universitario en el siglo XXI

Por Roberto M. Pentito

El presente trabajo busca llamar la atención sobre algunos de los procesos que inciden en la conformación de las nuevas formas de subjetividad que emergen en el presente siglo. Sobre todo, se ponen en primer plano las nuevas formas de socialización primaria y secundaria: nuevos estilos de crianza, la interacción temprana y continua con pantallas y el modo en que afectan a las capacidades cognitivas y sociales de los jóvenes. Luego se plantea como todo esto incide en las prácticas universitarias, que son heredadas de contextos previos, y poseen por lo tanto una adecuación problemática a las “demandas” presentes. Al final, se esbozan algunas de las transformaciones que el campo académico debe incorporar en sus prácticas cotidianas. Es decir, cuáles son las transformaciones deseables y posibles para mejorar su aptitud para definir a las «demandas sociales» que emergen del presente contexto, seleccionar aquellas que coinciden con sus fines y responder a ellas de manera eficaz.

La subjetividad y el aprendizaje

1.1. Dispositivos digitales y sus usos. A partir de la generalización del uso de las PC en los años 90, seguida por la de los dispositivos móviles en el presente siglo, se sucedieron las investigaciones que buscaron entender distintas cuestiones tales como su difusión, características y consecuencias¹. Una de ellas es la magnitud de tales usos a edades tempranas.

1 Por ejemplo, Turkle, Sherry (2004): *“How Computers change the way we think”*. En *“The Chronicle of Higher Education”*, Section: The Chronicle Review, Vol. 50, Issue 21. Extraído de <https://chornicle.com>. Sherry Turkle señalaba en este texto que, desde que se generalizó el uso de las PC comenzaron a advertirse sus efectos sobre distintas habilidades. Generalmente los representantes de las antiguas generaciones desbancadas por el nuevo instrumental tecnológico, al cual resistían, remarcaban los efectos negativos de estos usos.

Una encuesta de la consultora *Common Sense Media* realizada en 2013, en EEUU, halló que el 38% de los menores de 2 años usaba celulares para mirar videos o jugar, cuando en 2011 el porcentaje era del 10%. Estadísticas de *The Kaiser Family Foundation* mostraron que, en EEUU, quienes tenían entre 8 y 18 años pasaban más de 7,5 horas diarias en las redes sociales; del mismo modo, un trabajo de *Pew Research* afirmaba que uno de cada cuatro adolescentes estaba online en “forma constante”.

En Argentina, la situación no difería mucho. Una encuesta de Microsoft (2015)² mostraba que en Buenos Aires casi la mitad de los adolescentes de 15 a 17 no apagaba nunca el celular o la PC, ni siquiera cuando se iba a dormir.” La vida cotidiana de los chicos y los adolescentes hoy pasa casi totalmente por las pantallas (...). Es la forma en que los aprenden, se entretienen, se informan y se relacionan con pares y amigos”.

Una investigación realizada en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires por el Centro de Estudios, Investigaciones y Opinión de la Defensoría del Pueblo (2019), señaló que el 94% de los alumnos de sexto y séptimo grado -de escuelas públicas y privadas-, tenían celular propio y que más de la mitad lo había conseguido entre los 10 y 11 años. Lo mismo pasa en el resto del mundo, de acuerdo a Unicef: el 51% de los chicos y chicas usa Internet todo el tiempo; el 96% utiliza redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram; el 82% utiliza Whatsapp y el 41% utiliza su cuenta de e-mail; el 93% busca información en la red a través de Google; el 80% utiliza Internet para hacer tareas escolares. El 60% de los adolescentes se conecta a Internet en la escuela³. Cabe formular la pregunta acerca de cuáles son los impactos del uso temprano de dispositivos informáticos sobre las capacidades cognitivas y sociales de niños y niñas.

1.2. Impactos cognitivos. A partir de la generalización de los dispositivos móviles, y sobre todo de aquellos provistos de pantallas táctiles, como las tablets y los teléfonos inteligentes, surgieron estu-

2 La investigadora *Roxana Morduchowicz* fue la autora de dicho estudio.

3 Citada por Golender, Jimena (2019): “*La educación en la era digital*”, BAE Noticias, 13-09-2019

dios que buscaron entender los impactos de su uso sobre las capacidades cognitivas y psicosociales. Además, su utilización creciente por parte de los niños llevó a que varios de esos estudios focalizaran su atención en modo en que esto podía incidir en el desarrollo de las capacidades antedichas, ya que estas pantallas permitía que los niños más pequeños pudiera aprender a usarlos incluso antes de emitir palabra. Citemos algunos ejemplos representativos de tales estudios.

En 2017, un grupo de investigadores (*Ward et allia*) llamó al efecto cognitivo de la presencia constante de teléfonos inteligentes en la vida cotidiana como “drenaje cerebral” (Brain drain). Esta expresión sintetiza la idea de que esa presencia ocupa una parte relevante de los recursos cognitivos de sus usuarios, aunque no ocupe su atención consciente; deja menos recursos atencionales disponibles para abocarse a otras tareas, y empeora la capacidad cognitiva, tanto en términos de memoria operativa como de inteligencia funcional. Este efecto no es inducido por el uso de otros dispositivos⁴.

Pero la contribución más relevante, hasta el momento, la brinda un estudio reciente (Hutton et allia, 2019)⁵, que muestra la asociación entre el uso de pantallas y el desarrollo cerebral de los niños, sobre todo en áreas relacionadas con el desarrollo del lenguaje⁶. Es el primer estudio que documenta una relación entre el tiempo frente a las pantallas, la estructura cerebral y las habilidades cognitivas.

4 Ward, Adrian F.; Duke, Kristen; Gneezy, Ayelet and Bos, Maarten W. (2017): “*Brain Drain: The Mere Presence of One’s Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity*”. En “*Journal of the Association for Consumer Research*” Volume 2, Number 2, April 2017. La proliferación de teléfonos inteligentes representó un profundo cambio en la relación entre consumidores y tecnología. A lo largo de la historia humana, las innovaciones ocuparon un espacio definido en la vida de las personas; constreñidas por las funciones que cumplían y su ubicación espacial. Los celulares trascienden esos límites. Ofrecen conexión a entretenimiento e información y acompañan la movilidad del usuario.

5 Hutton JS, Dudley J, Horowitz-Kraus T, De Witt TG, Holland SK (2019): “Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children”. En *JAMA Pediatrics* Noviembre 4, 2019. Extraído de:[10.1001/jamapediatrics.2019.3869](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869)

6 La metodología se basó en el uso de scanners cerebrales y resonancias magnéticas con tensores de difusión a fin de evaluar la integridad de la materia blanca del cerebro, en 47 niños sanos de 3 a 5 años, todos de hogares anglófonos, la mayoría de clase media a media alta.

Se estudió específicamente el grado de mielinización, es decir, el nivel de mielina, la sustancia que cubre las conexiones entre las células nerviosas, las aísla y aumenta la eficacia de su comunicación. La cantidad de mielina alrededor de una fibra nerviosa se relaciona directamente con la frecuencia con que se estimula y se usa. Cuanto más se estimule a estas áreas a comunicarse, mayor es el nivel de mielinización. Niños/as alcanzan nuevos estadios en su desarrollo cognitivo en función del grado de mielinización de las áreas relevantes del cerebro. El “estallido” del lenguaje a los dieciocho meses, se asocia a la mielinización completa de la conexión entre la parte del cerebro conocida como área de Wernicke (comprensión de palabras) y la de Broca (producción del habla). Los niños pasan entonces de entender las palabras a decirlas.

Los resultados fueron comparados con las llamadas “puntuaciones ScreenQ”⁷. Después de ajustar los datos según edad, género e ingresos, se vio que aquellos con puntuaciones más altas tenían niveles menores de integridad estructural y mielinización, sobre todo en áreas relacionadas con el lenguaje.

Al investigar la alfabetización temprana, los resultados también se correlacionaron con la exposición de los niños a las pantallas; los niños con mayor exposición tenían un peor lenguaje expresivo y peores resultados en términos de velocidad de procesamiento de lenguaje (por ejemplo, nombrar objetos rápidamente).

Estudios como este muestran una asociación entre variables que no necesariamente muestra una relación causal. Sin embargo, puede postularse a partir de ello que ciertas características de la estructura cerebral y de las habilidades cognitivas se relacionan, por un lado, con la relación de los niños con las pantallas, pero por otro, con

7 Se trata de una puntuación desarrollada y validada por la Academia Estadounidense de Pediatría, que evalúa el tiempo que los niños pasan frente a pantallas. Un puntaje “cero” implica el cumplimiento de ciertos lineamientos (sin pantallas en la habitación, el niño no comienza a ver televisión ni a usar aplicaciones hasta después de los 18 meses, no se expone a contenido violento, el tiempo total frente a las pantallas en edad preescolar es de una hora al día y de programación de alta calidad, el tiempo frente a las pantallas es junto a los padres, etc.), y un puntaje de 26 significa un incumplimiento total de los mismos (comenzó antes de cumplir 1 año, las tiene en su habitación, ve contenido violento, mucho más tiempo total frente a pantallas, no lo hace junto con sus padres).

lo que el tiempo en pantalla reemplaza en la vida de los niños: lecturas juegos, cuentos, salidas y todas las ocupaciones y entretenimientos que implican socializar con otros niños y con los adultos de manera tal que implique la copresencia corporal. Los niños necesitan, según Hutton, “experiencias que refuercen las redes neuronales de manera más sólida”. Si las pantallas reemplazan la interacción con los adultos, el habla y el juego, los niños no aprovechan al máximo la plasticidad neuronal que constituye el potencial de sus primeros años.

Estudios como el reseñado muestran una imagen congelada de los cerebros. Y una característica de ellos –sobre todo de los más jóvenes– es su plasticidad. En función de ello, estas tendencias podrían revertirse. Esto no quiere decir que algunos no estarán en desventaja para siempre, sino que la evidencia sugiere que durante los primeros años nada debería suplir las interacciones directas. “La seducción de las pantallas parece tener el efecto opuesto”⁸.

Del otro lado del Atlántico otros estudios arrojaron resultados similares. Houdé (2014)⁹, afirma que cuando un ser humano convive desde bebé con pantallas que responden a sus acciones, como deslizar en ellas sus dedos antes de poder hablar, su desarrollo cognitivo se ve alterado. Para Houdé, esta temprana interacción mejora las aptitudes referidas a la velocidad y los automatismos, en detrimento del razonamiento y el autocontrol. Los mecanismos neurológicos que son afectados específicamente por estas cuestiones en los nativos digitales, son los circuitos que rigen la acción, como aquellos que utilizan el córtex prefrontal, que resultan potenciados, lo que potencia la rapidez de reacción y la adaptación multitarea, pero va en detrimento de las funciones de distanciamiento, síntesis personal y resistencia cognitiva.

Houdé describe tres sistemas en el cerebro humano: uno es rápido, automático e intuitivo: es el más requerido en el uso de pantallas. El otro es más lento, lógico y reflexivo. Un tercer sistema en el córtex prefrontal permite arbitrar entre los dos primeros: es el núcleo de lo

8 Hutton *et alia*, *op. cit.*

9 Houdé, Olivier (2014): “*Apprendre à résister*”, Le Pommier, coll. Paris. Houdé es Director del laboratorio de Psicología del Desarrollo y Educación Infantil de la Universidad de La Sorbona.

que se da en llamar “inteligencia”. Permite inhibir los automatismos cuando se hace necesaria la aplicación de la lógica o de la moral. Es la *resistencia cognitiva*, es decir, la capacidad de inhibir automatismos. Es indispensable para el razonamiento, la categorización, y también para la lectura o las matemáticas. El desarrollo cognitivo puede ser interpretado como un proceso de toma de distancia que permite resistir a las respuestas impulsivas, o la tentación de asimilar imágenes totalizadoras, como los estereotipos. Es lo que Houdé llama “aprender a resistir”.

Estas investigaciones recuerdan los desarrollos teóricos de Jean Piaget (1970) acerca del desarrollo del pensamiento abstracto en la etapa de las operaciones formales, que hace posible organizar ideas sin depender de la manipulación del objeto. Para Piaget, es recién a partir de los doce años que el sujeto es capaz de separar las ideas de situaciones concretas y ser capaz de manipularlas sin depender de la manipulación concreta del objeto. El pensamiento abstracto permite desplegar las potencialidades del lenguaje para representar, deducir y extrapolar lo aprendido a otra situación, comparar y sacar conclusiones. Cómo afecta a este proceso la manipulación constante de objetos que potencian la estimulación de ciertos circuitos cerebrales, en detrimento de otros requeridos para la conformación del pensamiento abstracto?

1.3. Impacto en las capacidades sociales. El hecho de que las personas, aunque compartan el mismo espacio, interactúen sin levantar la vista de su respectiva pantalla llama la atención de los que no son nativos digitales. *“A medida que la pantalla de los celulares o los iPads capturan la atención de sus usuarios, el mirarse a los ojos va perdiendo espacio en un diálogo que involucre a dos personas en el mismo tiempo y espacio”*¹⁰.

Los especialistas advierten sobre el efecto que esto acarrea sobre el aprendizaje de habilidades de comunicación no verbal, parte de toda

10 Ríos, Sebastián (2015): “*Mírame cuando te hablo: los chicos no sacan la vista de las pantallas, ni siquiera para conversar*”, La Nación, 09-05-2015. Es la conocida escena de la mamá que dirige la palabra a su hijo y éste no despega la vista del celular, ni produce gestos que denoten el haberse sentido interpelado; además, responde robóticamente, con el menor esfuerzo comunicacional posible, o no responde.

comunicación humana. Giménez de Abad enfatiza que: *“Al hacer contacto visual, mirando al otro cuando le hablan (...) el niño incorpora, además del lenguaje, el idioma gestual; aprende a decodificar estos signos”* (por ejemplo a diferenciar lo que es serio de lo que es broma aunque se utilicen las mismas palabras). Además, el contacto visual *“... nos muestra si nos está atendiendo y entendiendo: (...) hay un intercambio más allá de las palabras. Se genera empatía”*. Esto es así, ya que: *“El primer contacto que el niño tiene con el mundo externo es a través del pecho materno y la mirada fija en los ojos de la madre”*¹¹.

Por el contrario, al estar alejados de las pantallas, y contar con nuevas oportunidades para la interacción personal, las capacidades para leer las emociones faciales por parte de los niños mejoraron significativamente. Esto *“... está en sintonía con estudios del desarrollo que señalan la importancia de la interacción con pares como parte del proceso que lleva a comprender las emociones de los otros”* y con *“... recientes estudios de neuroimágenes en adultos que mostraron que la sincronización neuronal durante el diálogo cara a cara no existe si la comunicación se da espalda contra espalda.”*¹²

En cambio, investigadoras como Roxana Morduchowicz, opinan que es temprano aún para saber el impacto real de las nuevas tecnologías en la socialización, ya que éstas generan *“... nuevas formas de sociabilidad juvenil, nuevas formas de relacionarse, pero eso no quiere decir que los chicos de hoy sean menos sociales”*¹³.

Lo antedicho llevó a que el espacio académico comenzara a producir recomendaciones respecto al uso de las pantallas en una etapa temprana¹⁴.

11 Tomado de Ríos, S. (op. cit.)

12 Por ejemplo, un estudio realizado por Patricia Greenfield, profesora de psicología de la Universidad de California en San Francisco, Estados Unidos, que invitó a 51 chicos de 11 años a pasar cinco días en un campamento sin computadoras, televisores ni teléfonos celulares.

13 Tomado de Ríos, S. (op. cit.)

14 Una de las recomendaciones más conocidas fue la que elaborara el especialista francés Serge Tisseron, conocida como “regla 3, 6, 9 y 12”. Los niños de hasta 3 años deben evitar el contacto con estos dispositivos, a fin de que prioricen el descubrimiento de su entorno. Desde los 6, ese contacto debe ser gradual, para evitar su uso excesivo y solitario. Más tarde podrán navegar por Internet, asistidos por mayores para descubrir las reglas del mundo online. El celular debe ser el último dispositivo en ser incorporado.

Para Steiner-Adair, los niños,¹⁵ “... antes de que cumplan 2 años, no deberían ser expuestos a ningún medio electrónico de manera indeterminada”. “Los niños más grandes pueden pasar no más de una o dos horas al día con medios de entretenimiento (...) y el resto de su tiempo deberían dedicarlo a jugar al aire libre, leer, practicar un pasatiempo y usar su imaginación en los juegos (...) y saber que la vida es atractiva fuera de la pantalla. (...) . Sentir curiosidad por otras personas, aprender a escuchar. Esto les enseña sobre la inteligencia social y emocional (...) Necesitan fantasear, manejar su ansiedad, procesar sus pensamientos y compartirlos con sus padres”. Para Steiner-Adair¹⁶, la tecnología es un mal sustituto de la interacción personal: “Les damos pantallas a los niños todo el día, buscando distraerlos en lugar de enseñarles cómo calmarse por sí solos”.

Sin embargo, a medida que los dispositivos informáticos comienzan a acaparar el espacio doméstico y los adultos a su vez interactúan constantemente con los mismos podemos dudar acerca de la aplicabilidad de esta regla. El despliegue de la “internet de las cosas” agrega dificultades a su adopción como referencia. El entorno ofrece más y más dispositivos informáticos. Cuando los interrogantes llegan a este punto se enfatiza la necesidad de que los padres acompañen el uso de las tecnologías. Es por eso que un tema en el que se detienen muchos de estos trabajos es el de la relación entre los usos señalados y la capacidad de los padres para establecer “reglas claras” al respecto¹⁷.

1.4. Los nuevos estilos de crianza y la cuestión de las reglas.

Los padres se enfrentan al desafío de educar a sus hijos con otros criterios que aquellos que guiaron su crianza¹⁸; incluso de manera opuesta a la que ha sido su propia educación. Las diferencias y las dificultades giran sobre todo en torno a la cuestión de la autoridad: la fijación de límites: lograr que “hagan caso” sin tornarse (o verse como) “autoritarios” ejercer roles de padre/madre en tiempos en los cuales la obediencia dejó de ser un valor.

15 Steiner-Adair, Catherine (2013): “*The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*”.

16 Steiner-Adair, Catherine (op. cit.)

17 Brody, Jane (2015): “*Los efectos negativos de las pantallas en niños y adolescentes*”, New York Times 19-07-2015

18 Himittian, Evangelina (2015): “*Hijocracia. Los padres de la generación X, ante un dilema*”, La Nación 01-09-2015.

Para Lutereau, la autoridad basada en la prohibición dejó de tener sentido porque es en general es ineficaz prohibir cosas tan al alcance de la mano, cuya restricción es prácticamente imposible. Pero además, muchos padres y madres sienten una mezcla de cansancio y culpa a partir del poco tiempo que disponen para estar en su casa, lo cual los inhibe para poner límites, y los hace responder rápidamente a cada demanda de los hijos. No dejan que sus hijos se frustren; intervienen para impedir todo error, facilitan “el *hiperconfort* desde la analgesia en el vivir”. Se les dificulta regular el uso de la tecnología. Incluso negocian y naturalizan el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas.

Esto da lugar a que desde edades muy tempranas los niños decidan por sí mismos en muchas cuestiones cotidianas, tales como las horas de sueño, la alimentación, el estudio, el manejo del dinero, la socialización, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, las adicciones, el uso de la tecnología¹⁹. De ellos no se espera “que sean personas de bien” sino “que sean felices”, entendiendo por felicidad un estado de “demanda aplacada”.

Algunos observadores resaltan que en la llamada “generación Z” se observa un nivel muy bajo de tolerancia a la frustración y escasa capacidad de espera, combinadas a una creciente actitud de apatía y abulia. Asocian esto a la dificultad de los padres para transmitir entusiasmo y aprecio por el esfuerzo personal y que, por el contrario, a veces parecen presentar la vida como un refugio cómodo al cual todo llega por *delivery*. Pero al esconderles las dificultades cotidianas, se les niega herramientas para enfrentar las contingencias²⁰ y, por el contrario, se les refuerzan las limitaciones. Un “empacho de confort e hiperfacilitación” a partir de la creencia de que “ya van a tener ya tiempo para sufrir”, y que los deja sin herramientas esenciales para el mundo adulto²¹.

19 Seitun, Maritchu (2015): “La sociedad de hoy y los modelos de crianza”, La Nación 01-09-2015. Para ella, “Hemos pasado de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control; de los vínculos sólidos a los líquidos; de un contexto mecánico a uno digital; del consumo al hiperconsumo”.

20 Para otros especialistas (como Lutereau), en cambio, si algo caracteriza al adolescente es vivir por fuera del tiempo productivo. El rechazo que produce la improductividad del adolescente. Pasa por alto que los adolescentes están abocados a un trabajo muy intenso que tiene que ver con “encontrarse a sí mismos”.

21 Schujman lo resume diciendo: “Estamos *criando* a la generación del “medapaja””.

Otro factor presentado por los especialistas es que cada vez más se difuminan las diferencias intergeneracionales²². Muchos adultos piensan que es posible y deseable ser “amigos” de los hijos y combinan así la fantasía de ser jóvenes y la ilusión de mayor cercanía con aquellos/as. Pero que daña un aspecto fundamental del vínculo, que lo define como tal; la asimetría²³.

Uno de los puntos de conflicto radica en que los chicos pasan días enteros frente a las pantallas²⁴. En su declaración de 2013 sobre “*Los niños, los adolescentes y los medios de comunicación*”, la Academia Estadounidense de Pediatría (en base al estudio de 2010 de la Kaiser Family Foundation ya citado) afirmó que las dos terceras partes de los participantes en el estudio admitieron no tener reglas sobre el tiempo que los jóvenes pasan con los dispositivos. Los padres aceptaban estos elementos para calmar a los niños, evitar que interrumpieran su propio tiempo con tablets y celulares, y parecían no advertir riesgos en el tiempo excesivo que pasaban en el mundo virtual.

Los argumentos de los padres suelen ser contradictorias. Culpan a la tecnología del sedentarismo y el aislamiento de sus hijos, pero los proveen de todo lo que les permite el acceso a la vida online ya que la consideraran más seguro que la calle. Y ante sus múltiples ocupaciones, delegan en la tecnología la atención de sus hijos, para contar con mayor tiempo libre, más allá de las reglas que hayan impuesto. Para Giménez de Abad “*Es frecuente ver que están hiperconectados a sus teléfonos o computadoras porque sus padres están muy ocupados y tienen poco tiempo para ellos*”²⁵.

22 Ranzani, Oscar (2019): “*Los mitos sobre la adolescencia actual*”. Reportaje a Luciano Lute-reau. En Página12 25-07-2019

23 Schujman, Alejandro (2019): “*El síndrome de padres copados y cómo afecta a los hijos*”, Clarín 07-09-2019. El autor remarca que, en casos extremos, se les genera aversión y vergüenza, se obstaculiza su crecimiento y se los obligan a “elegir” entre “dos caminos poco auspiciosos”: someterse y sufrir en silencio, o forzar la salida “a cualquier precio” (patologías adictivas, trastornos alimenticios, depresiones juveniles).

24 Schujman, Alejandro (2020): “*La generación “Medapaja”*. Los riesgos del nuevo perfil de adolescentes”, Clarín 03-03-2020.

25 En cuanto al espacio físico del hogar y su demarcación en cuanto al uso de la tecnología, más del 70 por ciento de los padres destacan que el living comedor en el sitio establecido para acceder a Internet y utilizar dispositivos digitales. El 30 por ciento restante señalaba que sus hijos acceden a la red desde sus dormitorios. Los dispositivos móviles tendían ya a ampliar el panorama. Con ellos, los niños de 10 a 12 años acceden a Internet fuera de la casa.

No es novedad que el adolescente busque aislarse como manera de restarle peso a la mirada y las demandas de los adultos. La diferencia es que hoy, al tiempo que se aísla, se conecta con el afuera. Su cuarto (si lo tiene) no es más lugar de encierro; la tecnología abre una ventana virtual y genera así una oportunidad para nuevas relaciones. Claro que estas quedan, en múltiples situaciones, desprovistas de la copresencia espacial de los cuerpos y la riqueza de la comunicación no verbal a qué lugar, la que se ve expulsada o bien maniatada y reducida a los recursos que las empresas de Internet tengan a bien proveer para connotar cada mensaje. Esto refuerza los efectos cognitivos a los que se hiciera referencia en el párrafo anterior.

Es sabido que, por otra parte, existen múltiples aspectos en los que sectores de la juventud buscan incidir en la trama social, como lo son las cuestiones ligadas al feminismo y a las diversidades de género. Y el continuo uso de los dispositivos teledigitales no los vuelve seres aislados, sino que los hace generar nuevas maneras de relacionarse. Pero tampoco podemos idealizar las posibilidades que se abren a partir de esto. Sobran ejemplos históricos de que hacer coincidir los escenarios futuros con las propias aspiraciones lleva a ignorar la fuerza de los que se oponen a ellas. Hacer foco en las minorías activas y militantes no debe dejar en la oscuridad a todos aquellos sectores que antes que ser sujetos de cambios sociales, resultan más bien sujetos a nuevas herramientas de modelamiento y control por parte de los intereses sistémicos que nunca dejan de militar sus causas. Y que tienen sobrados medios y recursos para hacerlo.

Puede alegarse a favor de los padres que en la actualidad no existen modelos de autoridad legitimados socialmente que reemplacen a los ya perimidos. Que más allá de buenas intenciones no se encuentran formas claras de llevarlas a la práctica en la crianza cotidiana de manera eficaz. Más allá de la idealización del pasado de las miradas más conservadoras o de los nuevos modelos que ensalzan las más progresistas²⁶, es necesario considerar qué consecuencias posee esto para el campo institucional educativo.

26 Ante ello, algunos proponen que la nueva autoridad consiste en ser una suerte de testigo o acompañante de la experiencia (Lutereau); ejercer una “disciplina positiva”, no violenta; escuchar, comprender, poner límites sin enojos innecesarios, e incluso dejarlos elegir, evaluar y tomar decisiones desde chiquitos en temas de bajo riesgo (Seitun). El problema es, claro está, llevar esto a la práctica concreta en cada caso.

2. La transformación del campo institucional universitario

En el caso de las universidades las nuevas subjetividades implican un doble desafío: adecuar o reformar sus prácticas adaptándolas, por un lado, a los nuevos maneras de acceder al material simbólico constituyente de cada cultura y a los estilos cognitivos que se desarrollan para ser capaces de ese acceso; y por otro, a las transformaciones microsociales que hacen el modelo familiar en el cual tenía lugar la socialización primaria de dichos sujetos hoy sea diverso, y en el cual los roles parentales, el ejercicio de la autoridad y la consiguiente capacidad para la imposición de reglas han sufrido también grandes transformaciones.

Esto determina que el hecho de que una proporción importante del alumnado sea capaz de encarar la lectura crítica de un texto u operaciones lógico-matemáticas que formalmente están incluidas en la currícula del nivel medio nunca deben darse por sentados como punto de partida para encarar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Deben ser consideradas como un objetivo a ser alcanzado a partir de prácticas específicas. ¿Cuáles son los instrumentos a los que es posible apelar para hacer frente a este nuevo escenario en el caso de las Universidades?

Las acciones de *Articulación y apoyo al desarrollo del nivel secundario* deben pasar de ser un ítem relativamente periférico dentro del espectro de acciones que despliega una Universidad, a tener una importancia primordial y foco de la atención permanente de sus autoridades. Las características especiales del alumnado en términos cognitivos y sociales, que lo distancian de las prácticas que desarrollan las Universidades, requieren que esta tarea sea encarada *como una prioridad institucional permanente*, indispensable para mejorar la retención y el desempeño académicos, y así minimizar el impacto de las situaciones sociales de partida de los alumnos y las exigencias de las asignaturas consideradas críticas. Los esfuerzos deben concentrarse en la puesta en marcha de programas de articulación con el nivel medio que focalicen en el trabajo con los docentes de dicho nivel e incidan en sus prácticas concretas. El diseño de *instancias de ingreso*

debe constituir una continuidad de las acciones de articulación al nivel medio. Las acciones de asistencia pedagógica deben concentrarse en *minimizar las probabilidades de fracaso estudiantil en el primer año*, a fin de concentrar esfuerzos en el período en el cual se produce el mayor desgranamiento²⁷.

Por lo demás, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben basarse en general en *modelos inductivos* que integren a los que predominan en el presente. Esto requiere superar la dificultad que implica el hecho de que los docentes están formados en general en base a un modelo hipotético deductivo antagónico al mencionado. Asimismo se impone la necesidad de coordinar las actividades de disciplinas que atraviesan distintas carreras, como la matemática, para desarrollarlas de acuerdo a concepciones pedagógicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje homogéneas.

Esto requiere promover el *trabajo inter, multi y transdisciplinario*. Avanzar hacia la resolución de problemas complejos requiere replantear las estrategias de abordaje del conocimiento. A medida que el grado de complejidad de los problemas aumenta, la parcelación del conocimiento pasa a ser más un obstáculo que un medio que facilite su abordaje. La mirada científica debe adecuarse a estos problemas sin desmerecer su multicausalidad, sus múltiples y cambiantes condiciones de posibilidad, y sus contextos multidimensionales, abiertos y en la retroalimentación operan de manera incesante. Un enfoque *multidisciplinario* (o *pluridisciplinario*) refiere a la sumatoria de parcelas de saber académico sobre un objeto de estudio en común. El enfoque *interdisciplinario* genera la intersección de diversas disciplinas para dar lugar a uno nuevo. Un enfoque *transdisciplinario* focaliza su atención en a) lo que está entre las disciplinas, b) lo que las atraviesa a todas, y c) lo que está más allá de ellas. Parten de la necesidad de plantear los problemas teniendo en cuenta la unidad diversa que es propia de su complejidad²⁸.

27 Éstas, hoy en día, suelen ser encaradas como acciones compensatorias que operan como paliativo de los efectos perjudiciales de otras inspiradas en principios opuestos, que sin embargo suelen ser preservadas. Se convierten en prácticas “ceremoniales” si las instituciones no suelen producir información cuantitativa que permita conocer cuál es su impacto sobre el rendimiento.

28 Propuestas metodológicas transdisciplinarias las encontramos, por ejemplo, en la obra de Edgar Morin.

En cuanto a la construcción de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, que complementen (es decir, que no aspiren a sustituir) a las prácticas docentes presenciales la misma requiere capitalizar la experiencia de la interacción cotidiana con plataformas multimediales, las diversas redes sociales y el uso de teléfonos inteligentes, y demanda una estrategia que haga compatible su uso con la lectura reflexiva, la construcción de conceptos y el desarrollo del pensamiento abstracto y su interacción con una realidad colectiva de creciente complejidad en la cual el conocimiento debe traducirse en capacidades de intervención concretas. Esto es especialmente complejo en el campo institucional educativo, pensado en torno a un “núcleo técnico” cuya tecnologías básicas pivotean en torno al manejo del texto escrito en papel.

El concepto central que debe regir su diseño es que el hecho educativo no se restringe a una mera transmisión de “contenidos”, para lo cual se trata de ver cuál es el soporte más eficiente que permita lograrlo. De aquí que si se restringe el hecho educativo a la formación para el mercado laboral y sus demandas, la “educación” virtual impone sus costos reducidos (Y acaso la sobreexplotación disimulada del docente) Pero si se piensa a la interacción entre docentes y estudiantes como uno de los componentes esenciales del hecho educativo, la conclusión es muy distinta. Interacción que, para el caso de los seres humanos (cuya naturaleza incluye, al menos hasta el presente, el hecho de consistir en sedes dotados de cuerpos vivientes) se materializa con la copresencia espacial de dichos cuerpos, salvo que se agote en un intercambio instrumental de tipo básico. Pero no se forman profesionales para que su desempeño se agote en ese nivel instrumental, sino que su práctica los lleva a tomar decisiones que afectan a otros de manera compleja. Por lo cual es necesario plantearse: ¿Cuál es la consecuencia de sacar a los cuerpos de esa intersubjetividad? ¿Simplificar su humanidad de manera tal que su comportamiento se asemeje, por ejemplo, a la capacidad de predicción de los algoritmos?

Debe entenderse que la apelación a las prácticas presenciales o el uso de herramientas virtuales no deben entenderse de manera binaria. Deben complementarse siempre. Por lo cual, el campo educativo

en todos sus niveles debe invertir en convertir las sedes privilegiadas para la interacción física, es decir, las aulas, en espacios que hagan posible esa complementación. Por ejemplo, los pizarrones deben consistir en parte en una gran pantalla, que permitirá utilizar los recursos de Internet para explicar o ilustrar un tema. No alcanza que se repartan computadoras a los alumnos si después en el aula el docente escribe con tiza y menos aún, si no sabe usar el dispositivo que suelen usar los alumnos. Para ello, hay que superar los paradigmas que hoy rigen el diseño de los llamados “campus virtuales”, portadores de la lógica de la Internet de los años 90. Los sistemas deben ser diseñados como plataformas aptas para ser accedidas desde múltiples dispositivos, como teléfonos inteligentes y tablets. Y debe diseñarse la interfase de manera tal que sea capaz de generar una experiencia amigable por parte del usuario.

En relación al diseño curricular, es conveniente partir de un *diseño modular* a fin de integrar distintas iniciativas, con el fin de ofrecer un sistema que permita enfrentar el problema de la baja tasa de graduación. Debe tener en cuenta la necesidad de incluir *títulos intermedios* de índole técnica; y se deben consensuar aspectos tales como el desaliento a las asignaturas anuales y su reemplazo por dos cuatrimestrales articuladas.

Cabe aclarar que es imprescindible que la vocación de las universidades públicas por ser herramientas que faciliten la movilidad social ascendente, y su consiguiente objetivo de minimizar el impacto de las variables socioeconómicas en el desempeño académico de sus alumnos no deben ir nunca en desmedro del cumplimiento estricto de los objetivos pedagógicos que es necesario cumplir para aprobar una asignatura, por ejemplo. Si la vocación por la movilidad social ascendente es parte fundamental del proyecto institucional de una universidad, debe construir un perfil académico que sostenga una formación de calidad que alimente su prestigio, al tiempo que las acciones que mejoren su capacidad de retención de la matrícula deben ser en toda circunstancia congruentes con la construcción del perfil antedicho.

En todo caso, la necesidad de ampliar la inversión educativa por parte de los Estados es insoslayable, más aún en aquellos establecimientos a los cuales concurren alumnos provenientes de sectores más desfavorecidos, si es verdad que lo que se procura es compensar desigualdades socioeconómicas.

Todo ello requiere la construcción de *Sistemas de Producción de Información* que permitan aprender sobre los resultados de las acciones, que muestren la evolución de las variables y permita cruzarlas de manera rápida y eficaz para averiguar su incidencia en las problemáticas que se intenta abordar, más allá de los sistemas que las autoridades educativas demanden operar en la gestión cotidiana²⁹.

Estos cambios obligan a replantear la manera en que los actores participantes conciben sus roles. La dupla tradicional profesor-alumno avanza en su rediseño, se enfatiza que el docente debe convertirse en un facilitador y guía durante el proceso de aprendizaje. “El rol de los docentes y profesores (...) pasan de ser quienes transmiten el conocimiento a quienes transmiten la pasión por el conocimiento, lo que solo puede hacerse a través del vínculo personal. Es decir, se trata de la función de inspirar a los alumnos a querer aprender, lo que implica gestionar proyectos, ser facilitadores, llevarlos a las puertas del aprendizaje”³⁰. Se trata de desarrollar y poner en práctica nuevos esquemas de trabajo que hagan posible mejorar el desempeño del aprendizaje. “La escuela tiene que producir capacidades para que los alumnos tengan deseos de aprender”³¹.

3. Notas Finales

En “La galaxia Gutenberg” (1962) McLuhan señaló el modo en que “... *las formas de experiencia, de perspectiva mental y de expresión, han*

29 Por otra parte, lo administrativo y lo didáctico deben complementarse apelando a los instrumentos que brinda la tecnología informática. Las aplicaciones que ponga en práctica cada organización educativa deberán hacer posible trámites tales como consignar la asistencia y muchos otras prácticas.

30 Golender, Jimena: op. cit.

31 Rivas, Axel (2017): “Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales”, ED Santillana, Bs. As. Citado por Polack, María Helena (2017): “Educación e Innovación, los desafíos para el aula”, La Nación 26-06-2017.

sido alteradas primero por el alfabeto fonético y por la imprenta después". Estas revoluciones tecnológicas hicieron posibles nuevas formas de pensamiento, las cuales a su vez dieron forma a maneras inéditas de organización de la experiencia social y política. La invención de la imprenta tipográfica y la consiguiente generalización del consumo de libros y publicaciones impresas hicieron posible la emergencia de una nueva subjetividad, que a su vez hizo posible el despliegue de la ciencia, la tecnología mecánica y de las nuevas filosofías políticas que dieron forma a la modernidad, así como la generalización de nuevas formas de organización del tiempo, el espacio y los intercambios en los cuales el pensamiento hipotético deductivo halló un lugar privilegiado. Sin embargo, la condición de posibilidad para esa generalización fue dada por la previa generalización de la lectura de papel impreso como forma material en la cual se accedía al conocimiento, a partir de lo cual se generaba una estructura cognitiva congruente con la misma.

Se trata entonces de plantearse interrogantes análogos a los que planteara en su momento McLuhan respecto a las consecuencias de la invención de la imprenta, solo que ahora es necesario hacerlo en relación al modo en que la creación de Internet y la generalización de los dispositivos digitales que permiten acceder a ella, transforman las estructuras cognitivas y formas de establecer lazos sociales, todo lo cual posee consecuencias sobre las capacidades de distintos grupos sociales para acceder al conocimiento y participar en la transformación de la realidad y en la creación de sentido.

El escenario presente refleja en gran medida los intereses de las grandes corporaciones que hallan en esta subjetividad la contraparte ideal para desarrollar sus estrategias de negocios, que incluyen el influir de manera creciente, con recursos y herramientas cada vez más potentes, para incidir de manera directa en su socialización primaria y secundaria y lograr así que sus consumidores vivan en estado de infancia perpetua, que carezcan de la capacidad de tolerar la espera y que calmen la consiguiente ansiedad mediante sus mercancías. Que no tengan otra manera de comunicarse entre sí que no sea a través de las herramientas que se les ofrece para hacerlo, de modo tal de poder

recopilar cada vez más big data y producir un conocimiento cada vez más detallado de sus características y por lo tanto, de las formas de seducirlo/manipularlo para que sea cada vez un consumidor más aplicado.

Las nuevas subjetividades que surgen de los procesos históricos que configuran a la sociedad argentina del siglo XXI requieren que las Universidades concentren sus esfuerzos en trabajar en conjunto con el nivel medio, a fin de compensar aquellas características cognitivas y psicosociales que dificultan el desempeño académico de su alumnado. Pero deben asimismo transformar sus prácticas para integrar las posibilidades de las tecnologías informáticas en orden a complementar y potenciar las capacidades de sus dispositivos presenciales. No para sustituirlos, ya que resultan esenciales para desplegar toda la potencialidad del acto educativo.

El planteo de estas cuestiones debe complementarse haciendo explícita su relación con algunos de los procesos estructurales a escala macro que rigen las transformaciones sociales en el presente. En efecto, se trata de ligar las transformaciones descriptas en las formas de producción de subjetividad con procesos tales como la creciente concentración económica y del poder en corporaciones globales ligadas a la producción de bienes y servicios intangibles y conocimiento-intensivos, y el consiguiente peso de sus “demandas” al campo institucional ligado a la producción del “capital humano” que ellas requieren. ¿Cómo deben responder las Universidades a tales demandas?

¿Tendrán presente las nuevas universidades que las demandas del contexto a las que deben atender son algo complejo, que no son unívocas, dado que portan en sí las contradicciones de intereses que atraviesan a la sociedad? Parece poco probable que las corporaciones antedichas requieran de ellas una promoción del pensamiento crítico. Pero fortalecer la capacidad de pensamiento crítico es una de las misiones fundamentales de las Universidades que se buscan contribuir a la conformación de sociedades más igualitarias. Ello requiere compensar en parte las consecuencias negativas que el uso continuo de dispositivos tales como los teléfonos inteligentes puede

tener sobre las capacidades cognitivas y sociales que son indispensables para generar ese tipo de pensamiento.

Bibliografía:

- Brody, Jane (2015): *Los efectos negativos de las pantallas en niños y adolescentes*, New York Times 19-07-2015.
- Golender, Jimena (2019): *La educación en la era digital*, BAE Noticias 13-09-2019.
- Himitian, Evangelina (2015): *Hijocracia. Los padres de la generación X, ante un dilema*, La Nación 01-09-2015.
- Houdé, Olivier (2014): *Apprendre à résister*, Le Pommier, coll, Paris.
- Hutton JS, Dudley J, Horowitz-Kraus T, De Witt TG, Holland SK (2019): *Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children* JAMA Pediatrics Noviembre 4, 2019. Extraído:[10.1001/jamapediatrics.2019.3869](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869).
- McLuhan, Marshall (1962): *La galaxia Gutemberg*, Toronto University Press, Toronto (1ra ed.).
- Piaget, Jean (1964): *Seis Estudios de Psicología*, Ed. Gunther, Ginebra (1ra ed.)
- Polack, María Helena (2017): *Educación e Innovación, los desafíos para el aula*, La Nación 26-06-2017.
- Ranzani, Oscar (2019): *Los mitos sobre la adolescencia actual*. Reportaje a Luciano Lutereau. En Página12 25-07-2019.
- Ríos, Sebastián (2015): *Mírame cuando te hablo: los chicos no sacan la vista de las pantallas, ni siquiera para conversar*, La Nación 09-05-2015.
- Rivas, Axel (2017): *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*, ED Santillana, Bs. As.
- Schujman, Alejandro (2019): *El síndrome de padres copados y cómo afecta a los hijos*, Clarín 07-09-2019.
- Schujman, Alejandro (2020): *La generación Medapaja. Los riesgos del nuevo perfil de adolescentes*, Clarín 03-03-2020.

- Seitun, Maritchu (2015): *La sociedad de hoy y los modelos de crianza*, La Nación 01-09-2015.
- Steiner-Adair, Catherine (2013): *The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*, Harper Collins.
- Tomoyose, Guillermo (2014): *Para los chicos acceso en su justa medida*, La Nación 14-12- 2014.
- Turkle, Sherry (2004): *How Computers change the way we think*. En *The Chronicle of Higher Education*, Section: The Chronicle Review, Vol. 50, Issue 21. Extraído de <https://chornicle.com>.
- Ward, Adrian F. ; Duke, Kristen; Gneezy, Ayelet and Bos, Maarten W. (2017): *Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity*. En *Journal of the Association for Consumer Research* Volume 2, Number 2, April 2017.

PARTE IV: Los nuevos desafíos de la Universidad

7. La universidad pública en América Latina a 2 años del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918¹

Por Jorge Brovetto Cruz

Primero quiero agradecer esta invitación que me han hecho para participar en el sexto aniversario de una universidad pública argentina, la Universidad Nacional de Moreno.

Y no es una universidad argentina más, si no una en la que me siento como compañero de lucha por una mejor educación de nuestro Pueblo. En ese sentido, hoy, la Universidad de Moreno cumple seis años -lo cual me parece un tiempo corto para los logros que ha tenido, con una convicción política y filosófica de compromiso con la realidad-. La Universidad Nacional de Moreno ha logrado construir una realidad a lo largo de estos seis años, por lo tanto sumarme a esta celebración no puede ser otra cosa que un gran privilegio.

Segundo, que los aportes que pueda hacer son motivo de diálogo, de debate, de compromisos, y por lo tanto voy a cambiar un poco lo que ya tenía preparado. Y aquí hacerles una confesión, comencé con esta actividad política universitaria como estudiante de primer año de la Facultad de Química de la Universidad de la República, cuando muchos de ustedes no habían nacido, en el año 1953. Desde ese momento he hecho intervenciones con materiales elaborados; hoy después de tanto tiempo sigo interviniendo de esa manera, con materiales elaborados que puedan responder con fidelidad a lo que quiero decir. Sin embargo, me voy a salir un poco de ese trillo para que podamos, en cualquier momento, introducir una intervención verbal, para comentar, para preguntar o para profundizar en cualquiera de los temas que estamos planteando.

¹ Disertación del Dr. Jorge Brovetto Cruz en el 6° Aniversario de la inauguración de la Universidad Nacional de Moreno, el 14 de octubre de 2016.

Me pidieron que encarara el tema de las oportunidades y de los desafíos con los que hoy se encuentran las universidades latinoamericanas y, en particular, las universidades argentinas igual que la universidad urbana.

Me había planteado en principio si esa era la pregunta, si las oportunidades y los desafíos podrían vincularse a los cambios que se están dando en la actualidad, y a los desarrollos tecnológicos; si podía encarar el tema desde el punto de vista de los cambios pedagógicos o si, en cambio, debería encarar el tema sobre las cuestiones que más preocupan desde el punto de vista político al desarrollo de una universidad. He llegado a la conclusión que debemos reflexionar acerca de cuáles son los cambios políticos y sociales que acontecen en la región, que se están de alguna manera imponiendo sobre las universidades, y cuáles son sus oportunidades y desafíos.

En primer término, quizás y por algunas razones que podríamos ver más adelante, el tema de la Educación en todos los niveles y también en el universitario ha pasado a ser parte de la agenda de los países de Latinoamérica. El hecho de pasar a integrar la agenda política no significa necesariamente que las razones de tal situación sean ni halagüeñas ni beneficiosas para nuestras universidades, sino que abren a la discusión, a nivel no solo político sino también social, el papel de la Educación.

En ese sentido, la competencia de los hechos a escala mundial muestra de manera incontrovertible el valor de la educación y del conocimiento como motores para el desarrollo; ha dejado al desnudo aquellas nefastas propuestas de organismos internacionales del sector financiero. Me refiero, principalmente, al Banco Mundial y la Organización mundial del Comercio, impulsores de esas políticas y propuestas de ajustes estructurales asociadas a brutales endeudamientos externos, que fueron penosamente adoptadas por varios países de la región. Propuestas y políticas que dejaron profundas rémoras y rezagos en nuestros sistemas educativos. Esta nueva política regional abre, inexorablemente, nuevos espacios de acción, nuevas posibilidades, nuevas responsabilidades.

Las posibilidades que brinda el actual protagonismo de la Educación, que hoy forma parte del discurso de varios sectores políticos de

estos países, implica a sí mismo el desarrollo, desafío, mejor dicho, de encararlo por parte de los diversos sectores que integran la Educación. A una firme defensa de la condición de bien público y social, y no de simple objeto de mercado, significa la responsabilidad de oponerse frontalmente a la mercantilización de la educación.

Los desafíos, por supuesto, también traen oportunidades. Oportunidad de asumir el compromiso, hoy renovado, bien formulado y reforzado de promover y participar en la construcción de una sociedad próspera, justa y equitativa, tanto como culta, capacitada y comprometida con el bienestar común. O acaso, ¿construir una sociedad más justa y equitativa y próspera, como culta, capacitada no se trata del bien común?

No ha sido el objeto de nuestras universidades públicas, impregnadas por la reforma del 18, es sin duda una herencia de lo que estamos a punto de festejar cien años después. ¿Qué otra cosa que asumir cabalmente ese desafío ha sido, por ejemplo, la lucha frontal liderada por nuestras universidades y por diversas instituciones que la nuclean contra las teorías neoliberales, que consideraron a la Educación como una mercancía en contraposición a la condición como derecho humano, en todos sus niveles, desde el inicial hasta el universitario?

Frenar el destierro de la educación pública ejecutado a través de las políticas neoliberales, sus órganos, y sus rémoras aun presentes, ha sido y sigue siendo una tarea ineludible; pero no por imprescindible es una tarea suficiente, a la vista de los propósitos actuales. No es suficiente si nuestra decisión es aceptar el reto histórico, lograr el desarrollo de una educación de calidad, socialmente equitativa y pertinente a los requerimientos y necesidades actuales de nuestra Nación.

Juntamente, la reafirmación y los hechos de que la Educación es un bien público y social y no una mercancía, habilita a nuestra Educación pública, particularmente a nuestras universidades, a promover –y aún más– a liderar, sin falso pudor, ni recelos los acuerdos y los compromisos necesarios con los sectores sociales hasta el punto de involucrar a la sociedad y al sistema político, en los objetivos de la propia Educación.

El sistema político tiene la irrenunciable misión del conseguir el financiamiento necesario para los fines y funciones de la Educación. El sistema educativo por su parte, asume la responsabilidad en particular de conjugar las políticas educativas con las políticas sociales y de desarrollo educativo del país. Esto requiere de manera ineludible, un diálogo fluido y respetuoso de los respectivos sectores, del sector público y del sector educativo universitario. Ese compromiso no se asume, ni se dirime en el campo partidario, sino en los ámbitos con los más altos intereses de la Nación; y como tal, con la participación responsable de todos sus actores.

Perder la oportunidad o tomar el camino equivocado de la mercantilización de la Educación, sería una omisión históricamente imperdonable. Defender y preservar los valores fundamentales de la educación pública debe ser nuestra consigna. La responsabilidad de hacer realidad aquella propuesta de integrar los recursos intelectuales a la propia sociedad, como factores de cambio y de progreso, de crear conocimiento sobre la propia realidad y de impulsar otro espacio inmediato en la universidad, como postulaba la reforma del 18, es hoy el gran desafío.

Este desafío supone un grado de apertura e involucramiento con la realidad social, con las políticas para encarar los problemas que esa realidad presenta. Esta apertura a los más variados sectores sociales y políticos no representa de manera alguna poner en riesgo nuestros valores fundamentales, aquellos que nos han caracterizado como universidades comprometidas, sino que por el contrario, esta apertura representa la más auténtica defensa y la propia realización de esos valores. Y quiero ser bien claro con respecto a este tema, el de la autonomía universitaria: Defendemos la autonomía, justamente, para cumplir con cabalidad el papel social de la universidad, que la educación superior se ha impuesto y que hoy reclaman sectores esclarecidos de la sociedad y del ámbito político. No es avasallando la autonomía la forma habilitada por la clase política para enfrentar estos nuevos problemas, como tampoco lo será defendiendo intereses menores ya sean sectoriales o corporativos.

En esta primera parte, intenté hacer hincapié en el momento histórico que se vive en la región por parte de las universidades públi-

cas, para incorporarse a la sociedad entera en esta definición. Y creo que es responsabilidad de las universidades públicas liderar esta discusión para evitar que, justamente, se tome el camino equivocado; y ese camino equivocado lleva a un riesgo, y aquí está uno de los desafíos para evitar la mercantilización y privatización de la Educación.

Comencemos por recordar, sintéticamente, los embates sufridos por el sistema de educación superior de nuestros países, debido a la aplicación de políticas neoliberales propuestas por algunos organismos internacionales. En la última década del siglo que recién termina, en una publicación del Banco Mundial llamada la Enseñanza de la experiencia, planteaba las siguientes condiciones. Primero, el control del acceso a la Educación Superior, es decir la limitación de la diversificación de su financiamiento; y específicamente el cobro de una matrícula. Respecto del impulso a la privatización acompañada por la reducción del financiamiento público, el Banco Mundial se basaba en dos supuestos. Uno, que los países con dificultades económicas no deberían priorizar la Educación Superior sino que los fondos deberían destinarse a la Educación Básica; dejando, por supuesto, la Educación Superior a los países ricos. Y por otro lado, que la Educación Superior tenía un retorno social más bajo que en el ámbito de la Educación masiva.

Pero el proceso de la mercantilización no se detuvo, a pesar del enfrentamiento a estas disparatadas propuestas que tuvo la comunidad universitaria, sino que el enfrentamiento continuó entre el Banco Mundial y la comunidad académica. Y tomó un inesperado rumbo, fue la intervención de un nuevo actor aparecido inesperadamente: se trata de la Organización Mundial de Comercio (OMC). Este organismo decidió en una reunión de ministros de comercio de los países, incorporar a la Educación Superior entre los servicios regulados por el acuerdo de comercio. Es decir, transformar la Educación como un bien de mercado, en una mercancía sujeta a las reglamentaciones, controles y sanciones como a cualquier otro bien de mercado, considerada como cualquier otra mercancía.

El proceso que comenzara, como decía recién, con la discusión acerca de que la tasa de retorno social de la universidad es menor a la de los sectores más primarios de la Educación, rápidamente montó

esta propuesta en un proceso de mercantilización e internalización de la Educación, instalando en la agenda internacional un trascendente debate: sobre si la Educación –y sobre todo la Educación superior– es un bien público en cuyo caso, es responsabilidad soberana de las naciones; o si bien, por el contrario es un bien público global, cuyo suministro y regulación depende y excede a los propios países y a sus gobiernos.

Señalemos que a partir de esta relación histórica, la incorporación del concepto de la educación como bien público global incluidas en las disposiciones de la OMC, representa que la Educación podría ser suministrada por proveedores transnacionales, con iguales derechos que el propio Estado; quedando por fuera de los Estados provinciales. La lucha contra esta disposición mercantilista propuesta por la OMC también se dio en nuestra América Latina, logrando en buena medida alertar a los gobiernos nacionales sobre el problema implícito propuesto por el mencionado organismo. Como ejemplo, el caso de mi país, Uruguay, que incorporó en su nueva Ley general de Educación, un artículo en el cual se expresa textualmente: ... “No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización”.²

Sin embargo, esto no significa de manera alguna, que las diversas propuestas mercantilistas hayan sesgado en su objetivo educativo; las cifras involucradas son demasiado voluminosas. Sobre el particular, se pueden analizar un par de artículos publicados en la prensa internacional, vinculados a este tema; ambos publicados en uno de los diarios más importantes de España, se trata del diario El País.

En un primer artículo publicado en agosto del 2014, tiene un título ya sugerente de por sí “¿tiene el sector privado un rol para mejorar la política educativa en América latina?”³ El artículo comienza con un enfoque basado en conceptos compatibles, tales como que la única forma que tienen las economías emergentes de pasar a un nuevo estadio de desarrollo es aumentar sustancialmente los niveles de capi-

² Se refiere al Artículo 14° de la Ley 18437 –Ley General de Educación– (N. del E.)

³ https://elpais.com/internacional/2014/08/01/actualidad/1406912634_873987.html

tal humano. En la sociedad del conocimiento en la que vivimos en este siglo XXI, el capital humano es principalmente un activo de un país, de un Estado o de un individuo; en particular, en economías emergentes la única forma de pasar a un estadio de desarrollo que demanda mayor productividad y competitividad es aumentar sustancialmente los niveles de capital humano. Pero para esto –que puede ser perfectamente compatible–, tal como señala más tarde el autor, no es tarea a nuestro alcance en América Latina; y lo expresa con claridad. Sin calidad educativa como lo es la situación en América latina...perdón...¿cómo es la situación en América latina?...perdón. Lo voy a repetir para que no queden dudas. Sin calidad educativa, como es la situación en América latina, dice el autor: es imposible acomodar este capital. Generar capital humano es responsabilidad de toda una sociedad. Y continúa argumentando: como dice el especialista del Banco Mundial, Harry Patrinos, “en las economías emergentes, en países de bajos ingresos, demasiado se espera de los gobiernos. Estos son proveedores, financiadores, reguladores y también se les pide innovar. Esto no se requiere de los gobiernos en los países de la OECD”.⁴

Saquemos conclusiones de este planteo, de acuerdo con el autor, el capital humano es el mayor activo de un país, cómo crearlo es responsabilidad de toda una sociedad. Y como los países emergentes, particularmente, los latinoamericanos no poseen calidad educativa para lograr ese capital humano, como además se espera demasiado de los gobiernos, entonces, en esas condiciones, la solución parece clara y así expresa el autor, “el sector privado, con y sin fines de lucro, tiene un rol importantísimo que jugar. Por un lado, en general conforma el mayor demandante de recursos humanos en un país, y como tal, tiene un conocimiento particular de qué tipo de habilidades y capacidades el sistema educativo debería proveer. A pesar de eso, todos los estudios muestran una gran desconexión entre la demanda laboral y la oferta educativa. Es necesario que haya mayor diálogo entre gobiernos y el sector privado en lo que a educación se refiere”.

4 OECD, por su sigla en inglés, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (N. del E.)

Sin mayor involucramiento, sin mayor innovación será imposible alcanzar a los países más desarrollados, en sus niveles de acumulación de capital humano. Y parecería que el sector privado, es el mejor preparado para traer esa innovación al sector, pero no puede hacerlo sin un Estado que asegure un acceso sin límites.

Y para que quede claro a qué se refería el autor cuando hablaba de esta internalización de la Educación; cuál es la inversión, dice “el sector educativo está atrayendo mucho capital privado, en particular a nivel universitario. Empresas y fondos de inversión como Laureate, Whitney Education, Debry, han invertido más de 1 billón de dólares, (o sea 1000 millones) en comprar y expandir universidades en toda la región, generando algo de controversia en el camino, y lanzando un debate sobre cómo esto impacta en la calidad de la enseñanza, en la salida laboral de los estudiantes y sus niveles de deuda posteriores. Hay que señalar que el autor de este artículo, es el presidente de Kuepa una red de institutos privados técnico, que está promoviendo la utilización de nuevas tecnologías en la Educación latinoamericana.”⁵

Este artículo nos muestra, de alguna manera, las propuestas, algunas de ellas, los objetivos y las intenciones explícitas, correspondientes al sector interesado en la privatización de la Educación superior.

Pasemos a verificar hechos y realidades actuales al respecto, veamos las dimensiones de las cifras involucradas del sector privatizador y quiénes y dónde lideran este fenómeno. Pocos días después de aparecer este artículo analizado, el 11 de noviembre del 2014, se publica en el mismo medio de prensa, El País de Madrid otro artículo titulado “El gigante de la Educación privada”.⁶ Luego agregaba al artículo el copete “la brasileña Kroton se convierte en pocos años en la mayor empresa mundial del sector, tiene 125 campus en el país y más de un millón de alumnos”.

Analizando el cierre de la bolsa de San Pablo en octubre del 2014, el artículo señala que en medio de una caída generalizada de las acciones en la bolsa; se destacaba, por el contrario, una inmensa ganancia de la empresa Kroton, la mayor empresa de inversión en el mundo. Señala, en primer lugar, que Kroton se fusionó con otra

5 Se refiere a Gabriel Sánchez Zinny (N. de E.)

6 https://elpais.com/economia/2014/11/07/actualidad/1415359570_013012.html

empresa brasilera: Anhanguera, y de esta nueva empresa, unión de dos brasileñas, ambas se consolidan con 130 campus presenciales en 19 de los 27 estados brasileños. Cuando me enteré de este dato, lo comprobé planteándoselo al ministro de Educación del Brasil, y me respondió que estaban tratando de enfrentar esta situación, porque el objetivo de esta empresa era tener universidades en todos sus estados. Segundo, que tenía un millón de alumnos y que preveían una ganancia de más de 1575 millones de euros en el 2014. Antes de la fusión, Kroton anunciaba que en el ejercicio del 2013 había arrojado ganancias superiores al 155% con respecto al año anterior, y en los pasados 12 meses, el valor de la acción en bolsa había aumentado un 110%. El negocio de la educación privada en todo el mundo no deja de crecer -continúa diciendo el artículo- especialmente en los países emergentes, al calor de un mercado con un trabajo, cada vez más globalizado donde la formación marca la diferencia. Según un estudio de la consultora GSB advisors, el Bank of America y Merryll Lynch, el valor del mercado global pasará de 5.6 billones de dólares en el 2013 a 7.8 billones de dólares en el 2017, un alza de casi el 40% en cuatro años.

El artículo luego se extiende en las características de la Educación en Brasil, en la formación referente a proyectos de expansión empresarial. Dice, que tanto con la educación presencial como con la educación a distancia estimamos un volumen del negocio en el 10%. Y ahora otro anuncio como para ponernos nerviosos, adelanta que -considerado el liderazgo global que tiene en este momento- saldrá a buscar mercados al extranjero; es decir a nosotros.

En fin, me parece que aquí, además de las cifras, parte del problema en sí representa una necesidad de analizar qué es lo que está pasando en nuestros países. Si un país como Brasil hace un acuerdo con una empresa privada de esta categoría para llevar adelante un plan nacional de Educación, que como plan parece estupendo, ya que hoy la financiación parece difícil, que es llegar al 2024 con un 33% de la población, entre 18 y 24 años matriculado en una institución de educación superior, entonces mucho debería discutirse y basarse en la experiencia de semejante envergadura, con un objetivo tan ambicioso como valioso, pero con una dirección tan equivocada.

A modo de conclusión y para abrir el debate en lo que crean conveniente, tal como expresamos al principio de esta disertación, la posibilidades que abre el protagonismo político de la Educación, explica en sí mismo el desafío de asumir la responsabilidad de encarar, por parte de los diversos agentes vinculados con la Educación, una firme defensa de su condición de bien público social. Que no se convierta en un simple bien de cambio en el mercado depende de la responsabilidad de ponerse frontalmente a la mercantilización de la Educación.

Es la oportunidad de asumir el histórico desafío renovado, reformulado y reforzado de promover y participar en la construcción de una sociedad, tanto más próspera, justa y equitativa, como capacitada y comprometida con el entorno.

Para los espacios que la educación pública no ocupe responsablemente, habrá cuantiosos intereses políticos y económicos dispuestos para ocuparlos. La disyuntiva clara es, o la Educación –en todos sus niveles– es un bien público social, o se transforma en una mercancía internacional de oferta mundial.

Perder la oportunidad y dejar que se tome el camino equivocado, sería una omisión históricamente imperdonable; defender y proteger los valores de la Educación pública, deben ser nuestra consigna.

Definiciones

- **Sobre las distintas posiciones en el debate de la UNESCO, en el que fue tratada la Educación Superior como un Derecho Humano.**

La pregunta pega en el centro de gravedad, quizás es lo que quisimos transmitir, y que es posible enfrentar. Desde fines del siglo pasado, fuimos poco a poco incorporando las políticas neoliberales y que por supuesto, habían llegado a la Educación. El neoliberalismo había llegado desde la privatización, el cobro de matrícula hasta las limitaciones; el asunto era cómo enfrentar de una forma internacional. Aunque parezca mentira, América Latina en particular, jugó un papel

fundamental en ese sentido. Logró que se organizara una propuesta para llevarla a la Unesco, logró que hubiera conferencias en todos los países del mundo, que confluyera en la conferencia mundial.

Así se hizo, y la primera fue justamente en América Latina en 1996 en La Habana Allí se marcó cuáles serían los problemas fundamentales, y de hecho subyacía este problema fundamental que estamos tratando. Que la Educación es un bien público social y que es un derecho humano, que es humano y un bien público. La reunión de La Habana fue un detonante, y ahí hay que manejar dos nombres que no hay que olvidar. Uno es el de que fuera director de la Unesco, Federico Mayor Zaragoza, quien comprendió realmente lo que estaba pasando y se rodeó de un equipo de gente que lo asesoraba en cómo seguir adelante, para entender lo que estaba pasando con las posiciones neoliberales. En ese sentido, contó con la colaboración de Marco Antonio Rodrigues Días, que seguramente alguno de ustedes conoce; él lideró a nivel mundial estas propuestas que hizo América Latina. De comenzar en América Latina y luego repicar en los países árabes, en Europa, en Asia y en otras regiones más.

La conferencia de América Latina fue un éxito, porque allí nació todo este planteo de tratar la cuestión. La línea divisoria estaba entre los que pensaban que fuera una mercancía y los otros que la Educación es un bien público y por lo tanto un derecho humano. Y logró que esto se replicara, no tanto en los países árabes y en Asia; no así en Europa, que tomó otro camino aparte, y así se llegó a la conferencia mundial.

En la conferencia mundial se presentaron cinco posiciones; cuatro respondían a una secuencia lógica que llevaba a este planteo; y la otra, la europea totalmente aparte. En la discusión se dio que África, Asia, América Latina, todos votaran en un sentido; y ahí se evitó la manipulación, que muchas veces se dan en los organismos internacionales, la de que quienes la dirigen son los que plantean la posición. En esto caso no fue así, sino que se abrió para la conferencia de París; la cual fue la mayor conferencia realizada por la Unesco en su historia.

- **Sobre la incorporación de la Educación como un servicio por el acuerdo general de servicios de la Organización Mundial de Comercio.**

Cualquier empresa, que se llame empresa educativa en todos sus niveles, de preescolar hasta el nivel universitario, se podrá instalar en el país que lo desee. Y será obligación del gobierno de ese país, darle el mismo tratamiento que le da su similar nacional, es decir, es una concepción que nos parece tan absurda y tan difícil de entender; porque, es claro, está hablando de la educación en un mismo nivel que el de los bienes materiales, de vehículos, de zapatos, etc. Es decir, que todo está basado en la competencia; es una mercancía más, por tanto tiene valor material, pero no aquel que realmente representa la Educación en la formación total del individuo.

Sobre la iniciativa del Banco Mundial de propiciar un debate sobre si financiar a la Educación Superior o la Educación Básica, en relación con la idea de que la tasa de retorno social es mayor en la Básica respecto de la Superior; por tanto ante restricción presupuestaria se sugiere financiar la de mayor retorno social.

El Banco Mundial rápidamente, ante la salida fortísima de los sectores más progresistas en defensa de la educación pública en todo el continente, retrocedió y empezó a hablar de que en todo caso no era cuestión de no habilitarla, pero que a los Estados, a los gobiernos le significaría mayor control, no brindarla. Es decir, en definitiva estaban buscando la posibilidad de que se pueda dar la Educación transnacionalmente.

- **Sobre Chile como caso paradigmático de la mercantilización de la Educación Superior**

El caso de Chile siempre fue una cuestión diferente, inclusive en Chile, la propia respuesta de Córdoba⁷ fue mucho más débil. No fue parte del ADN de la Educación chilena. Y lo que fue sucediendo posteriormente fue demostrando parte de lo que intentábamos decir, es decir una manifestación de la persistencia de las rémoras el neoli-

⁷ Se refiere a la Reforma de 1918 y el contenido político del Manifiesto Liminar. (N. del E.)

beralismo; el ejemplo típico es Pinochet. Las rémoras en Chile están siendo desterradas, pero todavía no lo están.

- **Sobre los medios en el debate educación pública y educación privada.**

Al hacer referencia a los dos artículos, el solo hecho del análisis de cómo están presentados, muestra ya la concepción inherente de la tesis del capital humano. Sobre esa base se desarrolla uno de los dos artículos. Y el otro se desarrolla sobre la base de en qué porcentaje aumentó la venta, en qué porcentaje aumentó la cobertura; pero siempre desde el punto de vista económico y no aparece una sola palabra sobre su contenido, sobre su orientación. Sino que en definitiva lo que se busca es cuán beneficiosa es la educación desde el punto de vista económico.

Ciertamente, existen comentarios acerca de una discusión que anda dando vueltas en los últimos días, que es justamente esto; cómo se analiza esta posibilidad de generar sentido común, a partir de determinadas consignas o comentarios o líneas, o conceptos. Y, un ratito antes de venir acá, recordábamos con unos compañeros una nota de Zaragoza⁸; en donde hablaba de los cuatro poderes que manejaban el mundo. Esta es una nota de los fines de los 90, en donde aparece el poder financiero, el poder del tráfico de armas, etc.; seguramente la droga en el tercero. Pero el cuarto, Zaragoza hablaba del poder de los medios de comunicación; que por supuesto en los 90 aparecía pero no era tan evidente como ahora. Entonces, pienso que la Universidad debería analizar esta situación, cómo puede ocurrir que estos sistemas modifican tanto la opinión pública, generan opinión. Creo que la Universidad debe evaluar este comportamiento en profundidad.

8 Federico Mayor Zaragoza (N. del E.)

8. Nuevas universidades, ampliación, territorialización y desafíos ¹

Por Ernesto Villanueva

¿Qué pasó con la universidad durante el kirchnerismo? Viejos desafíos en un nuevo escenario, escasa graduación, poca vinculación, ingreso de los sectores populares a la universidad. El peligro de la persistencia de tradiciones anquilosadas.

Transformación de la cultura institucional. Teoría y práctica. Aparición con fuerza de nuevas concepciones en torno a la función social de la universidad. Universidad y producción. Las Conferencias Regionales de Educación Superior y los pensamientos críticos.

Si a principios del siglo XXI, me hubiesen preguntado en torno al futuro de la Educación Superior, de manera segura, estaría entre quienes hubiesen presagiado un futuro negativo. Es que el período 2003–2015 ha significado un soplo de aire fresco para aquella Argentina en bancarrota que resistíamos en aquel entonces y desde la cual no parecía razonable introducir cambios positivos. Lo cierto es que ocurrieron y no se limitaron a un mero ciclo de recomposición económica sino que fueron también transformaciones en un sentido de igualdad social. El sector educativo, en particular la universidad, fue objeto principal de las políticas de Estado y adquirió una centralidad destacada. Esa centralidad fue una decisión política, ya que si bien es cierto que de las variables socioeconómicas no se derivan automáticamente las referidas al mundo universitario, este depende de aquellas pero tiene su propia esfera específica. Si las primeras mejoran, no necesariamente lo hacen en la misma medida las instituciones de Educación Superior, y a la inversa. Sin embargo, es indudable la influencia que el contexto global tiene sobre todas las entidades que conforman nuestra sociedad.

1 Extraído de Ernesto Villanueva (2018): “Universidad y Nación. Desafíos pendientes”, Editorial UNAJ, Buenos Aires (Sección 2: pp. 49-81).

La década pasada conoce de cambios significativos. El producto ha crecido no solo cuantitativamente sino también en su composición interna pues ha disminuido el grado de primarización de nuestra economía a la vez que se visualiza un aumento relativo mayor por parte de las provincias que tradicionalmente presentan grandes problemas. A su vez, la distribución del ingreso ha revertido la curva declinante para los asalariados y acrecentado la proporción de los trabajadores formales.

Esos cambios fueron acompañados por un papel más destacado del Estado, al detener la fragmentación a la que nos habíamos resignado. Quizá el ejemplo más simbólico sea la modificación de la Carta Orgánica del Banco Central. Pero hay otros, como los cambios positivos en el sistema jubilatorio y la ampliación de las prestaciones en el área de la previsión social, o la existencia de paritarias anuales y, en general, una política económica que incide en el mercado otorgando mayores ingresos y posibilidades a los sectores más vulnerables.

La educación general

En esa década también hubo novedades en el plano educativo. Cambios en la legislación sobre financiamiento, sobre educación técnica profesional, sobre educación nacional. Esas modificaciones legales tuvieron su aplicación más espectacular en el financiamiento, que pasó a significar una proporción mucho mayor del producto, pero además se observó en las transformaciones habidas en la Enseñanza Básica y Media, en los salarios docentes, en las 1786 nuevas escuelas, en la cantidad de estudiantes y en políticas destinadas a aligerar los costos educativos a las familias a través de la distribución de computadoras, material didáctico y libros.

Aquellos cambios fueron acompañados por modificaciones en el ámbito universitario. Hubo transformaciones cuantitativas. Los estudiantes aumentaron casi un 35% entre 2001 y 2013. Los egresados también aumentaron en relación con aquel año de base en un 80%, lo que supone una disminución de la tasa de deserción. Muy impactante es el cambio del presupuesto universitario, que duplicó su peso en el producto.

Por supuesto, este último dato se expresó particularmente en los salarios de los docentes y de los nodocentes, atrasadísimos en aquel entonces, en el nuevo régimen jubilatorio, pero también en el número de becas universitarias que se incrementaron en un 1.754 %, pasando de 2.726 a 47.296, en la implementación de Programas de apoyo y mejoras de la calidad académica, en los de mejoramiento que involucraron a Ingeniería, Agronomía, Geología, Química, Recursos Naturales y Artes, en el número de universidades, tanto estatales como privadas y en el número de carreras de grado.

Las últimas Conferencias Regionales de Educación Superior afirmaron primero y ratificaron después el carácter de derecho de la Educación Superior y su papel central para el desarrollo de nuestros países en base a su carácter crítico y no mercantil. Asimismo, debe destacarse la creación del Ministerio de Ciencia y Técnica que ha puesto sobre el tapete el papel relevante de la investigación en un país como el nuestro de relativa poca población.

Universidades del Bicentenario: cambios en la misión social

Hemos asistido a un lento pero firme proceso de cambio que atravesó a la misión social de las universidades argentinas. Ese cambio nació de una meta: lograr que nuestras universidades se asocien estrechamente con los objetivos de desarrollo económico e inclusión social, planteados como horizontes estratégicos de un proyecto de país. Los nuevos lineamientos buscan integrar a la Universidad, la sociedad y el Estado, con la finalidad de romper aquel hiato histórico que sistemáticamente separó a esa tríada.

La nueva idea de misión social busca sintetizar tres ejes. En primera instancia, ampliar el acceso a la educación superior con el objetivo de territorializar las instituciones, de forma tal que lleguen a ciudades en las cuales no existían instituciones de Educación Superior. En segunda instancia, cumplir con el derecho a la educación superior para la población, abandonando la idea de institución formadora de las elites. Por último, reubicar a las Universidades Nacionales como

una de las herramientas para planificar las políticas de crecimiento y desarrollo. Esos tres ejes están en sintonía con un conjunto de problemas estructurales que atraviesan al sector y que enunciaremos al final del capítulo.

Nuestra universidad se encuentra dentro de un proceso de transformación análogo al que vivía nuestro país. Por eso, el avance hacia una nueva concepción de misión social no es simple ni lineal, sino que atraviesa parecidas contradicciones que sufre la Argentina. Construir una universidad independiente no será posible si todo el país no avanza en el mismo rumbo. Y la nueva misión social para las universidades tiene como horizonte colaborar en esa construcción de una comunidad cada día más justa, libre y soberana. Por esa razón, es necesario revisar de dónde venimos como universitarios y como americanos, adoptando siempre una visión crítica respecto de los conceptos que muchas veces se presentan como sacralizados, así como de los modelos de universidad y conocimiento que se presentan como los únicos posibles.

Dilemas de la misión social

En la Sección 1 abordamos aspectos históricos que sedimentaron en una institución que reproducía la colonización pedagógica, pero ahora queremos insistir en una variante de este fenómeno, que tiene que ver con la reducción de la misión social a una visión limitada de la “extensión” como asistencialismo. Será con la Reforma Universitaria de 1918 que nuestras universidades harán un primer cuestionamiento sobre la misión social, allí nace la inquietud sobre la separación olímpica entre universidad y sociedad. No obstante, ese espíritu fue ahogándose en virtud de la disociación entre el proceso de transformación universitaria y el movimiento de democratización social que vivía en ese entonces nuestro país. De esa separación, aquella originaria preocupación de los reformistas por vincular Universidad y sociedad, fue lentamente decantando en una universidad que veía en el Estado y en el movimiento popular una amenaza a la pretendida autonomía. Así, volvió a cerrarse sobre sí misma, no se puso en

función de la demandas de transformación. Continuó abocada a la formación de elites, para un país dependiente. Sin embargo, aquella preocupación social encontró un espacio en la incorporación de la función sustantiva de la “extensión universitaria”.

La propia idea de “extensión” será muy cara para nuestro sistema de educación superior, ya que la primer consecuencia que tuvo fue separar la enseñanza e investigación de la función social. De ahí que se perpetúe la universidad de las elites, pero ahora con cierta “culpa” por aquellos que no entran a la universidad ya que esta dedica parte de su tiempo a ciertas tareas de caridad, para escapar de aquel sentimiento tan angustiante. La “extensión” terminó por reducir la función social de las universidades a cierto asistencialismo o “bajada” de la universidad al territorio. No se trataba de que los humildes entraran a la universidad, sino de acercarse a ellos para llevar la luz de un conocimiento al cual nunca podrían acceder.

De esa forma la vinculación entre universidad, sociedad y Estado fue una cuestión accesoria, en tanto la función principal de la universidad siguió siendo proveer a los hijos de los sectores medios y de la elite un título para el ascenso social y prestigio en términos individuales, desentendiéndose de su aporte al desarrollo nacional, a la vez que reproducía la dependencia cultural y económica.

Uno de los cambios centrales ocurrió cuando el peronismo, en 1949, decretó la quita de aranceles para las universidades nacionales y creó por ley un ambicioso programa de becas, inspirado en el esquema del Partido Laborista en Gran Bretaña. Esa medida permitió el acceso a la educación superior de miles de argentinos que no tenían la capacidad económica de pagar aranceles y sostener los estudios. Al mismo tiempo, sancionó dos leyes universitarias y además creó la Universidad Obrera Nacional, a imagen y semejanza del Instituto Politécnico Nacional de México. Ambas medidas tuvieron como fin articular la universidad con las necesidades del desarrollo nacional, formación de las profesiones necesarias para el sostenimiento del proceso de industrialización. En ese punto observamos dos de los mayores cambios en la historia de las universidades, por un lado la construcción de un vínculo orgánico entre universidad

y desarrollo nacional, como principio rector de la misión social. El desarancelamiento de los sistemas universitarios con mayor cantidad de estudiantes que ingresan, lo que planteará nuevos desafíos a la hora de ampliar la cobertura que más adelante abordaremos.

Tras el Golpe de Estado de 1955 el proceso político se interrumpió y muchas de esas transformaciones quedaron truncas. Luego de esta fecha, salvo breves excepciones, se perpetuó en nuestro sistema universitario, la formación excesivamente centrada en profesiones liberales y en un modelo que Oscar Varsavsky² denominó cientifista.

En líneas generales, podemos afirmar que los procesos de transformación golpean las “puertas” de la universidad exigiéndole cambios, que se adapte a la nueva etapa, mientras se posiciona en las antípodas. Ni el desarancelamiento, ni la universidad obrera, por ejemplo, surgieron como demandas de la comunidad universitaria sino a pesar de ella.

En el último período no ocurrió algo diferente. El avance hacia la nueva misión social de la universidad nació como parte de la discusión sobre qué cambios necesitaba el país. El proceso de recuperación económica, de diversificación de la estructura productiva y construcción de una sociedad más justa, puso en agenda la transformación necesaria de la Universidad. Fue la conciencia de querer romper la constante dependencia la que puso en agenda el problema de los aportes de la investigación científico-tecnológica como clave para profundizar el proceso de la industrialización. La vocación del Estado por revertir las fuertes desigualdades sociales, que acarreamos de las tres décadas de saqueo que se iniciaron en 1976, puso en discusión la necesidad de la inclusión educativa. El cambio nacional impulsó el cambio en las universidades y el imperativo de asociarlas a demandas nacionales pusieron como eje de la nueva misión social de la universidad la inclusión, la pertinencia y la calidad. Un salto cualitativo de gran magnitud dado que en otros momentos de nuestro pasado reciente la discusión sobre la universidad estatal se encontraba enmarcada en la discusión sobre el recorte del gasto público.

² Oscar Varsavsky (1920-1976). Químico y matemático argentino que desarrolló modelos para aplicarse en las Ciencias sociales

Universidad, Sociedad y Estado: los dilemas para la construcción de una agenda soberana

Quiero volver a insistir: no es que la Universidad no tuviera misión social sino que su función estaba reducida a formar las elites ilustradas. Y lo que antes se entendía como la cuestión social era relegada a la función de la extensión. Se concebía a la extensión como la instancia en la cual la universidad “salía” a la sociedad, una función disociada de la enseñanza e investigación. Tenía como motivación un principio, podríamos decir, de culpa. Una intención de acercarse a la sociedad, a los humildes, a aquellos que no entienden para qué está la universidad, para qué la financian, para qué se investiga. Y aquí radica uno de los principales problemas de esa concepción, porque la universidad por un sentido altruista “baja a la sociedad”, por una motivación de caridad busca acercarse a los sectores populares. Pero es ella misma la que construye un supuesto imaginario sobre qué esperan los sectores populares, los reemplaza como sujeto y los coloca como objetos de su sentido altruista.

Esa vieja idea de extensión termina por perpetuar la situación en la cual la relación con la sociedad es una anécdota es algo secundario a las funciones sustantivas de enseñanza e investigación. La idea tradicional de extensión no rompe con el hiato entre universidad y sociedad sino que lo consolida ya que la universidad no incorpora las demandas de la sociedad, ni del Estado. Eso es consecuencia de una tradición que hegemonizó nuestro pensamiento y llevó a una concepción que hizo gala de una autonomía exclusiva respecto del Estado, desconociendo los condicionantes que surgen de los poderes económicos y de la sociedad civil. En otras palabras, esa tradición solo ve los peligros de heteronomización en el Estado, ignorando que ese Estado es el garante de las libertades y derechos individuales y de la propia autonomía universitaria en relación a los grandes poderes económicos, culturales e ideológicos que predominan en el mundo occidental.

No puede haber universidad autónoma que no tenga como meta la ruptura del lazo de sometimiento. Más aún, la universidad ence-

rrada en sí misma es incapaz de pensar por sí una agenda de desarrollo. La comunidad académica encerrada en sí misma solo puede perpetuar su reproducción. Por ello, la nueva misión social incorpora la necesidad de colaborar orgánicamente en el desarrollo del territorio en la que está inserta. Obliga a las universidades a plantear sus metas de enseñanza, investigación y vinculación en función de las demandas sociales, en función de la planificación y del destino de una nación determinada.

La universidad debe salir de sí misma, planeando su intervención con el resto de agencias que tienen como meta el desarrollo del conocimiento, de la ciencia, de la tecnología y de la cultura. Como decía José Martí: “*Conocer es resolver*”: Por eso, si queremos solucionar nuestros problemas no podemos formar jóvenes que salgan a adivinar con anteojos extraños nuestra realidad. Primero deben conocer su realidad, si quieren transformarla. La propia universidad debe conocerla y eso es imposible si no se termina por incorporar las prioridades nacionales a nuestra política de enseñanza, investigación y vinculación.

Profundizar la orientación de la nueva misión social que anhelamos implica actuar de forma cooperativa: Universidad, sociedad y Estado. Al mismo tiempo, requiere una planificación que debe surgir sin dudas de las decisiones que emanan del poder democrático y no de la corporación científica. Lo afirmo en referencia a que muchas veces nuestras prioridades de investigación quedan libradas a las fuentes mundiales de financiamiento que no siempre coinciden con necesidades nacionales. En otros casos, la oferta académica responde más a los intereses del claustro docente que a una planificación que tenga en cuenta áreas de vacancia o prioridades territoriales. En ocasiones, ello redundará en utilización dispendiosa de escasos recursos, en formación de profesionales formados para otras realidades, en investigaciones periféricas a procesos de conocimiento surgidos para otras necesidades, en fraccionamientos que tienen como resultado incoherencias graves entre políticas públicas e investigación y formación científica.

Panorama pasado y actual

Sin dudas, vivimos una renovación teórica y práctica en torno a la Universidad. Por supuesto, muchos de esos cambios no han tenido la velocidad ni la eficacia que hubiéramos querido. Pero sería necio negar que vivimos un panorama cualitativamente diferente al de principio de siglo y tomar decisiones en base a esa negación sería un verdadero suicidio para el futuro de la universidad argentina. Difícil es encontrar en otra década de nuestra historia el peso y la significación que se le ha otorgado a las universidades nacionales en estos años.

Y si bien las nuevas universidades hicieron suyos un conjunto de problemas estructurales del sistema, igual son varios los desafíos que persisten al momento de pensar los modos en que la Educación Superior argentina debe contribuir efectivamente a la profundización de un proyecto de país con desarrollo económico, con una democracia participativa, con plena justicia social, con una educación de calidad vinculada al desarrollo del conocimiento, de la ciencia y la tecnología y con una Universidad plenamente articulada con la sociedad, con sus sectores productivos y del trabajo y con el Estado, tanto nacional como provincial y municipal. En definitiva, esta es la misión social de la universidad que planteamos.

A mi juicio, la universidad tiene un conjunto de desafíos. Los más significativos, y de larga data, son:

1. Deserción universitaria en grado y en posgrado.
2. Articulación dentro del sistema universitario y con la Educación Secundaria.

Hay otros que surgen de las nuevas condiciones. Los que aquí enumero no sé si son los más importantes pero estoy convencido de que su indagación permite una aproximación a las cuestiones universitarias que iluminan a su vez otros nudos por resolver:

3. Estructura presupuestaria.
4. Sistemas de ingreso excesivamente heterogéneos y orientación disciplinar de los estudiantes.
5. Colonización del Artículo 43 por parte de las corporaciones profesionales.

6. Sistema de Acreditación que no asigna centralidad a los resultados.
7. Conducción bicéfala de la política universitaria.
8. Internacionalización de la Educación Superior.

Al afirmar que, seguramente, existen otros problemas pendientes quiero decir que me resulta difícil elaborar un ranking específico. No obstante, como señalara Raúl Scalabrini Ortiz que *“para hilar de nuevo hay que deshilar lo que está mal trenzado”*, estoy seguro que abordando esos desafíos se destrabarán una serie de problemas y surgirán nuevas encrucijadas que quizás aquí no aparecen aún con la suficiente claridad.

1. Deserción universitaria en grado y posgrado

Desde 1949 la universidad argentina apuesta a la masividad y si bien ello no ha sido logrado en plenitud, ni siquiera las políticas restrictivas directas propias de las dictaduras que se sucedieron en estos 60 años, ni las indirectas consistentes en disminuciones drásticas de los ingresos de los sectores medios y populares, han podido revertir esta tendencia. En ese sentido, el crecimiento de nuestro sistema universitario en el período 2003-2015, combinado con un incremento de la inversión pública por alumno, se inscribe en la mejor de las tradiciones y demanda en la actualidad el diseño de políticas que atiendan al paradigma de la inclusión social, junto con la pertinencia social, la excelencia académica y la innovación tecnológica.

Si ese es el objetivo, las cifras de deserción de los estudios universitarios en el nivel de grado y de posgrado constituyen un efecto perverso que no logra esterilizar el esfuerzo de Estado y las familias pero reduce notablemente sus efectos positivos. Se trata de un fenómeno de décadas y muy extendido en el sistema universitario argentino. Aunque carecemos de cifras ciertas y precisas, lo cierto es que se trata de un tema central a la hora de pensar nuestras deficiencias.

Se requiere que avancemos en el diseño de indicadores más eficaces para medir la deserción que superen el criterio egresados por

ingresantes y duración de las carreras, contando con datos sobre el comportamiento de cohortes y estudiantes específicos, duración heterogénea de las carreras, contexto socio económico que afecta la continuidad y dedicación de los estudiantes, entre otras variables necesarias a fin de contribuir a la realización de un análisis institucional y a la toma de decisiones para el diseño de estrategias integrales para revertir el fenómeno dentro de cada una de las universidades.

La cuestión de la equidad y de la eficiencia del sistema universitario constituye un punto clave en la discusión que llevamos adelante y que debería incluir el compromiso de trabajo mancomunado con los subsistemas Secundario y Superior no universitario. Debemos avanzar en respuestas creativas que garanticen la permanencia y la graduación de los estudiantes. Al respecto, resulta imperioso:

- Promover en nuestros docentes una conciencia que además de ponderar la producción académica, atienda a los valores de contención, acompañamiento y apoyo necesarios en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de los estudiantes. Reforzar el sistema de tutorías, reorientar los ciclos iniciales hacia una formación general y niveladora y mejorar la calidad de los profesores, de los ingresos y las materias introductorias son acciones a las que estamos atendiendo pero que deberíamos profundizar al corto plazo.
- Sería oportuno que las universidades, junto con la Secretaría de Políticas Universitarias y el resto de las carteras educativas y sociales del Estado, formulen estadísticas y análisis tanto cuantitativos como cualitativos respecto a las causas de la deserción, sean familiares, individuales, económicas, institucionales, para poder abordarlas orientando la política de becas, implementando cursos de orientación para egresados de Escuelas Secundarias no afines a la carrera universitaria, promoviendo clases de apoyo en las primeras materias.
- Transparentar los sistemas de ingreso de los alumnos y darnos un debate profundo acerca del sentido que queremos dar a

estos espacios de articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad. Las materias “filtro” o los mecanismos darwinianos de permanencia llevan a la frustración del estudiante, a niveles espectaculares de deserción y a una pésima utilización de los recursos existentes.

- Estructurar los Planes de Estudio en módulos anuales o bianuales que ofrezcan títulos intermedios para disminuir la frustración de los que no llegan al título final en carreras excesivamente extensas.
- Diseñar Programas y compromisos efectivos y evaluables para promover el ingreso y la permanencia de sectores populares en la institución. El Estado destina recursos para ello y se deberá avanzar en la fijación de pautas de cumplimiento y metas mensurables en el corto, mediano y largo plazo.

2. Articulación dentro del sistema universitario y con la Educación Secundaria

Ligada en algunos aspectos a la problemática previa, es obligatorio abordar críticamente el escenario de desconexión del sistema de Educación Superior, tanto entre las instituciones universitarias, entre éstas y las Terciarias, y en relación con la Educación Secundaria.

En términos ideales, la articulación del sistema universitario se define como el conjunto de procesos, normativas y proyectos que estructuran dinámicamente y orgánicamente las ofertas formativas en lo institucional, lo disciplinar y lo territorial, dando coherencia integral al sistema de Educación Superior, respetando la autonomía de las instituciones pero reconociendo, además, la demanda creciente de nuestra sociedad por alcanzar mayores niveles de justicia social en una Argentina que ha revertido exponencialmente la ecuación tradicional entre los jóvenes que del nivel medio pasaban al mercado laboral y que, en los últimos años, tienen la posibilidad de seguir estudiando.

Al respecto, la distancia del modelo responde a varios factores. En instituciones con tradiciones, misiones y trayectorias distintas: Universidades, Institutos Superiores de Formación docente y Formación técnica, que funcionan como un sistema binario con escasa comunicación entre sí y que responden a legislaciones y marcos jurisdiccionales distintos. Las universidades, sujetas al contralor del Estado nacional con un alto grado de autonomía; el resto de instituciones no universitarias bajo la órbita de las provincias con márgenes de autonomía reducidos.

La existencia por más de un siglo de leyes específicas para la Universidad y la ausencia notable de una ley abarcadora del conjunto de la educación, generaron un verdadero divorcio entre el sistema educativo y la Universidad y entre la Universidad y el resto de la Educación Superior, con lamentables consecuencias hasta la actualidad. Porque si bien las instituciones de enseñanza no universitaria aparecen mencionadas en la Ley de Educación Superior, los mecanismos previstos para su articulación son lábiles y la realidad es que el funcionamiento binario colabora en la segmentación social y la inequidad en el acceso a la educación universitaria, ya que el reconocimiento de los estudios terciarios por la Universidad no siempre aparece regulado legalmente, lo que lleva a que cada una tenga la potestad de decidir qué hacer.

En un contexto como el actual, donde para muchos actores del sistema las urgencias de la universidad se resuelven como por arte de magia con una nueva Ley de Educación Superior, sería interesante comprometernos con aquellos aspectos positivos de la ley vigente que hemos desestimado los últimos años, como por ejemplo, los Consejos Regionales de Planificación que promueven formas efectivas de articulación entre sistemas.

En tal sentido, será preciso fortalecer el sistema de Educación Superior no universitario, jerarquizándolo académicamente ven lo referido a su prestigio social. Se obtendrá, sin duda, una oferta académica más diversificada y, a la vez, servirá para disminuir la presión hacia las universidades.

Las dificultades en la comunicación interinstitucional aparecen incluso en las relaciones entre las mismas universidades. Sea por la autonomía que cada universidad reclama para sí misma o porque en verdad hay normas y culturas universitarias muy distintas. Son inexistentes los procedimientos generales, de validez nacional, para pasar de una universidad a otra.

En lo respecta a la desarticulación con la Educación Secundaria, el estado de la cuestión es, como mínimo, inquietante. La distancia abismal entre experiencias, prácticas y hasta didácticas absolutamente distintas dificulta el tránsito entre un nivel y el otro y se expresa las más de las veces en los índices de deserción de los jóvenes ingresantes a la Universidad. Más allá de las responsabilidades que le correspondan a la propia Escuela Secundaria para avanzar en la resolución del problema, lo cierto es que las instituciones superiores deberán comprometerse con acciones tendientes a recortar esta brecha. No se trata de señalar responsables con el dedo deicida sino de coadyuvar a la articulación real de los niveles para la mejora del sistema educativo en su conjunto. Las universidades deberán redoblar el trabajo responsable con la formación de buena parte de los planteles docentes, la modificación de los currículos, incorporando innovaciones didácticas, tecnológicas y organizacionales que mejoren la situación del nivel medio.

Sabemos que uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta nuestro país actualmente es alcanzar la universalización de la Educación Secundaria, reaseguro de la profundización de la equidad social. En la medida en que este desafío se concrete, el nivel superior se verá sin dudas modificado, no solo por el compromiso antes mencionado, sino porque en los hechos la demanda de estudios superiores y su matrícula también se verán afectadas.

Soy un convencido de que el problema de la desarticulación del sistema educativo tiene incidencia en las condiciones sociales del país. La responsabilidad del Estado en la planificación de las modificaciones y de las acciones políticas tendientes a revertida deberá contar con el compromiso y la participación del sistema de Educación Superior en su conjunto.

3. Estructura presupuestaria

El financiamiento de las universidades nacionales está a cargo del Estado casi en su totalidad. Solo 10% de los gastos totales de esas instituciones proviene de otras fuentes.

El mecanismo central de asignación presupuestaria está vinculado a un criterio de tipo histórico. Cada universidad nacional es receptora de una subvención global del Estado que surge de la repetición automática de lo históricamente percibido y de lo obtenido vía negociaciones particulares.

Un segundo mecanismo es el de pautas. A partir de un esquema elaborado por los propios rectores, se ha perseguido un criterio más o menos objetivo de distribución, como por ejemplo número de alumnos, costos diferenciales por carrera, extensión territorial, que se aplica en alguna medida en el incremento de los presupuestos, aunque de manera muy tímida por cierto.

Un tercer mecanismo, prácticamente inexistente hasta 2013, que ha comenzado a aplicarse y que en el presupuesto para 2015 fue más ambicioso, plantea asociar explícitamente financiamiento con objetivos y metas nacionales que se derivan de los planes estratégicos territoriales, agroalimentario, industrial y otros elaborados en los últimos años. Si esos esquemas, aún muy embrionarios, se combinaran con otros como tasa de graduación, impacto en lo referente a carreras vinculadas al desarrollo nacional, estaríamos ante una situación cualitativamente diferente a la actual en lo que hace a mejorar los procesos de asignación y utilización de los recursos disponibles en función de prioridades nacionales.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la Ley de Presupuesto asigna fondos a cada institución con escasa discriminación, pues apenas existen dos columnas especiales que son función salud y función ciencia y técnica. Para esa ley, las universidades son una planilla en la que cada institución es un renglón y una cifra global. Para colmo, no hay un mecanismo certero ni, en general, se rinden cabales cuentas de los modos en que fueron utilizados los recursos.

Creemos que la discusión del financiamiento debe profundizarse en relación al rol que la Universidad deber cumplir en nuestro país y, tal como está estructurado hoy, el financiamiento es indiferente con respecto al tema. Da lo mismo si contribuye al desarrollo de agendas centrales al desarrollo nacional de la sociedad o si simplemente atiende a necesidades de los grupos de docentes e investigadores de la institución. Sería pues importante avanzar en la discusión de algunas cuestiones para enfocar el presupuesto de manera más racional, por ejemplo:

- El propio CIN debería elaborar indicadores en relación con el: financiamiento de las universidades nacionales. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) podría efectuar la evaluación correspondiente. Sobre esa base podría hacerse un análisis de las instituciones y enviar anualmente los resultados al Congreso de la Nación para que decidiera las formas de distribución del presupuesto universitario.
- Establecer un sistema de incentivos para instituciones que dicten carreras no convencionales en áreas de conocimiento estratégico.
- No financiar carreras nuevas que no cuenten con el acuerdo de quienes planifiquen la Educación Superior.
- Considerar criterios de equidad social, de desarrollo regional o de un sector productivo específico, de promoción de áreas no convencionales o de conocimiento estratégico en relación al actual Programa de Incentivos para los docentes investigadores universitarios.
- Promover la introducción de compensaciones presupuestarias prestando especial atención a la mejora del nivel inicial en que se encuentren las instituciones y a los problemas particulares de cada una de ellas. Eso permitiría sentar las bases de una polí-

tica integral que observe criterios de pertinencia que vinculen rendimiento de cada institución, sus objetivos institucionales, cantidad de egresados, y las necesidades sociales.

- Articular efectivamente las universidades entre sí para la promoción de un uso solidario, transparente y responsable de los recursos en un marco de crecimiento tendiente a absorber los aportes que surgen de la experiencia de cada institución. Para lograr esto, el interior de cada universidad debe dejar de ser para las otras una incógnita o un impedimento.

4. Sistemas de ingreso excesivamente heterogéneos y orientación disciplinar de los estudiantes

Es necesario articular la masividad del sistema con el planeamiento estratégico conjunto con el Estado y el mundo productivo, que permita avanzar sobre la heterogeneidad actual de sistemas de ingreso sujetos a las tendencias del mercado, a las decisiones de las universidades aisladas del resto de las políticas públicas o a las tradiciones culturales y familiares fuertemente arraigadas en el imaginario social que determinan las elecciones de los estudiantes. En momentos en que el escenario internacional observa la necesidad de una mejor articulación entre Estado y mercado, la distribución territorial y disciplinaria del mundo académico debe superar la sola voz de los jóvenes que se inscriben en las carreras que conocen a través de familias, amigos y medios de comunicación, para atender a cuestiones que tienen que ver también con vacancias actuales no siempre percibidas y con necesidades futuras de imposible resolución a través de decisiones individuales.

Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, la mayoría de los alumnos del sistema universitario estatal se incluye en las Ciencias Sociales: 59 por ciento. Dentro de ese universo, 145.302 alumnos estudian la carrera de Derecho y 233.232 lo hacen en Economía y Administración. A modo de ejemplo, solamente en 2010, egresaron 10.258 abogados y 12.430 economistas. Frente a esas cifras vale

preguntarse si existe correspondencia entre el modelo de desarrollo nacional iniciado en 2003 orientado a la producción y la industria, con un ingreso estudiantil orientado hacia carreras de servicios. Asimismo, deberíamos examinar si la cifra de graduados encuentra inserción laboral en la actualidad.

Frente a esa situación, la ausencia de regulaciones en el ingreso ha generado grandes desequilibrios entre la capacidad de las instituciones y la cantidad de alumnos que reciben efectivamente. Para revertir tendencias, deberían privilegiarse los ingresos a las carreras estratégicas desde la implementación de un régimen de incentivos. Debería existir, además, una relación armónica de los ingresos y egresos entre la formación de “profesionales”: “técnicos e ingenieros”: “docentes” y “generalistas” que supere el esquema actual excesivamente “profesionalista”.

Lamentablemente, en la actualidad se abandonó el impulso y centralidad que otrora tenían diversos programas de la Secretaría de Políticas Universitarias, para reorientar las matrículas; como por ejemplo, las Becas Bicentenario que destinan recursos públicos a estudiantes de escasos recursos que elijan carreras orientadas a las ciencias aplicadas, las ciencias naturales, las ciencias exactas y las ciencias básicas. Otro caso es el Programa Nacional de TICs (PNBTICS) dirigido a promover e incrementar el ingreso de estudiantes en carreras de grado del área de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En ese camino, se deberían implementar un sistema masivo de becas orientado y direccional en las carreras estratégicas para el desarrollo nacional.

Obviamente, el objetivo de privilegiar algunas carreras lleva a un intrínquilis normativo. Conocemos de efectos perversos de algunas decisiones prudentes por parte de universidades nacionales, pero que tuvieron como consecuencia no querida la emergencia de carreras paralelas por parte de universidades privadas. Si efectivamente quiere contenerse el número de algunas profesiones para privilegiar otras hay que recordar siempre que las instituciones que dan títulos son tanto públicas como privadas. Una política efectiva al respecto requiere de una orientación fuerte e integral para todo el sistema universitario.

5. Colonización del artículo 43 por parte de las corporaciones profesionales

El artículo 43 de la Ley N° 24.521 establece un régimen especial para acreditar títulos que pudieran: “*Comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo (...) los derechos (...) de los habitantes*”. La realidad es que este artículo ha sido hábilmente utilizado por médicos, ingenieros, agrónomos y otras carreras de servicios, lo que les ha permitido no solo establecer estándares comunes en lo referido a planes de estudio, sino también fijar parámetros que mínimamente se cumplan en lo referido a prácticas profesionales supervisadas, infraestructura adecuada, exigencias de investigación, existencia de bibliotecas, calidad de los docentes, y otras variables que se tienen en cuenta a la hora de la acreditación. En general, ello ha redundado en una mejora de la enseñanza de esas disciplinas. Sin embargo, el artículo 43 tiene un efecto no querido en lo que hace a las actividades reservadas para cada título. Hay al respecto una larga polémica de índole jurídica pero lo que aquí me interesa subrayar es que, dado el esquema fáctico con el que se elaboraron los estándares (asociaciones de Decanos, CIN, Consejo de Universidades), se ha operado una suerte de colonización de este artículo por parte de las corporaciones profesionales. Cada una busca, a través de una aplicación extensiva y excesiva de este artículo de la Ley, reservar una porción del mercado profesional para la respectiva actividad en detrimento de otras. Muchas discusiones académicas esconden esa verdadera guerra de posición. Dicha situación se relaciona con el hecho de que las universidades no solo confirman ciertos niveles de conocimiento para sus graduados, sino que sus títulos son casi directamente habilitantes y, por ende, el mundo de los habilitados tiende a dar una nueva vuelta de tuerca con el fin de incidir en delimitar, con una precisión propia de agrimensores, el campo profesional respectivo.

La práctica de los últimos años deja al desnudo los efectos positivos y los negativos de esa tradición jurídica argentina, incidiendo de manera muy eficaz en la dinámica interna del sistema universitario. La Ley busca que las carreras incluidas en ese artículo sean pocas. La tradición jurídica y el sentido común de los universita-

rios, por el contrario, pretende una inclusión mucho más amplia. Por consiguiente, podría avanzarse en el establecimiento de parámetros de sistemas de acreditación para carreras prioritarias atendiendo a las necesidades del Estado y del modelo de desarrollo regional y nacional. En sintonía con la democracia de masas, deberían revisarse parámetros que establezcan contenidos mínimos para las carreras de interés público.

6. Sistema de acreditación que no asigna centralidad a los resultados

La CONEAU, en tanto organismo público descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, tiene la finalidad de garantizar la fe pública a través de procesos sistemáticos de evaluación y acreditación de las carreras de grado y posgrado. En todas sus instancias de funcionamiento, opera como órgano de aplicación de los principios y lineamientos que los propios actores del sistema universitario generan y, a su vez, como espacio de concertación de las ideas procedentes de los campos académicos y científicos a los que pertenecen los evaluadores en cada oportunidad consultados.

La acreditación de carreras se desarrolla en base a estándares fijados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades, entidad que reúne a los rectores de Universidades públicas y privadas. Los valores para la acreditación de carreras de grado y de posgrado están dados por lo que opina la respectiva comunidad académica del área disciplinaria de que se trate. Ello crea tensiones de diversa naturaleza, en particular, el peligro de promover un solo esquema de Universidad. Las acreditaciones, si el procedimiento es adecuado, favorecen la uniformidad de cada disciplina, esto es, tienden a universalizar los valores dominantes en el área científica de que se trate, aportando definiciones estandarizadas de calidad a nivel nacional y promoviendo la articulación entre instituciones y entre diferentes disciplinas.

A mi juicio, las agencias acreditadoras se deben una discusión acerca del peso diferencial que se le otorga a insumos, procesos y resultados a la hora de la evaluación. Si bien es cierto que detrás

de hacer pesar unos u otros hay ciertas orientaciones ideológicas, también es verdad que el hincapié excesivo en los procesos, menor en los insumos e ínfimo en los resultados, tiene un efecto homogeneizante muy grande. Ello es bueno en la medida que establece pisos de dignidad en la enseñanza universitaria. Pero resulta negativo a la hora de pensar en las posibles innovaciones, en el desarrollo del espíritu crítico, en la búsqueda de nuevos caminos, en perfiles diferenciados. Y, sobre todo, se basa en un supuesto que tiene algo de mágico: si recorremos determinados caminos, seguro que se darán ciertos resultados. Y la verdad es que habría que lanzarse a pensar justamente a la inversa. Si logramos ciertos resultados, bienvenidos los caminos diversos.

Es importante avanzar en una información integral del sistema de Educación Superior que favorezca la articulación nacional y regional. Sin parámetros en común, es difícil el establecimiento de una política de créditos académicos compartida y se dificulta el intercambio de alumnos a nivel regional.

Pese a que los dictámenes de la CONEAU en las carreras de posgrados y de grado de interés públicos son “vinculantes”, el dictamen no es una variable relevante a la hora, por ejemplo, de fijar ingresos presupuestarios. Un caso a analizar es el *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)* de Brasil que reúne tareas de evaluación y acreditación con la asignación de recursos.

Asimismo, la labor de CONEAU no ha podido aún impactar favorablemente en algunos aspectos problemáticos del sistema de Educación Superior nacional. En primer lugar, no ha podido hacer mucho en relación a la duración de las carreras de grado mucho más extensa que la prevista en los planes de estudio. Esto repercute no solo en el funcionamiento de la carrera en sí, generando desfases, tendencias a la deserción, estudiantes crónicos, sino también en la articulación entre el grado y el posgrado, y el grado y el mercado de trabajo y en algún sentido impide también una articulación entre el sistema de educación argentino y otros sistemas en los cuales se advierten otros tiempos para el grado y el posgrado. Tal como se mencionó, la duración real de las carreras es un resultado que no se tiene en cuenta a la hora de elaborar los estándares.

La labor de CONEAU tampoco ha conseguido atenuar la fragmentación del sistema, un rasgo bastante peculiar del sistema universitario argentino. La abundante información relevada y producida durante los procesos de evaluación y acreditación ha ratificado la imagen de un sistema universitario fragmentado y casi incomunicado entre sí, funcionando como un archipiélago de islas institucionales que autodefinen su desarrollo y desatienden su participación articulada al interior del sistema. Con la misma lógica, las instituciones no acostumbran a considerar la superposición de ofertas académicas y existen pocos mecanismos de reconocimiento de materias o créditos de una universidad a otra. Eso genera, en el caso de las universidades nacionales, relaciones de competencia no siempre beneficiosas para el conjunto, si se tiene en cuenta que todas tienen una única fuente de financiamiento: el Estado, o sea, la comunidad nacional en su conjunto.

Un modo bastante habitual de expansión de las universidades ha consistido en la apertura de subsedes en lugares alejados de la zona en la que desarrollan habitualmente sus actividades. En 1998, la CONEAU realizó un primer relevamiento de esta situación y encontró no menos de 20 casos de este tipo que involucraban a carreras de Medicina, Derecho y Economía y que se encontraban próximos a instituciones consolidadas. El problema era que, en general, en las subsedes el plantel docente y académico, la infraestructura física y bibliográfica y de otros servicios esenciales para el aprendizaje eran insuficientes. Por otro lado, esas “extensiones áulicas”: Como se las llamó, conspiraban también frecuentemente contra los objetivos fundacionales y la necesaria unidad de gestión y formación de las instituciones.

Otro aspecto en el cual, creo, la labor de CONEAU no ha podido incidir efectivamente tiene que ver con la racionalidad que debería regir la oferta académica global. Aunque, es necesario aclararlo, en este punto la acreditación como herramienta para ordenar el sistema se cruza con el diseño de la política universitaria que no depende de ese y con las tradiciones políticas e ideológicas propias de la universidad.

La acreditación de proyectos institucionales, de carreras de grado y posgrado y las evaluaciones se apoyan fundamentalmente en estándares de calidad y no de pertinencia. Esto tuvo como consecuencia inmediata que se subestime la debida articulación de las universidades con los sectores del trabajo y la producción, con las organizaciones sociales y con todos los ámbitos públicos y privados pertinentes. Debe asumirse una concepción institucional de calidad que se base más en una “construcción social”: de carácter gradual y colectivo, pertinente, fundada en un proceso de reflexión y debate intra y extra universitario, y menos en una decisión unilateral de las instituciones centradas en sí mismas.

7. Conducción bicéfala de la política universitaria

Convencido de que la política universitaria tiene que responder a los desafíos que plantea una sociedad en transformación es oportuno que exista unidad de criterio entre la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

La relación entre la Educación Superior y el sistema de ciencia y tecnología constituye un desafío clave para los próximos años. Gran parte de la actividad científica se desarrolla en las universidades y la ciencia requiere constantemente de científicos y profesionales bien formados y consustanciados con las necesidades del país. Además, los avances que se consigan en el terreno científico y tecnológico incidirán en la situación de la Educación Superior como así también en el futuro de nuestra sociedad.

Deberemos avanzar, entonces, sobre los actuales problemas de financiamiento puesto que la inversión universitaria en ciencia y tecnología, es decir, en investigación y desarrollo, suele ser muy baja en comparación con lo que se invierte en los países más desarrollados. También sobre los problemas de organización de las labores en investigación y desarrollo que manifiestan muchas instituciones y que implican desde poca o nula vinculación con el sector empresarial y productivo, hasta ausencia de políticas estatales que orienten su

trabajo, sistemas nacionales de innovación desarticulados, y frágiles programas de formación de nuevos investigadores. En ese marco, un desafío central será acercar las comunidades de investigadores a los problemas regionales y nacionales pendientes lo que implicará una transformación profunda de los criterios y el rol de asignación del sistema de becas de investigación.

8. Internacionalización de la Educación Superior

Las instituciones de Educación Superior tienen hoy el enorme desafío de promover, profundizar y repensar las iniciativas de integración académica y científica que están desarrollando. Soy de los que creen que la internacionalización debe ir a contrapelo de las tendencias dominantes es decir, avanzar hacia otros horizontes que rompan con el esquema tradicional de centro-periferia. Por lo tanto, los países “periféricos” debemos establecer nuestras propias relaciones en base a una agenda compartida, que incluya políticas que refuercen los lazos de intercambio de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores nodocentes, y de iniciativas de producción de conocimiento socialmente relevante.

Es necesario que trabajemos en la sistematización de las acciones iniciadas por el Sector Educativo del Mercosur, destinado a consolidar parámetros y estándares comunes desde las carteras educativas regionales para lograr un intercambio más fluido de personas y producciones científicas. La definición de parámetros de un sistema de créditos compartido permitirá articular masivamente el sistema y ayudará a superar los mecanismos, muchas veces artesanales, con los que nos enfrentamos al momento de planificar políticas de movilidad académica. Asimismo, contarnos con el ARCU-SUR que impulsó entre 2007 y 2008 un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la Calidad Académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados, cuyo antecedente fue el Mecanismo Experimental de Acreditación para las Carreras de Grado (MEXA) que incluía la acreditación conjunta de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina.

En lo que respecta a la UNASUR, debemos reforzar la labor del Consejo Sudamericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación (COSECCTI). En Centroamérica, es relevante que revisemos los aportes del Consejo Centroamericano de Acreditación, en lo referente a, integración y apoyo para la creación de agencias nacionales y regionales de acreditación. Al respecto, los documentos confeccionados en las últimas Conferencias regionales de Educación Superior sentaron las bases de la posición mancomunada de muchas universidades de la región sobre acceso, equidad, financiamiento y calidad, soberanía nacional, diversidad cultural, pobreza y desarrollo sostenible.

Todos esos esfuerzos resultan centrales al momento de diseñar una nueva agenda de integración académica y científica para el fomento del reconocimiento de asignaturas y planes de estudios en grado y posgrado de las distintas universidades de la región, pero además, para la planificación de programas de investigación compartida y en lo referente al reconocimiento legal de titulaciones para el ejercicio de las profesiones. A la par, debemos atender a la necesidad de revisar críticamente la tradición fuertemente europeísta y norteamericana de nuestras universidades para comenzar a direccionar los contenidos de los planes académicos y de los programas de las asignaturas orientados al estudio de la realidad regional. En este punto, la cooperación sur-sur desde una perspectiva latinoamericana y la reflexión sobre la resignificación de los procesos de internacionalización en casa son experiencias relevantes.

La integración regional también se logra a través de la convergencia universitaria de aprendizaje mutuo. Por eso, los retos que tenemos por delante son múltiples cuando nos alienta la certeza de que la promoción del conocimiento es un medio fundamental para contribuir al desarrollo económico y social de nuestras naciones que reconocen un destino común.

Los tres grandes ejes de la discusión de la internacionalización, acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional, deben superar el criterio actual centrado fundamentalmente en el debate de la financiación externa, para empezar a percibirse como elementos

intrínsecos y estratégicos para el fortalecimiento de los sistemas de Educación Superior que complementando sus capacidades obtengan beneficios mutuos. El desafío es promover la unidad en la diversidad, único reaseguro de que terminemos de saldar la dependencia estructural que aún padecen nuestros pueblos y que logremos viabilizar nuestra soberanía científico tecnológica que permitirá el desarrollo integral de cada uno de nuestros países. Para ese fin necesitamos consolidar parámetros compartidos, afianzar las redes universitarias como verdaderos ámbitos de intercambio de experiencias y conocimientos adquiridos, avanzar en programas de movilidad virtual, titulaciones dobles y conjuntas con reconocimiento regional e internacional. En este punto, las nuevas formas de cooperación internacional universitaria con países como China y África amplifican aún más los desafíos por venir.

Otros desafíos pendientes: desarrollar una nueva cultura política universitaria

Tal vez, la nueva misión social de la universidad se defina por la intención de superar el ideal aristocrático de comunidad académica, que menosprecia todo aquello vinculado al trabajo manual y concreto. A mi juicio, es un elemento desechable, ya que nutre el prejuicio de que cuanto más abstracta la producción de conocimiento es mejor, y que la misma se justifica en sí. La nueva cultura política debe postular un sincretismo de conocimiento y transformación, por lo cual la utilidad social debe ser el eje orientador de nuestras metas de enseñanza, de nuestros objetivos de investigación y de nuestras actividades de extensión. Nuestro ideal debe ser la vinculación orgánica con la sociedad y no la panacea de la autonomía entendida como aislamiento. Para ello hay que superar el universalismo producto de una educación descontextualizada e incorporar la inclusión, la pertinencia y el compromiso social, como hechos fundantes de la nueva misión social de la universidad. El compromiso social debe atravesar las tres actividades sustantivas de las universidades y no quedar asilado en la extensión. La misión social debe surgir como una síntesis que

incorpore las demandas de la sociedad y el Estado, no solo las de la corporación académica y menos las que surgen en otras latitudes.

No podemos permitir la formación de profesionales, egresados de la Universidad Pública, que pongan su conocimiento en función del endeudamiento, de la desigualdad social o de la destrucción de la nación, no puede ser que nuestras universidades contribuyan a la construcción de un modelo de país excluyente y antidemocrático. Por eso debemos insistir en la formación integral de nuestros estudiantes. Además, porque una formación de calidad es aquella que permite adentrarse en las contradicciones que viven el país y la región. Desde esa perspectiva entendemos la necesaria politización del conocimiento y de la universidad. Lo técnico no va disociado de lo político porque queremos ser productores de nuestra tecnología para forjar una sociedad más justa, no queremos tener tecnología de punta para forjar un enclave colonial. Por eso la cultura, el pensamiento político, al igual que la tecnología juegan un rol central en la visión de qué desarrollo queremos y para qué.

En la actualidad, en la sociedad del conocimiento, las instituciones de Educación Superior, juegan un rol central ya que pueden tener un rol central en romper la dependencia cultural, técnica-tecnológica y económica por eso son de suma importancia las universidades en un proyecto de país soberano. Es indispensable una cultura y una ciencia propia que sea capaz de orientarnos en esta difícil tarea que es la construcción de la independencia real. Es necesario un pensamiento político autónomo que, basado en la valoración de lo propio, vea nuestras potencialidades, y no uno que justifique nuestra historia de sometimiento como producto de supuestas incapacidades innatas.

En todas esas esferas, nuestras universidades pueden hacer un aporte fundamental, siempre y cuando avancemos en pensar la universidad como parte y herramienta de una sociedad, y abandonemos esa idea de la universidad como ente encumbrado que debe estar aislado. Será precondition necesaria para estar a la altura de las demandas de nuestra sociedad.

Reflexiones finales

Fue un error, sin duda, suponer que los valores o el funcionamiento de la universidad argentina podían estudiarse adecuadamente sin referencia a la sociedad específica dentro de la cual se expresaban. Pero también es erróneo suponer que la explicación social es determinante o que los valores que integran la vida de las instituciones de Educación Superior son meros subproductos. Las relaciones entre la Universidad y la sociedad varían de manera considerable en situaciones históricas cambiantes. Cuando la sociedad cambia, la Universidad también, aunque a menudo lo hace por caminos inesperados, porque es parte del crecimiento social y no su mero reflejo. No obstante, entre los intersticios de las reflexiones acerca de nuestra universidad surge siempre la cuestión fundamental: Cuáles son sus objetivos pero, además, quiénes son las voces legítimas para señalar hacia dónde debe ir. Y así, como el ordenamiento político de la sociedad es algo demasiado serio como para que sobre el mismo decidan exclusivamente los de adentro, el destino de la universidad no es responsabilidad exclusiva de los universitarios sino de la comunidad nacional que la financia y a la que debe servir. Digamos, el norte del para quién y el para qué.

En síntesis: la universidad argentina ha cambiado y, pese a las particularidades de cada una y a los viejos y nuevos desafíos que aún quedan por saldar, el balance es altamente positivo para la nación en su conjunto y para cada una de las regiones donde se radican. La promoción de carreras no tradicionales que surgieron los últimos años de demandas regionales, los renovados modelos de organización y de gobierno que vienen consolidando líneas de investigación con fuerte inserción en el contexto social y político, la promoción de un diálogo más fluido con los gobiernos locales y los representantes de la producción y el trabajo son, entre otros múltiples factores, muestras de una búsqueda de entablar nuevos, renovados y beneficiosos puentes entre la democracia de masas y nuestras universidades.

El sistema de Educación Superior enfrenta un desafío que es además un deber histórico: contribuir a alcanzar el desarrollo integral, independiente, pleno y sustentable de la comunidad nacional.

PARTE V: La Universidad argentina en contexto

9. Universidades del Bicentenario: La búsqueda de equilibrios posibles

Por Roberto C. Marafioti

*Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta salud de saber que estamos muy enfermos,
esta dicha de andar tan infelices.
Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta inocencia de no ser un inocente,
esta pureza en que ando por impuro.*

*Si me dieran a elegir, yo elegiría
este amor con que odio,
esta esperanza que come panes desesperados.*

*Aquí pasa, señores,
que me juego la muerte.*

Juan Gelman, El juego en el que andamos¹.

Introducción al presente

Las decenas, como los centenarios, sugieren algún tipo de balance o reflexión acerca de la distancia entre lo imaginado y lo realizado. Entre la realidad y la elucubración. Algunas veces sale favorecido un aspecto y desmerecido otro.

Estas afirmaciones, pertinentes para cualquier circunstancia, es necesario reformularlas en el contexto actual. La UNM cumple los

¹ Extraído de “Violín y otras cuestiones/El juego en que andamos/Velorio del solo/Gotán” de Juan Gelman (1959), Nueva Expresión, Bs. As.

jóvenes y maduros 10 años en circunstancias inimaginables hace tan solo unos meses atrás. Nadie podrá arrogarse la certeza acerca del porvenir tras la pandemia. Nadie conoce el domicilio del futuro. Se han quemado las recetas y las bitácoras de viaje.

La crisis sanitaria dejará cambios en el mundo y en la Argentina. Con seguridad, se revalorizarán los sistemas de salud pública y la inversión en ciencia y tecnología por parte del Estado y de las universidades. Quizás se acepte una mayor tolerancia acerca de las deudas externas, se consienta la aplicación de una estructura impositiva más progresiva y los déficits fiscales no resulten anatemizados como en el pasado. Un poco más de consideración y respeto al medio ambiente e incluso la ampliación en la adopción de sistemas de control cibernético hacia los ciudadanos que serán naturalizados.

Lejos del fin del capitalismo, surge la inexistencia de un régimen de producción alternativo. Rusia después del socialismo real produjo un capitalismo patriarcal y China se convirtió en un capitalismo de estado dirigido por un partido de clase de multimillonarios. No hay, al día de hoy, sistema alternativo y sujeto político que se presente como alternativa. Una porción de los trabajadores está débilmente integrada a partir de los sindicatos y de los sectores de la economía informal surgidos, en el mundo y en nuestro país, a partir de la década de los '90 pero están lejos de alcanzar una hegemonía para proponer una alternativa general. La mayoría ha quedado a la deriva.

La puja distributiva parece que se resolverá dentro del mismo régimen. Con un estado regulador ágil y eficiente. Con una sociedad que acepte el pago de los impuestos correspondientes y un estado que redistribuya e impulse la ciencia, la tecnología, la salud, la educación y la vivienda. El modelo del estado escandinavo está lejísimos de ser pensado como ejemplo en un país con las particularidades de la Argentina y con los mecanismos sociales y culturales de la tradición política argentina. Sin embargo, hay aspectos que pueden tomarse como ejemplares de manera de pensar una sociedad con un equilibrio y justicia mayor.

Hay propuestas explicativas acerca de la situación actual y otras que imaginan futuros tan inciertos como extraños. Entre el apocalipsis, el fortalecimiento del neoliberalismo en versiones más o menos

despiadadas y el regreso al socialismo hay un abanico que ensaya soluciones a un presente tan difícil de digerir como de transitar. Desgraciadamente, sabemos que la memoria colectiva por el sufrimiento soportado es sorprendentemente frágil y la imaginación por los dolores venideros es incluso más débil. Pesimismo de la razón, tal vez.

Entre sopas, potajes y consomés recetados por distinguidos filósofos europeos y norteamericanos, no hemos podido avanzar mucho pensando qué quedará de nosotros como humanos luego de la devastación. Sujetos en suspenso, divididos o con infinitas incertidumbres más, ¿qué corresponde decir? ¿hacia dónde dirigir la mirada? Elijo no definirme respecto de algo que está en desarrollo, pero sí leo obstinadamente posturas contrapuestas como mecanismo para estar en condiciones de especular, tranquilizarme individualmente y pensar en términos de responsabilidad institucional en una universidad del conurbano bonaerense.

Algunos datos pueden ser compartidos porque llevarán a identificar rasgos nuevos en nuestras sociedades. Por ejemplo, las tres religiones más importantes de la humanidad actual han aceptado el veredicto de los científicos y ordenaron a sus fieles el abandono de sus espacios de encuentro y oración. Las sinagogas, las mezquitas y las iglesias fueron abandonadas por imposición de la ciencia. Un dato que hay que tomar en cuenta hacia el futuro.

Otro punto es el nivel de control alcanzado por la tecnología. Hasta ahora se podía rozar la superficie de la piel para obtener información. Esta tecnología llegaba a penetrar el cuerpo humano cuando se decidía obtener información precisa de un sujeto único y aislado. A partir de la pandemia se podrá obtener información generalizada de grandes grupos humanos. No solo se podrá medir la fiebre, el ritmo cardíaco y la presión de grandes conglomerados. Se podrá controlar a los ciudadanos a partir de pulseras biométricas o simplemente a través de los teléfonos celulares. Estamos a un paso de medir las reacciones emocionales de multitudes, con el riesgo político que ello trae. Hay sociedades en Asia que se inclinan sin cuestionamientos a estos controles, no sabemos el impacto que podrá tener en los países occidentales².

2 Byung-Chul-Han llama a este tipo de control “biopolítica digital”.

Si tuviera que recomendar en este momento análisis de la realidad, prefiero sugerir un reciente artículo de Flavia Costa publicado en *Anfibia*³ y un largo texto de Ignacio Ramonet publicado en *Le monde diplomatique* en su versión chilena⁴ y reproducido por Página12 en su edición del 29 de abril último. Hay muchos más.

Ambos textos citan a un mismo autor, David Quammen quien en su libro de 2013, *Spillover. Animal infections and the next human pandemic*, recorrió el planeta persiguiendo a los virus zoonóticos, aquellos que saltan de los animales a los humanos. Hubo advertencias pero los políticos las rechazaron, Trump llegó a descabezar al equipo de investigación que advirtió la proximidad de una calamidad generalizada. No hubo voluntad política como tampoco hubo voluntad para combatir el cambio climático.

Flavia Costa nos sitúa en el Tecnoceno como “*la época en la que, a través de poner en marcha tecnologías de alta complejidad y de altísimo riesgo, dejamos huellas en el mundo que exponen completamente no solo a poblaciones de hoy, sino a las generaciones futuras en los próximos cientos de miles de años*”.

Se trata de un conjunto de reflexiones sobre distintos accidentes que se produjeron o se imaginaron en los últimos tiempos y se enlazan con pestes y caídas de la población mundial en distintos momentos históricos. “Accidente normal” o “accidente sistémico”, los nombra Charles Perrow, dando cuenta de incidentes previsibles o inevitables propios de las tecnologías de alto riesgo.

El crecimiento poblacional ha alcanzado un ritmo vertiginoso en los últimos dos siglos. Somos en la actualidad 7.600 millones y en el 2050, la población llegará a los 10.000 millones. La aceleración del crecimiento produce un sistema hipercomplejo y, por otra parte, pone en evidencia un nivel de distribución de la riqueza altamente inequitativo. El año pasado, en el tradicional encuentro de Davos, Suiza, se informó que 2.153 personas poseen hoy más dinero que los 4.600 millones de personas más pobres del planeta, el 60 por ciento de la población mundial.

3 Flavia Costa (2020), “Coronavirus: un ensayo del Tecnoceno. La pandemia como ‘accidente normal’”, *Anfibia*, Buenos Aires, Abril. Disponible en sitio web. Texto recuperado en <http://revistaanfibia.com/ensayo/la-pandemia-accidente-normal/>

4 Ignacio Ramonet (2020), “Ante lo desconocido.... La pandemia y el sistema-mundo”, *Le Monde Diplomatique*, Santiago de Chile.

Ahora bien, ¿cómo pensar la educación y la universidad en un mundo con estos desequilibrios luego de semejante plaga? ¿Con qué mecanismos y herramientas deberemos contar para volver a afirmar la importancia del valor del Estado en una sociedad que es diariamente agredida por los medios masivos insistiendo en su inutilidad? Ya reiteran los temores por la reaparición de dispositivos que supongan “un cambio de modelo alejado de la democracia liberal y la economía de mercado”. Se obstinan en la necesidad de un estado mínimo después de la tragedia.

La relevancia social del sistema educativo y de los educadores, la importancia de las universidades públicas distribuidas a lo largo y lo ancho de la Argentina, tendrán que seguir defendiéndose porque, por lo que se escucha, todavía no hay ningún debate concluido.

Introducción al pasado

La calamidad actual no debe dejar de recordarnos que, en nuestro país, hemos atravesado tremendos momentos. Al COVID-19 se le debe sumar la catástrofe regional que se vino produciendo desde mediados de la década. Los gobiernos latinoamericanos con una raíz nacional popular fueron cayendo sucesivamente y sobrevinieron regímenes similares entre sí que combinan un programa económico neoliberal con la persecución judicial y la alianza con los medios masivos como trama para el sostenimiento de sus posiciones. El modelo resulta calcado con muy pocas variantes en Ecuador, Brasil, Paraguay, Uruguay y, finalmente, Bolivia.

Los primeros diez años del siglo XXI fueron un episodio que parece haberse esfumado de un plumazo. Salvo México (con sus particularidades) y Argentina (atrapada por una deuda de origen oscuro e inmanejable y una fuga de divisas ya frecuentada en otros momentos de nuestra historia), el resto está condicionado a un nivel que era desconocido desde el período de las dictaduras de mediados de los '70.

La sujeción y el sometimiento a los intereses de los Estados Unidos y las grandes corporaciones son semblantes que se repiten y, en todos

los casos, muestran actitudes históricas que regresan de modo pertinaz de otros momentos históricos, y son, en verdad, el orgullo y la sobreactuación de la capitulación.

El resultado de los cuatro años de gobierno neomonetarista en Argentina fue un nivel de velocidad en el endeudamiento desconocido para un país ya caracterizado por sus sucesivas crisis de deuda. Implicó, asimismo, la derogación de leyes que supusieran una mayor participación popular y un cuestionamiento a los intereses corporativos. Todo devino en el afianzamiento de un régimen sostenido en la represión y el acoso de la militancia popular.

La reflexión acerca de la dimensión continental de la restauración conservadora pone en cuestión el soporte de las instituciones vinculadas a los regímenes democráticos. El aparato judicial y los medios de comunicación en primer término pero también el funcionamiento del poder legislativo que, de distinta manera acompañó y, en algunos países, acompaña pasivamente las imposiciones de los grandes intereses multinacionales.

Este aspecto institucional se complementa con aquel que tiene que ver con los sujetos históricos que son identificados como los protagonistas de los cambios sociales, políticos y culturales en nuestras sociedades. Este tema se torna complejo cuando se advierten, por una parte, el grado de avance de la organización popular, a partir de los '90 con el surgimiento del movimiento piquetero, pero, por otra parte, con el recuerdo que los movimientos sociales durante el período anterior tuvieron una actitud de resistencia y de contención, pero también de negociación con el gobierno.

Antes de avanzar, convendría detenernos un poco en este aspecto. No es menor y debería permitirnos reflexionar acerca de lo sucedido. Se me ocurren algunos puntos.

Desde una universidad pública, hemos visto durante cuatro años un gabinete de ministros, secretarías y subsecretarías plagadas de personajes provenientes de empresas privadas y de universidades privadas. Un dato que merece subrayarse en un país con una tradición fuerte y singular respecto al mundo universitario público. Un orgullo ostentado por nuevos funcionarios que se vanagloriaban de

colonizar el estado con tecnologías de empresa novedosas que rápidamente se transformaron en escándalos y negocios turbios.

¿Fue esta una novedad o ya se venía gestando una situación en donde la descalificación del Estado era la moneda corriente de argumentación?

Los medios junto con los economistas tradicionales y mediáticos sintetizaron desde hace años el conjunto de los males producidos por el “ogro filantrópico”, como supo nombrar Octavio Paz al monstruo, responsable de todos los males⁵.

Los diez años de gobierno de Menem ejercitaron ese descrédito hacia el estado a partir de medidas que implicaban su reducción de responsabilidades por privatizaciones o simplemente, en algunos casos, por su desaparición.

Las medidas económicas adoptadas se produjeron en un contexto de grandes transformaciones internacionales. Hubo un giro en el modelo cultural que se trató de imponer que tuvo éxito más allá de su momento. El avance del individualismo extremo y la meritocracia estuvieron en el meollo de los ciclos neoliberales inaugurados a partir de la dictadura cívico-militar del ‘76. La legitimidad de un régimen democrático permitió un avance desconocido en el universo de la política y la economía hasta entonces. Y es lo que explica que en las últimas elecciones este universo político haya obtenido el cuarenta por ciento de los votos.

El deterioro de la educación pública, el debilitamiento de la salud pública, la implantación del régimen previsional privado y la descalificación de la actividad política son ejes que no pudieron recomponerse en el tiempo y quedaron inscriptos como marcas en nuestras sociedades.

El deterioro de la educación se suspendió durante los doce años de gobierno kirchnerista. Pero, la mejora sustantiva de los salarios docentes, en todos los niveles, no implicó una revalorización social del sector. No hubo un reconocimiento de la actividad profesional de la docencia. Las huelgas y los reclamos sindicales, más allá de la

5 Recientemente un grupo de dinosaurios liberales encabezados por Vargas Llosa, Aznar y Macri volvieron a emplear esta metáfora. Recurrieron a la sinonimia clásica para ellos de libertad y libertad de mercado.

proximidad conceptual del gobierno, no tuvieron un correlato en la aceptación de la opinión pública.

Lo mismo ocurrió con el sistema de salud. Quizás más en este sector por la presencia de las obras sociales sindicales que comparten parte de la población. Se llegó a vaciar a los hospitales públicos de la población en general y se fortalecieron las obras sociales como opciones para los sectores medios que lograron ver en este sistema una alternativa a las prestaciones de salud.

Se intervino y se recuperó el sistema privado de las AFJP y el régimen previsional alcanzó beneficios como nunca se habían alcanzado. La caja de la ANSES fue una joya codiciada por el gobierno anterior que no logró arrebatarse aunque sí desfinanciar. La resistencia y la falta de tiempo impidieron que se alcanzara ese objetivo. La importancia de este organismo no está dada solo por la cantidad de personas que atiende en pensiones y jubilaciones sino también por la base de datos de la población que maneja. Fue un espacio fortalecido técnica y operativamente en el ciclo kirchnerista y, al mismo tiempo, se constituyó en una herramienta determinante para ampliar el piso de protección social de los argentinos.

El neoliberalismo no es solo una teoría económica, es una propuesta de vida que abarca el conjunto de las actividades de los seres humanos. No remite solo a aquellos que están mejor ubicados en la sociedad. Genera expectativas también en aquellos que están en una situación desfavorable pero a los que les promete que, cumpliendo con determinados hábitos de conducta, habrá un espacio de realización personal también para ellos. Como toda doctrina que se proponga una hegemonía apunta a que se la digiera sin discusión ni debate. Es un destino que se impone y se nos impone.

Hay momentos simbólicos del pasado reciente que describen cabalmente el doloroso tránsito del último gobierno. Recordemos solo unos pocos.

El cuestionamiento de la cifra de desapariciones producidas en la última dictadura producido por el propio Presidente al decir, de modo desdeñoso, que no tenía *“ni idea si la cifra de muertos había sido de 9.000 o de 30.000”*.

La negación del pasado plasmado en la sustitución de los personajes históricos en los billetes por animales y la declaración del presidente del Banco Central del momento afirmando que *“adónde vamos no necesitamos de la historia”*.

O el momento exultante del Jefe de Gabinete exponiendo en un reportaje, en el Seminario de IDEA en Mar del Plata, que el cambio en los billetes fue *“una de las cosas chiquitas pero simbólicas más lindas”* realizadas. Y remató *“es la primera vez en la historia argentina que hay seres vivos en nuestra moneda nacional. Dejamos la muerte atrás, que la muerte esté tranquila, que descanse en paz y vivamos nuestra vida”*.⁶

Por su parte, el primer ministro de Educación del período, con nulos antecedentes en el sector y autodefinido como gerente de recursos humanos, pudo recomendar a los argentinos y a las argentinas disfrutar de su capacidad para vivir en la incertidumbre. Solucionar el problema del empleo con la producción de cerveza artesanal, enorgullecerse porque cada día había un pibe más preso e imaginar una nueva “conquista del desierto” encabezada por la educación.

El Presidente en el Bicentenario de la independencia nacional se dirigió al rey emérito de España, único invitado de honor extranjero, y propuso imaginar la angustia que habrán sentido los personajes históricos por la separación de España y dejar de ser colonia.

Ese mismo Presidente sostuvo que brindarles a los alumnos los medios tecnológicos apropiados a través del programa Conectar Igualdad era como “repartir asado sin tener parrilla”. Siempre tratando de lograr que los que menos tienen tengan cada vez menos. Ni siquiera las computadoras que estaban disponibles llegaron a los alumnos y se discontinuó ese programa.

No cabría el espacio disponible aquí para recopilar la catarata de acciones impudicas y crueles y de afirmaciones burdas, endebles y chambonas y de acciones. Quizás tampoco merezca mucho la pena salvo para el registro de la memoria colectiva que, si bien en Argentina tiene una densidad no despreciable, nunca hay que arriesgarse a dejarla de lado.

En todos los sectores de la población se tuvo que soportar el desprecio, la crueldad y la pauperización, y la educación universitaria

6 Por el Lic. Marcos Peña (N. del E.)

cayó en la misma desventura que el resto de la sociedad. Solo hay que recordar el vaciamiento del sistema de ciencia y tecnología.

Se cuestionó la existencia de las universidades del Bicentenario por ubicarse mayoritariamente (aunque no exclusivamente) en el conurbano bonaerense y, por tanto, relativizarse su efectividad respecto a la población que atienden estas casas de estudio.

Memorias universitarias imperfectas

Las universidades del conurbano bonaerense tienen tradiciones y momentos de creación diferentes. Pero, al mismo tiempo, cuentan con mecanismos de identificación que las distingue. Algunas, creadas en 1972, como la de Lomas de Zamora, unos meses más tarde, la de Luján. Fue un momento de la historia universitaria que intentó desconcentrar la población estudiantil después de los violentos enfrentamientos que hubo en Corrientes, Rosario, Buenos Aires y Córdoba. Culminaba un proceso que, a los tumbos, se inició con el período inaugurado en el '55 y concluyó con la noche de los bastones largos, en julio de 1966.

El regreso del peronismo en el '73 tuvo un impacto fuerte sobre la vida de las universidades nacionales. El caso más elocuente fue el de la Universidad de Buenos Aires, pero también se reflejó esa transformación en Córdoba, Rosario y La Plata, entre otras. A pesar del breve tiempo de la experiencia⁷, hasta la intervención del ministro Oscar Ivanissevich y Alberto Ottalagano como interventor de la UBA, no puede desmerecerse su contenido efectivo de innovación si se le quita la cáscara épico discursiva que signó ese momento histórico. Basta con rastrear los profesores que regresaron al país que se habían exiliado luego de la anterior intervención de Onganía para advertir la fortaleza recuperada por las universidades de ese momento. La potencia y efervescencia de los movimientos estudiantiles, en ese período, tuvieron un grado de acción política casi único en nuestra historia.

⁷ El primer ministro de Educación Jorge Alberto Taiana fue nombrado por el Presidente Cámpora en mayo de 1973 y se mantuvo en el cargo hasta agosto de 1974.

La creación de nuevas universidades tuvo nueva oleada expansiva en la Argentina. Tal es el caso de la constitución de universidades nacionales en el conurbano bonaerense, que se dio con el menemismo: La Matanza (1989), Quilmes (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995). La creación de estas instituciones se correspondió con la sanción de la ley de educación superior N° 24521, en 1995, que tuvo una amplia resistencia en los sectores estudiantiles y que, al mismo tiempo, implicó la aparición de los mecanismos de evaluación de la calidad universitaria (CONEAU) que aún continúa para los procesos de acreditación de las carreras⁸.

La tendencia a la evaluación de la educación en general y, en particular, en los ámbitos universitarios comienza a aparecer en los documentos del Banco Mundial y en los organismos multilaterales de crédito en los años '90. Allí se instala un registro discursivo privatizador que apunta a la limitación de la gratuidad de la enseñanza y se proponen diferentes modelos que van desde el cheque educativo destinado a las familias para que elijan libremente dentro del mercado escolar hasta la restricción de las becas y su sustitución por créditos para los estudiantes universitarios que se comprometen a devolverlo una vez que concluyan sus estudios. La venta de recursos de investigación, la descentralización de los servicios educativos y la delegación de autonomía a las instituciones educativas para hacerse cargo de la búsqueda de recursos financieros, son todos componentes del programa que Argentina logró sortear a pesar de los múltiples embates sufridos.

Todo este mecanismo de legislación, regulación y creación destinado a ordenar el sector, acompañó al conjunto de cambios políticos, sociales y culturales que se vinieron dando no solo en la Argentina sino también en Latinoamérica. Sintetizando se los puede identificar en:

8 Cfr. mi artículo "Reforma y desafíos universitarios argentinos", en Roberto Pentito (Ed.) (2018), *La Universidad Nacional de Moreno a 100 años de la Reforma Universitaria. Un proyecto universitario como realización del derecho a la educación superior y la justicia social*, UNM Editora, Buenos Aires, p. 73-115.

- *La ampliación del nivel medio.* Hasta un determinado momento de la historia del siglo XX, el horizonte de estudios alcanzó al nivel secundario. A mediados de los años '50 la matrícula del nivel medio había sufrido una importante expansión que llevará a que, en poco tiempo, estos sectores también se hagan lugar en las aulas universitarias. No se trataba de una obligación dado que no existía una norma legal que la impusiera pero sí se manifestó una ampliación de edificios e infraestructura que posibilitó un acceso mayor de alumnos.
- *La saturación de las grandes universidades tradicionales.* La universidad de Buenos Aires intentó avanzar sobre el conurbano bonaerense para llegar a sectores más vastos de la población y, simultáneamente, reubicar la matrícula que se tornaba ingobernable. Se idearon subsedes de la universidad en localidades bonaerenses, para descomprimir los primeros años de estudio pero no se trató de un programa más sistemático e integral. El proyecto Inacayal de Oscar Shuberoff, rector de la UBA entre 1986 y 2002, iba en esa dirección pero quedó como una mera expresión de una idea casi personal que fue desestimado por el conjunto de las facultades que no lo siguieron en sus intenciones.
- *El incremento de la matrícula femenina en las carreras.* Un sostenido acrecentamiento de la participación de mujeres se fue dando firme y paulatinamente en diferentes carreras. Algunas como las ingenierías siguieron manteniendo el predominio masculino pero otras, tradicionales como el caso de medicina y abogacía fueron sumando la participación de mujeres.
- *La profesionalización de sectores laborales.* que demandaban una mayor especialización. Las ingenierías se diversifican en función de las necesidades del aparato productivo. Lo mismo sucede con las carreras relacionadas con las ciencias biológicas que se abren a la convergencia tecnológica y la diversidad ambiental. Las ciencias agronómicas atraviesan un proceso similar respecto de sus características curriculares tradicionales.
- *La incipiente aparición de carreras de posgrado* que culminarían en la explosión de los posgrados por parte del conjunto de las universidades nacionales, públicas y privadas.

Nuevos domicilios de la aventura

Las universidades nacidas en el decenio de los '90, tienen características muy originales desde el punto de vista de las carreras que ofrecen, de los profesionales y los productos que han echado a andar.

Las universidades del conurbano nacieron en el medio de una población que, en buena medida, cuenta con carencias de distinto orden. Los dos momentos que señalamos tienen marcos diferentes de creación. El segundo grupo, aquellas conocidas como universidades del Bicentenario, obedecieron a una decisión política de ampliar los derechos a un conjunto de ciudadanos en zonas en las que existía la demanda de educación superior y, en algunos casos, existían grupos que organizaban la presentación formal de los requerimientos en el poder legislativo pero faltaba el momento oportuno para llevar a la realidad esta voluntad.

El Bicentenario fue la oportunidad de darle forma a una aventura que, en todos los casos, fue tomando forma y existencia y se fueron poblando de una cantidad importante de alumnos. Hoy funcionan con normalidad y, en la mayoría de las carreras ya tienen un número importante de egresados.

Muchas de ellas se arriesgaron a diseñar nuevas carreras que no tenían desarrollo en el país y que demostraron, en poco tiempo, que la apuesta era valiosa y consistente.

Sin dudas, el tiempo permite que se afiancen otros desafíos como los encarados por el primer conjunto de universidades, por poner un ejemplo, por las universidades de San Martín⁹, Quilmes¹⁰ y Tres de Febrero¹¹ que sumaron carreras que vinculan las necesidades nacionales y regionales y que suponen un espacio de investigación y

9 Dentro de las ingenierías propone: Ingeniería Biomédica, Industrial, Electrónica, Ambiental, en Energía, en Telecomunicaciones, en Transporte y las Licenciaturas en Biotecnología, Física Médica, Gestión y Tecnología Ferroviaria, entre otras más.

10 Arquitectura Naval, Ingeniería en Alimentos, Automatización y control industrial, Bioinformática y las Licenciaturas de artes digitales, en composición con medios electroacústicos y Música y Tecnología, entre muchas otras.

11 Licenciaturas en sistemas de información geográfica, Música, Artes electrónicas, Producción audiovisual, Psicomotricidad, Protección civil y emergencias, Música autóctona, clásica y popular latinoamericanas, por citar solo algunas de las más novedosas.

producción. Varias de estas carreras sin tradición en nuestro país, casi se pueden pensar como auténticos desafíos y, en su conjunto, dan a la vida universitaria nacional un alto grado vitalidad y compromiso.

La producción editorial y artística de todas esas universidades ya está en condiciones de competir con las universidades más tradicionales y de más años de historia. Las universidades se convierten en focos de producción en el espacio público que va mucho más allá de lo meramente educativo. Promueven el diálogo equilibrado con los sectores productivos al tiempo que se pueden convertir también en socios para el desarrollo de emprendimientos asociados. Son instituciones además culturales, políticas y sociales. Suponen un reconocimiento respecto del crecimiento simbólico de la región que moviliza a los habitantes como sitios en los que se puede resolver el destino de sus vidas.

Las universidades nacidas el Bicentenario van alcanzando también su identidad propia. Ya cuentan con graduados y se arriesgan también a nuevos desafíos en cuanto a la creación de carreras y diseños de investigación. La Universidad de Moreno se cuenta entre estas instituciones a partir de la incorporación de carreras de gestión ambiental y biotecnología.

Las identidades universitarias argentinas

Esta realidad se corresponde con otros fenómenos tan únicos como singulares. El ingreso, la democratización de las cátedras, los concursos y la gratuidad son tópicos que identifican a la universidad argentina desde la reforma del '18 en adelante. Los estudiantes de esas décadas reproducían la estructura familiar. Eran la imagen de sus padres. Las familias de médicos, de odontólogos, de abogados, se sucedían en el tiempo y era el orgullo de la clase social a la que se pertenecía que se perpetuaría en las próximas generaciones.

La gratuidad recién fue consagrada en el año '49 y fue discutida, cuestionada y debatida pero ya está adherida a los usos y costumbres de nuestra sociedad. No quiere decir que esto sea sencillo y que no merezca ser defendido como derecho que tienen quienes participan de nuestras casas de estudio.

Los estudiantes de las universidades del conurbano son, casi mayoritariamente, primera generación de estudiantes universitarios. Los hijos, en su mayoría, no repiten las historias educativas de sus padres.

Existe una representación social instalada acerca de lo que es o debería ser un estudiante universitario. Siempre hay desajustes entre lo que los docentes tienen en mente y el encuentro con la realidad de carne y hueso. Las veloces transformaciones socioculturales dieron a esta situación una manifestación más vibrante en las aulas de las nuevas universidades.

Este desequilibrio conspira para mantenerse en un ámbito en donde a veces los discursos de cada disciplina, lejos de aproximar a los participantes de una clase, los aleja porque no se comprende lo que se trata de explicar o no se puede seguir el hilo de una clase.

Hay palabras clave en cada disciplina, hay formas de presentar los problemas que determinan el acceso a la palabra, a la lengua y al conjunto de conceptos que delimitan un área del conocimiento. No siempre hay un registro efectivo de estas limitaciones.

Por su parte, los profesores, en general, terminan reproduciendo su actividad en distintas universidades y organizan su tiempo de dictado de clases de manera heterogénea. Los más jóvenes, en general, tienen mayor dispersión porque están aún en etapa de formación y se reparten entre poblaciones de diferentes universidades o colegios. Los de edad media en la medida en que logran regularizar su situación laboral a partir del acceso a cátedras por concurso, están en mejores condiciones para orientarse de un modo más restringido a cierta área del saber. Pero no siempre este derrotero es estable¹².

La organización de las carreras a partir de determinadas pautas fijadas llevó al establecimiento de estructuras curriculares similares en la duración en el tiempo pero que, en la práctica fueron imposible de sostenerse según esos períodos de tiempo. El caso más evidente es el de las ingenierías que, con cinco años de duración, es práctica-

12 Recomiendo la lectura de Jacques Rancière (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona. Entre otras aseveraciones parte del enunciado, "todas las inteligencias son iguales" y deriva de allí una práctica pedagógica como ejercicio del poder -aliada al embrutecimiento-, y otra práctica de pedagógica emancipatoria que es aquella que presupone la igualdad de las inteligencias.

mente imposible de ser cumplida por la mayoría de los estudiantes. Las estadísticas indican que, del total de una cohorte, en la mayoría de las carreras, solo finalizan sus estudios en el plazo previsto entre el 25 y el 28%. El fenómeno es propio de las carreras universitarias en nuestro país aunque se acentúa en las ciencias básicas y aplicadas.

Los fenómenos formativos no pueden medirse exclusivamente en términos individuales. En buena medida son procesos colectivos que incluyen no solo a los estudiantes y los docentes sino también al conjunto de la institución que cobija a quienes buscan un conocimiento.

El sentido social se construye a partir de la participación colectiva en determinadas instituciones. Lo que circula por allí, la forma en la que se transmite el conocimiento, los mecanismos de acceso al saber, van conformando el habitar común de cada uno de nosotros como sujetos. De allí que sea preciso también concebir la habitación en la que se desarrollan nuestras actividades como sitios de producción de significación.

Así, las estructuras edilicias, las aulas, los recursos tecnológicos disponibles, las tradiciones de los edificios en los que se han construido las universidades, forman parte de la historia por la que atraviesan los y las jóvenes estudiantes.

Una buena porción de las nuevas universidades son edificios reciclados con otras historias y otros pasados. A veces vinculados a la producción y la industria, a veces a estructuras de pasados locales o regionales. Fueron mercados, fábricas abandonadas, hogares de chicos desamparados, clubes, etc. Existen ciertas filiaciones que contribuyen a la producción de identidades simbólicas que cuentan en el destino de los profesionales. El diseño arquitectónico y su perdurabilidad en el tiempo hablan mucho acerca de lo que se espera de esos edificios. No hay que pensar solo en la monumentalidad de los edificios concebidos en Europa en la época de los imperios. Se puede ver esta misma actitud en la ciudad de Buenos Aires, en la imponencia del Banco Nación, del edificio de Aguas Argentinas, del Palacio Pizzurno o del Ministerio de Economía, por poner solo algunos ejemplos.

Las instituciones fundan diferencias, estilos, formas de transmisión de los conocimientos. Nuestras instituciones universitarias generan una burocracia administrativa en el buen sentido del concepto que identificó oportunamente Max Weber. Esa burocracia permite brindar racionalidad a los seguimientos de las actividades institucionales y, al mismo tiempo, ponen de manifiesto las distintas propuestas institucionales que, en el caso universitario, se manifestará en las opciones políticas traducidas en mecanismos pedagógicos.

Desde este punto de vista la pertenencia a las universidades del Bicentenario ofrece un sello primero de identidad pero, es seguro que luego se superpondrá a otro que tiene que ver con la localidad, la zona, la región y la tradición institucional que se irá construyendo a lo largo de los años. Y luego a otro que tiene que ver con la experiencia de los docentes que toman contacto con los alumnos en las aulas y fuera de ellas. Nuestras universidades tienen un beneficio enorme respecto de las universidades más tradicionales: la proximidad de los docentes es un recurso importantísimo para trabajar sobre un conjunto de alumnos que en más de una ocasión se sienten perdidos en la lógica propia de la institución.

Pero, de manera simultánea, es necesario reconocer que se ha estabilizado una realidad: del conjunto de los inscriptos en nuestras universidades, se pierde aproximadamente el cuarenta por ciento, en el primer año. Ya sea porque abandona directamente o porque no aprueba las materias. Los dos primeros años resultan determinantes para la continuidad de los estudios. Si se llegó hasta el tercer año es altamente probable que se llegue a la obtención del diploma. Quizás con más tiempo del estipulado, pero se alcanza el objetivo.

Los debates que se han sucedido en nuestro país tienen que ver de manera central con la garantía de la masividad, con la inclusión de sectores sociales que no habían accedido a estos estudios y con la calidad de la educación impartida y, en consecuencia, la calidad de los profesionales que se ofrece al mercado laboral.

El ingreso universitario masivo es un interrogante que desde hace decenios atrae a distintos tipos de investigadores con diferentes metodologías, supuestos y resultados. El nuestro es un caso casi único

y ejemplar en el mundo. Va más allá de los diferentes regímenes políticos. En general, los sistemas en otros países tienen exámenes de fin de ciclo medio o secundario (*vestibular*, en Brasil o *baccalauréat*, Francia) o, evalúan la disponibilidad de acceso a determinadas carreras según la calificación que cada alumno haya obtenido en los niveles educativos previos.

En general, el desempeño en matemáticas y la expresión oral y escrita, funcionan como mecanismos de selección o de orientación de la matrícula. En una reciente reunión de formación docente organizada por la secretaría académica de la universidad de Moreno, Graciela Frigerio señaló que *“las matemáticas y la lengua han sido las guillotinas políticas para clasificar las inteligencias”*. Puede ser cierto, pero el problema es cómo salir de la encerrona porque la expresión oral, escrita y académica es un dispositivo que segmenta en ambas direcciones. El que lo posee está mejor ubicado que el que carece de él y no solo en el ámbito universitario sino también en ese incierto territorio que llamamos “la vida”. Por eso, en más de una oportunidad, reconocemos que aun cuando los estudiantes abandonen, el paso por las aulas universitarias puede brindar instrumentos ricos y efectivos a la hora de plantarse en mejores condiciones para acceder al mercado laboral.

Argentina tiene la ventaja y el orgullo de haber ampliado enormemente la matrícula para garantizar el acceso a los estudios universitarios. Este rasgo se fue acentuando con el paso del tiempo y parece ser una marca en el orillo desde el restablecimiento de la democracia que, a pesar de los últimos cuatro años, no ha podido ser frenado. No significa esto que no haya problemas, bien por el contrario, es necesario indagar y ofrecer explicaciones múltiples que permitan ser más responsables de un objetivo prioritario. La manera en que se garantiza la retención, hace posible también la continuidad de los estudios de los alumnos.

Nuestros estudiantes no estudian a tiempo completo, un aspecto que los diferencia de los estudiantes de otros países. Una buena cantidad de ellos trabajan y estudian, pero no está aquí solo el inconveniente. La comprensión de los conocimientos posibilita que cada uno

disponga de ellos en otros momentos y circunstancias, para eso es preciso que se hayan interiorizado dispositivos y herramientas hasta llegar a convertirse en mecanismos naturales que se llevan como algo más dentro de la estructura cognitiva de cada sujeto. Y ello no se da solo porque alguien “explique bien” sino porque está en condiciones de hacer que ese otro que está allí pueda liberar ese bagaje propio y pueda disponer de él con libertad¹³.

Ocurre una situación similar con los docentes. Es mínima la situación de docentes con dedicación exclusiva. Salvo el caso de las ciencias exactas que tradicionalmente contaron con este beneficio, en la mayoría del resto de las disciplinas las dedicaciones son más bajas y el resultado y la productividad dan cuenta del compromiso de los profesionales. La investigación en este contexto es un logro que merece ser destacado. Imaginar que un docente europeo o norteamericano dicte clases, investigue, publique y presente los *papers* exigidos para garantizar la continuidad de su carrera, es imposible de sostener, y sin embargo en nuestro medio se da esta realidad.

Sostener la universidad pública como derecho humano social

En el año 2008, se produjo en Cartagena de Indias, Colombia la declaración del Instituto para el estudio de la educación superior para América Latina dependiente de UNESCO. Ese documento suscripto por el conjunto de los países establece por primera vez que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

No es un tema menor en un continente en donde las universidades privadas y las públicas disputan un público enorme y donde en algunos países, como Colombia, Chile y Ecuador, las universidades privadas se han visto fortalecidas desde hace decenios, en tanto las confesionales gozan de una historia más rica y compleja.

13 Para ampliar este punto recomiendo: Diego Tatián, (2017), “Política y poética de la enseñanza” en *Revista Páginas N°8 (12) Noviembre 2017*. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC (Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba). Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar>

Tampoco es un tema irrelevante que en el artículo 6 de la Declaración se sostenga que *“La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho”*¹⁴. Más adelante en el artículo 8 se sostiene que la incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del ‘trato nacional’ que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial”¹⁵.

Es una cuestión importante a debatir si tenemos en cuenta que la situación latinoamericana entonces estaba encabezada por un

14 El conjunto de la Declaración está disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

15 Al año siguiente cuando se trató de llevar una declaración similar a la Conferencia Mundial de Educación de UNESCO en París, no llegarse a ningún consenso porque a nivel mundial ya prima la postura mercantilista.

conjunto de países con gobiernos populares interesados en fortalecer el lugar de los estados nacionales. El conjunto de esos estados han sustituido sus gobiernos por sectores conservadores que tienen una visión muy diferente de la educación superior e incluso, en algún caso, como México (con un gobierno representante de sectores nacionales y populares) considera que no es este un punto prioritario de su accionar gubernamental.

En 2018, en la Conferencia de Córdoba también de la CRES-UNESCO, ya la situación regional se había revertido y los debates y las discusiones permitieron advertir una tendencia fuerte, consistente y amplia de sectores que afirman la necesidad de ver el mundo universitario latinoamericano como un mercado competitivo dado la matrícula de alumnos que comprende. Allí también se mostró con claridad la complejidad de la situación. El nivel de grado de las universidades se enlaza al posgrado y al vínculo que distintas universidades ofrecen con países europeos y de EEUU que brindan prestigio, posibilidades laborales y que se traducen para los futuros profesionales en ofertas de becas de perfección y funcionamiento además de un mercado laboral que significa salarios apetecibles y no despreciables.

En ese mismo momento nos tocó recordar dos momentos fundamentales de la tradición universitaria argentina. La reforma iniciada en la provincia de Córdoba en 1918 y la gratuidad de la enseñanza universitaria de 1949. Dos hechos entrelazados por objetivos comunes aunque producidos en contextos muy diferentes cada uno de ellos. Pero en estos puntos, la Argentina se muestra también con una tradición muy diferente respecto del resto de América Latina. Cada país, en el mundo universitario tiene concepciones y diferencias que están también inscriptas en sus tradiciones políticas y culturales, de manera que es preciso tomar en cuenta esas configuraciones cuando se trata de contemplar estrategias colectivas.

La tradición pública argentina es un rasgo que identificó a nuestra educación, en todos los niveles, desde hace más de un siglo. El universo docente en el nivel primario y secundario también fue reconocido desde hace decenios. Justo es decir que con las suce-

sivas interrupciones democráticas, la repercusión sobre el mundo educativo se vio reflejado en la baja de la consideración de su masa docente. La matrícula fue ampliándose y, simultáneamente, se masificó la educación en un contexto de descentralización educativa que provocó un deterioro generalizado de las estructuras curriculares del sistema. Hoy, no está garantizado que un chico que estudió en una escuela del noroeste argentino tenga asegurado los mismos contenidos que un chico que estudió en el sur o en la provincia de Buenos Aires.

Está clara la necesidad política de mantener la defensa de la educación como un derecho humano básico y universal pero debemos tomar en cuenta que, en muchas ocasiones, las declaraciones deben ser motores para la puesta en marcha de políticas que las acompañen y no siempre se pueden garantizar estas condiciones.

Consideraciones finales provisionales

Hay una multiplicidad de factores que contribuyen a que estas situaciones se reproduzcan. Sin embargo y a pesar de los dramas que hemos pasado en los últimos años, existe una firme voluntad para sostener nuestras instituciones. El recurso a la tecnología, como forma de superar el virus, hizo que en la mayoría de las universidades se haya perfeccionado herramientas que estaban disponibles pero que tenían un uso relativo. Se llevaron adelante capacitaciones a un ritmo veloz y se adecuaron los dispositivos para volcar las aulas presenciales a aulas virtuales. No estamos aún en condiciones de hacer una evaluación estricta respecto del rendimiento global del empleo de la tecnología en sustitución de la educación presencial. Pero lo que está claro es que no se trata de contraponer o descalificar este tipo de herramientas sino tener la astucia suficiente para estar en condiciones de sortear las situaciones impredecibles y que no estaban en ninguna hoja de ruta.

La educación, el pasaje de saberes, implica una realidad de cercanía y proximidad, así se reconocen las reacciones del otro. La interrogación, la pregunta, es la forma siempre presente que está por detrás

de la realidad educativa. La pregunta se desarrolla en la explicación que es la justificación del trabajo docente para que el otro acceda a la comprensión.

El cuestionamiento, la impugnación, las emociones son los otros componentes del ciclo que se organizan alrededor de los saberes compartidos. Hay una actividad amorosa en la transmisión del saber que se despliega en el vínculo. Por eso las universidades nuevas que están más cerca de sus alumnos pueden también explotar este beneficio.

No significa esto que solo las actividades presenciales son valiosas, pero hemos sido formados, y nuestros alumnos han sido formados, en este tipo de régimen. Hoy, cerca del 90% de los estudiantes, incluidos los universitarios no tienen clases de manera presencial y se adecuaron rápidamente la mayoría de las universidades del conurbano para brindar clases virtuales.

Las estrategias dispuestas trataron de afrontar una realidad que se impuso como un tsunami, de un día para el otro. Y, como son los fenómenos naturales inesperados, hemos tenido que responder de la forma en que hemos podido. El sabio enunciado “lo mejor es enemigo de lo bueno”, se aplica perfectamente a esta situación. Algunos lo habrán barajado mejor y otros encarar lo que se venía con las armas que se disponía. Algunas universidades estuvieron mejor armadas que otras. Su misma tradición implicaba un fuerte ejercicio en el dictado de clases a distancia. Incluso algunas nuevas universidades, tienen carreras organizadas a distancia desde hace muchos años. Los casos más reconocidos son las universidades de Quilmes y Luján. Es evidente que sus docentes estarán en mejores condiciones que aquellas universidades que no encararon aún este tipo de dispositivo.

Hay un beneficio que quedará, que se impuso por la fuerza de las circunstancias, y es que los alumnos contarán con más herramientas disponibles para acceder a los materiales de estudio.

La UNESCO afirma que, en este tiempo, más del 90% de los estudiantes del mundo, aproximadamente 1.600 millones, pertenecientes a 188 países, no cuentan con clases presenciales. En la mitad de esos países se encararon soluciones virtuales, muchos de Latinoa-

mérica y especialmente en Argentina, a través de variadas estrategias, como páginas web gratuitas, programación televisiva y radial y distribución de materiales escritos para los diversos niveles educativos. Un reciente escrito del ex ministro Alberto Sileoni abunda en estos detalles.

Aquellos que estamos comprometidos con la educación pública y con la universidad pensamos que la desigualdad se profundizará después de la catástrofe actual. El desempleo y la pobreza se incrementarán a nivel mundial y también entre nosotros. En un país que ya es muy desigual esto significará profundizar las diferencias.

Se han diseñado políticas en todos los sectores que tratarán de remediar aquello que se dañó, sobre todo en el tejido laboral, de manera que la salida de la cuarentena dejará alumnos con menores posibilidades laborales porque algunos habrán perdido sus empleos y los docentes deberán hacer malabarismos para contener la situación e impedir el abandono de las aulas.

Las condiciones laborales docentes incluso han cambiado repentinamente. No hay aún evaluación sistemática sobre este fenómeno pero, por lo menos, el trabajo inicial ha sido mucho más intenso y lleva más tiempo. Todo eso incluso, sin definir masivamente la evaluación de los alumnos ni el grado de conocimientos adquiridos efectivamente.

La recuperación del aparato productivo llevará tiempo más allá de las medidas que se están llevando adelante y que estamos llevando adelante. Como es habitual al sectores que fueron históricamente beneficiados y que ahora no quieren ensayar la menor solidaridad posible porque solo conocen la beneficencia y aborrecen de la justicia social.

Es preciso insistir por la vía legislativa para tratar de imponer un recurso impositivo único para las más grandes fortunas del país, sin embargo, requerirá de una ingeniería que logre armarse pero ya se escuchan voces tratando de impedir que esta propuesta se efectivice. No somos Alemania en muchos sentidos, en este también, aquí las grandes fortunas eligen los paraísos fiscales como refugio. No son los únicos, las grandes corporaciones hacen lo propio y el gran sistema

financiero internacional se ejercita en esta modalidad y los líderes europeos y norteamericanos están siempre dispuestos en denunciar a los populismos pero hacen poco y nada para apuntar a un régimen más equitativo y equilibrado.

Históricamente la derecha argentina y todos los sectores corporativos transnacionales se han manejado con características que las podemos resumir en odio, hipocresía y miseria moral. Tienen los avales del sistema judicial y de los medios masivos para poder sostenerse y sacar ventajas frente a sectores populares que están más condicionados y tienen que respetar los mecanismos institucionales porque en caso contrario se libra una batalla de imposible desigualdad.

El futuro se resolverá partir de un delicado equilibrio entre el escepticismo, la desconfianza y un prudente pesimismo. No es que falta credibilidad en nuestras posturas sino que, por el contrario, se trata de manejarse con realismo, astucia e inteligencia. Más allá de la buena voluntad que se pueda esgrimir, las diferencias de modelos de país existen y la educación y las universidades públicas están atravesadas por estos condicionamientos.

De allí que siempre será beneficioso aprovechar la proximidad con los alumnos, con las familias y conformar una comunidad más firme que la que existe en las universidades más grandes y tradicionales en donde la anomía y la búsqueda del beneficio estrictamente personal es la única posibilidad.

Ya se está pensando en las fases que se irán sucediendo después del confinamiento. El distanciamiento se mantendrá hasta que se acceda a una vacuna, de manera que habrá que habituarse a tomar la relativa lejanía como una situación normal. Estará en cada una de nuestras cabezas y en las instituciones de las que formamos parte, brindar mecanismos para poder transitar los tiempos que se avecinan tratando de producir la menor cantidad de heridas y dolores. No son tiempos sencillos. Muchos emplean la metáfora de la guerra para describir la realidad actual. Más allá de las figuras retóricas, está la incertidumbre de no poder manejar el tiempo que vendrá según los códigos habituales.

10. Presente y futuro de la Universidad

Por Hugo T. Cormick

Introducción

Cabe preguntar si corresponde identificar la temática universitaria como una cuestión socialmente relevante y, más allá de que no forma parte de manera directa de la agenda reciente, sí es válido señalar que el lugar de la universidad, en buena medida, ha quedado inserto en un debate más amplio sobre el lugar de la ciencia y la tecnología que, más que por sus fundamentaciones, se ha hecho presente a través de las políticas aplicadas. El contexto actual (abril de 2020) rejerarquiza el lugar del saber, de la ciencia y la tecnología y pone en un nuevo lugar de nueva legitimidad al ámbito universitario. Pero esto no surge de una reflexión sobre el presente y futuro de la universidad, sino de las dramáticas condiciones del momento.

El sistema universitario argentino, nacido míticamente en 1613, tuvo su formalización inicial con la Ley Avellaneda N° 1.597. En ese marco, se estructuraron las primeras universidades que forman su núcleo originario.

Este sistema ha tenido un desarrollo un tanto desordenado y espasmódico, no separado del vaivén de la historia nacional, o como diría Tereschuk, está inserto en “la calesita argentina”. En ese vaivén, sobre el que haremos algunos señalamientos a lo largo del artículo, parece importante subrayar un hecho diferenciador: más del 30 por ciento de las universidades nacionales fueron creadas entre 2007 y 2015. Casi la mitad de estas creaciones se produjeron en el Conurbano bonaerense, con el agregado de dos instituciones no territoriales sino disciplinares, como la Universidad Nacional de las Artes y la Universidad de la Defensa Nacional.

Señalar que la historia de la universidad forma parte del complejo entramado de la historia nacional permite ubicar la Reforma de 1918 dentro de un ciclo de avance de los sectores populares urbanos hacia una mayor participación política. El reclamo de autonomía

del 18 fue finalmente consagrado con la reforma constitucional de 1994. Asimismo, la declaración de la gratuidad del sistema en 1949, se corresponde con una etapa de importantes transformaciones del Estado en favor de las grandes mayorías. Finalmente, en 2015 el Congreso sancionó modificaciones a la Ley de Educación Superior 24521 orientadas a formalizar el carácter gratuito de este nivel educativo y el acceso irrestricto a los estudios de grado, en el marco, también de un gobierno de clara orientación popular.

A estos hitos no pueden escapar otras orientaciones, algunas antagónicas a las expresadas y otras en las que, en determinados momentos políticos, se jerarquizó un modelo universitario específico. Con esto nos referimos, en el primer caso, a los efectos devastadores de las dictaduras militares sobre el mundo universitario y científico, por un lado, con la emblemática “noche de los bastones largos” en 1966, con su secuela de intervención a las universidades y emigración masiva de académicos y científicos y la despiadada represión, desaparición de estudiantes y docentes y destrucción del sistema educativo durante la dictadura iniciada en 1976. El segundo caso corresponde al ciclo universitario transcurrido entre 1957 y 1966, considerado por muchos como una etapa dorada de la universidad argentina, por la vigencia de la autonomía universitaria y por el impulso a una amplia producción académica y de investigación. Sin embargo, algunas corrientes del pensamiento identifican a esa etapa de la universidad como la “isla democrática” ya que este espacio de autonomía y libre elección de sus autoridades se daba en un contexto en el que en el país se vivía la proscripción del peronismo. Esa mirada melancólica se conserva más allá de que ciertos rankings recientes ubiquen a la UBA (nuestra universidad más importante) como la más relevante de Hispanoamérica.

Otro aspecto destacable de la universidad argentina es que, al expresar el imaginario del ascenso social, cuenta con una gran adhesión de la sociedad (que se vio expresada por ejemplo en la resistencia contra las políticas de achicamiento del último gobierno). Sin embargo, como también menciona Rinesi, esta universidad que se ha expandido está obligada a estar a la altura del compromiso de educar

a miles de estudiantes. Esto supone que el principal compromiso de la universidad radica en la formación de sus estudiantes.

Orientaciones profesionales y académicas de la institución universitaria

Más allá de las formulaciones genéricas sobre el múltiple rol de la universidad (docencia, investigación, extensión) lo cierto es que la universidad argentina ha privilegiado su orientación hacia la formación de profesionales, tales como abogados, contadores, administradores, médicos y, en menor medida, hacia la investigación en el caso de las llamadas ciencias duras (física, química, biología) y de la filosofía y las ciencias humanas y sociales. Esta diferenciación aparentemente “natural” genera por otra parte dificultades en cuanto al desarrollo académico independiente de las carreras profesionalistas y muchas veces abre interrogantes sobre el lugar de la formación con relación a intereses de la sociedad, los que, cabe aclarar, no son homogéneos, ya que por estos “intereses” se puede ver tanto los reclamos del mercado en la búsqueda del alineamiento universitario a sus necesidades o los requerimientos de sectores populares y del mismo Estado, en cuanto a generar conocimientos orientados a mejorar las condiciones de vida de estos sectores (salud, educación, distribución del ingreso, protección del ambiente, políticas de género, etc.).

Muchos autores (Marquina, por ejemplo) señalan la existencia de una tensión entre la autonomía del saber universitario, la burocratización y la mercantilización. Existe consenso en torno a que las reformas en el mundo universitario iniciadas desde la década del 80, y particularmente en las universidades argentinas desde los 90, tendieron a incrementar el control burocrático del Estado sobre las universidades, con la creación de unidades estatales de mediación (la Secretaría de Políticas Universitarias y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y se señala que se puso más el acento en la eficiencia del sistema que en la riqueza de su producción. A su vez, una idea dominante en los 90 fue la que consideraba que la educación en su conjunto debía orientarse al mercado.

Dejaba de pensarse como un instrumento de igualdad social, de incorporación de nuevos grupos sociales al bienestar y se reforzaba su valor instrumental. De esa manera, muchas carreras universitarias terminan definidas por los requerimientos de los actores económicos desmedro de la atención a la rigurosidad académica, al valor del conocimiento, lo que lleva a que la formación de ciertas profesiones, sea como saberes útiles para los grandes protagonistas de la economía privada. Lo anterior no invalida la necesaria formación de profesionales competentes en ámbitos productivos sino que plantea que ésta requiere, para ser pensada como saber universitario, incluir la mirada crítica sobre el propio saber. De lo contrario estaríamos hablando de adiestramiento en tecnologías de diverso uso.

Un resultado de las orientaciones profesionalistas es que la mayor parte de los graduados con este perfil no mantiene el vínculo con el sistema y no se incorporan a tareas de docencia o investigación. Cuando lo hacen en la docencia, se ve como una tarea lateral al campo principal de actividad, con baja participación en la vida universitaria, ya que suele tratarse de dedicaciones simples. Sin embargo, no debe omitirse que la actividad docente de profesionales en ejercicio de sus prácticas específicas, es un importante vínculo para los estudiantes en vista de sus expectativas futuras.

La doble condición de los docentes/profesionales ha sufrido la ausencia de una carrera docente, tema sobre el que se ha trabajado intensamente durante las últimas décadas, en buena medida por los esfuerzos de las representaciones sindicales docentes que lograron incluir la gratuidad de la formación docente.

La Ley de Educación Superior (LES), vigente desde 1995, habilita el acceso a la formación de posgrado a quienes posean título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro años de duración como mínimo, lo que impulsó a que muchas carreras universitarias modificaran sus planes de estudio y los adaptaran a este tiempo mínimo. Voces críticas de esta política han señalado que así se abrió paso a transferir saberes al nivel de posgrado, habitualmente arancelado. Es claro que este nivel creció fuertemente desde el dictado de la LES.

Aquí se abre otro espacio de inquietudes respecto de tres cuestiones: en primer lugar, el posible uso de los posgrados como instrumento de financiamiento de las instituciones universitarias. En segundo lugar, la pertinencia de los posgrados, muchos de ellos, fuertemente orientados a requerimientos del mercado, donde vuelve a plantearse la cuestión de qué tipo de saber debe ser entendido como producto universitario. También está en discusión la especificidad de los saberes transmitidos en los posgrados, a lo que se agrega que, al ser un recurso que facilita la carrera docente, su carácter oneroso se transforma en una limitante de acceso por razones socioeconómicas. Finalmente, y no menos relevante, el lugar de la docencia en los posgrados, ya que los rigurosos procedimientos de selección aplicados en los niveles de grado se reconvierten en un mecanismo de designación discrecional (respetando requisitos establecidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU) que a la vez conlleva la inestabilidad laboral de los docentes de esos niveles. En otras palabras, esta transformación en el sistema educativo superior trae consigo una reformulación de varios principios: la gratuidad de la enseñanza, la transparencia en la selección y la consiguiente estabilidad laboral del trabajador docente y, por último, aunque con matices para cada experiencia, la posible subordinación de la formación de posgrado a imperativos externos al desarrollo del saber universitario.

En cuanto al lugar de la investigación en el sistema universitario (con compleja articulación con el sistema de ciencia y técnica), es posible decir que cumple un conjunto de roles (además de los tipos obvios como investigación básica, aplicada o experimental), entre los que interesa señalar la obligación de mayor actualización de los docentes, la posibilidad de formación de docentes jóvenes y de estudiantes, así como, en los casos en que esto es posible, la vinculación con el contexto social de la universidad. Sin embargo, la presencia dominante de dedicaciones simples y de precariedad laboral (sobre lo que se volverá más adelante) transforma el lugar de la investigación en un espacio inestable y de manejo discrecional por parte de quienes pueden determinar el acceso a estas actividades. Los casos de las universidades que establecen conjuntamente las figuras de docencia e investigación son un camino para la resolución de este problema.

Sin embargo, se señala que en muchos casos de existencia de dedicaciones más amplias, los académicos orientan preferentemente su atención a la actividad de investigación en desmedro de la docencia, con lo que se tiende a debilitar la atención de los estudiantes, particularmente de los cursos iniciales.

A su vez, hay que considerar que el espíritu eficientista impuesto en la década del 90 tendió a privilegiar los aspectos burocráticos, administrativos y formalistas (definición de plazos, redacción de objetivos, presentación de artículos en congresos, etc.) por encima del valor académico y social de las actividades de investigación.

La Ley 24521 de Educación Superior

Lo primero que hay que señalar es que esta ley vino a saldar un vacío normativo existente desde que la dictadura militar derogó la ley Orgánica de las Universidades Nacionales 20654 de 1974, la que, pese a haber sido aprobada en su momento por un amplio acuerdo político¹, no fue rehabilitada por el gobierno del Dr. Alfonsín, sino que dio lugar a la re fragmentación del sistema al permitir que cada universidad funcionara con su propio estatuto. En este aspecto, la Ley 24521 saldó esa vacancia. Sin embargo, el contexto de producción de la ley no escapa al de un Estado en el que los principios de privatización, promoción de la competencia y de cuasi mercados en el sector público, fragmentación de los sistemas organizacionales eran ordenadores del accionar público, por lo que la hegemonía del pensamiento neoconservador logró instalarse en las universidades pese a la resistencia de algunos sectores. De hecho, varias de las universidades creadas durante este periodo² desarrollaron modalidades de organización del trabajo y escalafones, acordes con la Nueva Gestión Pública tanto para docentes como para no docentes, por ejemplo a través de la no estabilidad de las funciones superiores no docentes o el no pago de antigüedad.

1 A tal punto que Giménez y Del Bello la identifican como “ley Perón-Balbín” en referencia al “acuerdo político del peronismo y el radicalismo”.

2 Durante la gestión presidencial del Dr. Menem se crearon nueve universidades.

La ley utiliza la palabra “servicio” para referirse a la educación superior y en ningún momento establece su gratuidad. De hecho, faculta a las instituciones nacionales para “dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional”, lo que llevó a interpretar que abría la puerta al arancelamiento. Una de las objeciones más amplias apuntó al carácter “reglamentarista” de la ley, a su avance sobre la autonomía universitaria.

Por otra parte, la LES ignora el lugar de los trabajadores no docentes. Así como establece deberes y derechos de estudiantes y docentes, regula los mecanismos de participación de estos claustros en el gobierno universitario, y ordena los mecanismos de selección de los docentes, a los no docentes los contempla en dos económicas menciones: entre las atribuciones de las instituciones universitarias (art. 29, inc. h) se indica “Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente” y en el art. 53 referido a la integración de los órganos colegiados de gobierno indica que deberán asegurar “*c) Que el personal no docente tenga representación en dichos cuerpos con el alcance que determine cada institución*”. No es excesivo señalar que los trabajadores no docentes son los grandes ausentes de esta norma.

La reforma a la ley en 2015, impulsada por la diputada Puiggros, consagró, como ya se hizo mención, el principio de la gratuidad y del ingreso irrestricto.³ A su vez, incorporó un principio de gran relevancia que es que el órgano de control de las UUNN, es la Auditoría General de la Nación, al no ser un órgano del Poder Ejecutivo. Sin embargo, la presión del gobierno concluido en 2019 dio lugar a que muchas universidades aceptaran sin más el control interno a cargo de la Sindicatura General de la Nación. A su vez, en su nuevo artículo 58 estableció con mayor contundencia la obligación del Tesoro de financiar a las universidades a través del presupuesto anual general de la administración pública nacional, tema que no era explícito en la versión original de la ley.

3 Sin embargo, la Universidad Nacional de La Matanza, representada por su rector, Daniel Martínez, interpuso en diciembre del 2015 una acción de amparo tendiente a que se declare la inconstitucionalidad parcial de la ley 27204, lo que fue avalado en primera y segunda instancia (sin objeción del Estado nacional), estando pendiente un fallo definitivo de la Corte Suprema de Justicia. José Ignacio López y Pablo O. Cabral (2016).

Las condiciones laborales

Como es sabido el ámbito laboral de las universidades nacionales incluye personal docente y personal no docente.

Iniciando por el personal no docente, históricamente estuvo reconocido como un universo de trabajadores públicos, regido por normas de la APN, ya que sus anteriores escalafones eran aprobados por el Poder Ejecutivo. En 2006 la federación que los representa, FATUN, obtuvo la firma de un Convenio Colectivo de Trabajo, con el Consejo Interuniversitario Nacional y homologado por el Poder Ejecutivo, a través del Decreto N° 366/06.

Este convenio colectivo genera un escalafón de alcance general para todas las universidades nacionales, con características propias de lo podría llamarse un modelo clásico: categorías (en este caso con un número muy limitado), agrupamientos, ascensos regulados por antigüedad y existencia de vacantes, estabilidad laboral (no contempla la presencia de personal interino ni contratado), homologación entre categorías y funciones, ya que a cada categoría (excepto la más baja) le corresponde una función. Por otra parte, la existencia de una única federación de trabajadores no docentes, le permite garantizar razonablemente el respeto al convenio en el conjunto de las universidades.

En cuanto a los docentes universitarios, en primer lugar cabe señalar que, a semejanza de lo que ocurría históricamente con el conjunto de la actividad docente, les ha resultado complejo percibirse como trabajadores públicos. En buena medida, las condiciones de dedicaciones simples, del ejercicio de la docencia como una actividad complementaria a la profesional, la autopercepción de independencia tanto del profesional como del intelectual o del investigador, favorecen una relativa mediación con la relación laboral y su vinculación con el Estado.

Como es sabido, la Constitución Nacional establece la estabilidad del empleado público (sin discriminar de qué tipo de empleo se trata): sin embargo, el régimen docente universitario establecía el acceso a los cargos por concurso y, a partir de 1956, con periodicidad absoluta equivalente a inestabilidad absoluta.

A lo anterior se suma que buena parte de los docentes se encuentran en condición precaria, como interinos. (como ejemplo, en la UBA, el 70% en 2011 de acuerdo con Ripak). Esto produce otro impacto, más en la medida en que, si bien el cuerpo docente participa protagónicamente en el gobierno universitario, el acceso a este derecho se logra siendo docente regular u ordinario (es decir concursado).

Notablemente, la información brindada por los muy completos Anuarios Estadísticos de las Universidades omite discriminar entre docentes regulares e interinos. Sí incluye la figura del docente contratado, pero que es marginal en el total.

En lo que respecta a las dedicaciones docentes, la tabla adjunta muestra la gran desproporción entre dedicaciones simples y las exclusivas y semiexclusivas. Esta masividad de las designaciones simples, además de limitar la pertenencia institucional de los docentes, puede transformarse en un instrumento que habilita a las autoridades universitarias a ampliar designaciones en forma discrecional, en virtud de decisiones institucionales, valoraciones políticas u otro tipo de argumentación.

Escalañ Docente Universitario, cantidad de cargos clasificados por dedicación y categoría, según Universidad. Año 2015							
DEDICACIÓN	TOTAL	TITULAR	ASOCIADO	ADJUNTO	JTP	AYTE. 1ª	AYTE 2ª
EXCLUSIVA	21.144	4.861	2.280	7.165	4.861	1.977	
SEMIEXCLUSIVA	33.172	4.094	1.259	8.904	12.353	6.562	
SIMPLE	117.627	8.724	2.949	25.567	31.310	38.356	10.721
TOTAL	171.943	17.679	6.488	41.636	48.524	46.895	10.721

Fuente: 2015 Anuario Estadísticas Universitarias Argentinas

No debe omitirse que este dato de 2015 se inscribe en un proceso de crecimiento del número de universidades, de la matrícula y de docentes, acompañado por una recuperación del salario docente, particularmente en la década del 2000. Como ejemplo, un documento de CONADU menciona que entre 1992 y 1998 no se logró ningún aumento salarial, siendo el del último año del 7%, mientras que entre 2004 y 2006 se lograron aumentos del 40%, 30% y 20%.

En ese contexto creció el protagonismo de los sindicatos docentes, que, a través de tres federaciones (CONADU, CONADU Histórica y FEDUN⁴) lograron establecerse en la mayor parte del ámbito universitario nacional.

El accionar del sindicalismo docente universitario permitió acordar un proyecto de Convenio Colectivo de Trabajo de los Docentes Universitarios que, a contramano del texto de la Ley de Educación Superior que en su art. 59 inc. b, establece “Fijar su régimen salarial y de administración de personal” logró instaurar como interlocutor del proyecto al Consejo Interuniversitario Nacional, con lo que el proyecto se extendía de manera global a todo el sistema universitario. Lo cierto es que, en virtud de la persistente oposición de la UBA (única universidad que no firmó el CCT) su tratamiento se demoró y no fue homologado por el Poder Ejecutivo hasta mediados de 2015.

De acuerdo con un documento de CONADU “...fue clave en este proceso la tarea de concientización de la pertenencia del colectivo universitario a la clase trabajadora. Quienes se identificaban tradicionalmente como una elite profesional y académica, comenzaron a reconocerse como un sector del trabajo docente, y a valorar el Convenio como un instrumento necesario para la defensa de sus derechos. Este logro, que permite continuar luchando por la mejora continua de las condiciones de la actividad, también introduce un principio de democratización de las relaciones políticas en el sistema universitario, al asegurar la estabilidad laboral y regularizar las formas de contratación del personal, estableciendo con ello la igualdad de condiciones en la participación de los y las docentes en el gobierno de las instituciones”

En síntesis, el CCT regula el carácter, categorías, dedicaciones y funciones docentes; las remuneraciones docentes; el régimen de carrera docente; las condiciones y medio ambiente de trabajo; el régimen de licencias y franquicias; y la jerarquización y funcionalidad de la labor docente.

El CCT significó un cambio copernicano en la visión de la condición docente. Uno de sus principales conceptos se refiere a la condición de trabajadores de este colectivo. Vinculada a esta misma condi-

4 Además de una federación específica de los docentes de la UTN (FAGDUT).

ción se encuentra justamente la estabilidad en el empleo docente universitario. Esta estabilidad solo puede perderse como resultado de evaluaciones de desempeño negativas en su trayectoria laboral. Otro aspecto que sobresale es la estrategia de solución de la situación laboral de los miles de docentes interinos, ya que se establece un procedimiento de regularización laboral al cabo de cinco años de desempeño docente. La información brindada por diversas universidades permite ver un tratamiento disímil de esta política y no es vano aventurar que tal heterogeneidad se relaciona con la fortaleza o debilidad de las representaciones gremiales presentes en cada universidad.

Otro aspecto al no que no se le presta adecuada atención es el de las políticas de género. Al respecto, Villanueva señala *“que es hora de que se analice seriamente la posibilidad de poner cupos para las mujeres ... cuando se analiza el género de rectores y decanos, se encuentra una proporción que no es la de Argentina”*

El Anuario 2015 permite ver algunos datos sobre la masculinización en determinados niveles. Como ejemplos, cabe señalar que más del 85% de los rectores y del 65% de los decanos, son masculinos. En las categorías de Titular docente, en cualquiera de las dedicaciones, hay predominio masculino, mientras que en las restantes categorías, la situación está más distribuida, con lo que se podría decir que el “techo de cristal” de las mujeres está en el ápice de la carrera. En la única posición donde se observa mayoría femenina en los niveles más altos es en los cargos no docentes.⁵

La universidad hoy

Como se señaló al inicio, la universidad argentina tuvo un importante crecimiento en los inicios del siglo XXI. El total de la población estudiantil creció entre 2005 y 2015 en un 15%, manteniendo, a su vez la preeminencia de la educación pública sobre la privada, siendo la relación para 2017, de 79% en universidades públicas y 21 % en instituciones privadas. En ese contexto, a partir de 2007 se

⁵ La información de la Síntesis 2018 da resultados diferentes, aunque solo se presentan muy agregados.

inició el proceso de creación de nuevas universidades que tuvieron un importante expansión hasta 2015. Una pregunta que se plantea es si ese crecimiento de las nuevas universidades fue a costa de las más antiguas. Lo que se observa es que la única universidad que perdió alumnado fue la UBA (-15%), mientras que el resto de las grandes universidades históricas no tuvo una caída similar. Si se analiza con cierto detalle la evolución del estudiantado se ve que el pico de mayor cantidad de alumnos en la UBA, la UNLP y la UTN se dio entre 2011 y 2012. Esto indicaría el efecto de la creación de las nuevas universidades como receptoras de alumnado proveniente de estas instituciones. Sin embargo, los informes brindados por las nuevas universidades permiten concluir que, mayoritariamente, sus estudiantes son “población universitaria nueva” es decir que han comenzado su vida universitaria en estas instituciones. La experiencia docente en universidades del Conurbano corrobora esta afirmación en cuanto a que mayoritariamente sus estudiantes iniciaron su vida universitaria aprovechando la ventaja territorial, económica y cultural de contar con una opción de cercanía. A los obvios criterios territoriales y económicos, se agrega el cultural, en cuanto a que, para muchos habitantes de municipios del AMBA, la distancia con la Ciudad de Buenos Aires incluye diferencias de tradiciones, valores y prácticas, siendo el ámbito local más amigable para el desarrollo de sus expectativas estudiantiles.

Durante este periodo, además del importante crecimiento cuantitativo, se desplegaron algunas políticas específicas tales la ampliación de los programas de becas tanto desde el ministerio como desde cada una de las universidades, junto al Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) dirigido al fortalecimiento económico de los estudiantes más necesitados, la distribución de note books de nivel medio que pasaban a ser un instrumento útil en el nivel universitario y el impulso a las carreras de ingeniería y tecnología, que habían quedado postergadas por las políticas antiindustrialistas de la década del 90. Este impulso supuso un importante salto en las inscripciones en las carreras del ramo. A su vez, se reorientó buena parte de los variados programas dirigidos a las universidades,

originariamente competitivos (en la línea de fomentar la competencia dentro del sector público) por nuevas formas cooperativas entre universidades, dirigidas a promover la sinergia interinstitucional.

Sin embargo, pese a las críticas a la vigente LES desde actores vinculados a los gobiernos kirchneristas, no se avanzó en el debate y la revisión de esta norma, más aun teniendo en cuenta que durante el mismo periodo fue derogada la Ley Federal de Educación (reemplazada por la Ley de Educación Nacional) y se reimplantó el sistema de formación técnica en el nivel medio. Hay quienes sostienen que la principal razón de este silencio normativo se basó en la decisión de no abrir un campo de discusión en el ámbito universitario el que, durante todo el periodo, incluso en momentos de fuerte conflictividad social, como el caso del debate por la Resolución 125, gozó de una notable quietud. Lo cierto es que durante todo el ciclo 2003-2015 se mantuvieron los instrumentos normativos y procedimentales aprobados en la década anterior, en coincidencia con similares “no decisiones” que se tomaron hacia el interior de la propia administración pública, ya que se conservaron pautas propias del modelo de gestión neoempresarial impulsado en la década del 90.

El periodo de gobierno a cargo del Ing. Macri se centró en valores clásicos de la derecha nativa e internacional, ya que propugnaba la famosa “meritocracia”, la competencia y el esfuerzo individual (empreendedorismo) como contraparte de la intervención estatal y la mirada desconfiada respecto de la educación pública (“caer en la escuela pública”). Estas visiones también se expresaron en la política universitaria, junto con una caída del salario real de los docentes, la reducción presupuestaria en infraestructura y el esfuerzo por la supervisión directa de la administración a través de la SIGEN y de la aplicación de sistemas de control de personal monitoreados desde el Poder Ejecutivo. En otro orden se produjo un achicamiento de las políticas de investigación científico tecnológica. Sin embargo, el periodo macrista no logró reducir la relevancia y la presencia de la universidad pública argentina.⁶

⁶Téngase en cuenta que es el primer caso de presidente con título universitario emitido por una universidad privada, lo que se completa con que buena parte de su elenco gobernante tenía similar origen académico.

Mirada hacia el futuro

Según Tenti “*No es la autonomía ni la subordinación, sino la articulación ... entre las instancias académicas y las instancias productivas públicas y privadas. ... La universidad deberá encontrar una forma de compromiso entre lo que es la necesaria autonomía científica y cultural (campos que son productivos, creativos y críticos en la medida en que no están determinados por demandas externas) con planificación, organización y socialización de los procesos de desarrollo científico tecnológico y de producción de profesionales*”⁷

La articulación entre la universidad y las políticas nacionales ha dado lugar a estrategias diferentes e incluso, antagónicas. En este terreno, un debate siempre abierto refiere a cuál es el grado de articulación entre las estrategias universitarias y las del Estado nacional, tema que tensiona las complejas relaciones entre la “casa de altos estudios” con agenda propia y la tendencia a suponer que sea el Estado el responsable de orientar predominantemente las líneas de acción de las universidades. Sin embargo, esta articulación no puede eludir la obligación del financiamiento (por parte del Estado) así como que la universidad esté comprometida a garantizar la inclusión, permanencia, graduación de sus estudiantes, en un marco de calidad de su producción académica y científica. En el marco de la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y el libre acceso al sistema, la pregunta es cuáles deberían ser los caminos para que la institución universitaria sea el puntal académico para las políticas de desarrollo inclusivo y federal, sin perder su especificidad.

Esta tensión sobre la autonomía universitaria y las necesidades de la planificación estatal puede llevar a distorsiones como el voluntarismo político, el academicismo endogámico o el cientificismo de mercado.

Sin embargo, hay que tener presente que la universidad es un agente fundamental de la innovación, la crítica intelectual y científica y esto habilita sin duda la autonomía de la universidad para debatir saberes y problemáticas aparentemente “inútiles” pero que consolidan la capacidad de reflexión que no puede ser planificada desde una lógica de políticas públicas.

⁷ Daniel Ezcurra y otros (2010). Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. Villa María, Eduvin; Buenos Aires, CEPES.

Otra problemática a abordar refiere a cuáles son las carreras que necesita una sociedad como la argentina. Como se ha señalado, existe un perfil fuertemente profesionalista, que se muestra en un informe del diario La Nación⁸. Este informe da cuenta que, para 2015, en todo el sistema universitario (público y privado) las carreras más elegidas fueron Abogacía (9%), Gestión y Administración de Empresas (5.5%), Contador Público (5.3%), Psicología (4.6%) y Enfermería (4.5%). Biología y Química, por un lado y Letras e Historia, por otro, las carreras más elegidas de las ciencias básicas y de las humanas, alcanzan cada una alrededor del ½ por ciento de las elecciones. Vale a este respecto recordar el esfuerzo del Estado nacional durante el ciclo kirchnerista, para la promoción de los estudios de ingeniería, habiendo logrado entre 2003 y 2015 un crecimiento del 32% de los estudiantes, mientras que el número de graduados aumentó en un 34 por ciento.

Si se piensa que el desarrollo nacional requiere de un conjunto más amplio de opciones universitarias, la pregunta fundamental es como ayudar a orientar esta perspectiva. Asimismo, buena parte de la formación adolece de saberes generales, lo que en buena medida, iniciativas ya consolidadas como el Ciclo Básico Común de la UBA, más allá de indudables falencias, desde su origen pone el acento en estos saberes generales al establecer como obligatorio el conocimiento de la sociedad y el Estado y de los fundamentos del conocimiento científico. Como se señala, el saber universitario se funda en tener la capacidad científica de hacer las preguntas correctas y esto es lo que debe enseñar la universidad desde los primeros niveles.

Es decir, que la institución universitaria requiere plantearse en un debate amplio, la tensión entre autonomía, burocratización y mercantilización, a la vez que su inserción en las políticas del desarrollo. Naturalmente, no es un debate con soluciones simples, sino que requiere dar cuenta de las tensiones entre saberes universales y demandas territoriales (más aun considerando la vastedad de nuestra geografía y la heterogeneidad de los ámbitos en los que se insertan las universidades nacionales).

⁸ La Nación, 3 de julio de 2017. Radiografía de los universitarios argentinos: cuáles son las carreras más elegidas

En este marco, cabe hacer mención al discurso del Presidente Alberto Fernández ante la Asamblea Legislativa el 1 de marzo de 2020. Allí señaló algunos ejes importantes: *“Nuestras universidades son una instancia central de la democratización del acceso al conocimiento. Proponemos iniciar el debate de una nueva Ley de Educación Superior que permita fortalecer nuestro sistema universitario. La gratuidad y el acceso irrestricto a la universidad son el punto de partida. Fortalecer el vínculo de la universidad con la comunidad y el sector productivo es central para garantizar el desarrollo territorial.”*⁹

Como se observa, se formula la propuesta explícita de debatir una nueva Ley de Educación Superior, con base en los principios de gratuidad y acceso irrestricto¹⁰, a la vez que se propugna el fortalecimiento del vínculo con la comunidad territorial y con el sector productivo. Todo esto en un marco de reafirmación de la relevancia del desarrollo científico y tecnológico autónomo (lo que está siendo sostenido en forma continua en la actual crisis provocada por la pandemia del COVID-19).

Un aspecto que cobra importancia en esta propuesta de jerarquizar el quehacer universitario tiene que ver justamente con sus trabajadores. Sin pretender agotar la cuestión, en términos generales, los trabajadores no docentes cuentan con condiciones de estabilidad laboral relativamente garantizadas y con condiciones preservadas por sus convenios laborales. Probablemente el agrupamiento de Salud sea hoy el más expuesto por las propias características de la pandemia ya mencionada. Debe subrayarse, por otra parte, el proceso de profesionalización de estos trabajadores, particularmente a través de

9 En una reciente entrevista a Página 12, el presidente mostró “... su rincón favorito del chalet presidencial, [donde] puso en el modular el bastón y la banda junto a una foto enmarcada del decreto con el que Juan Domingo Perón estableció la gratuidad universitaria.

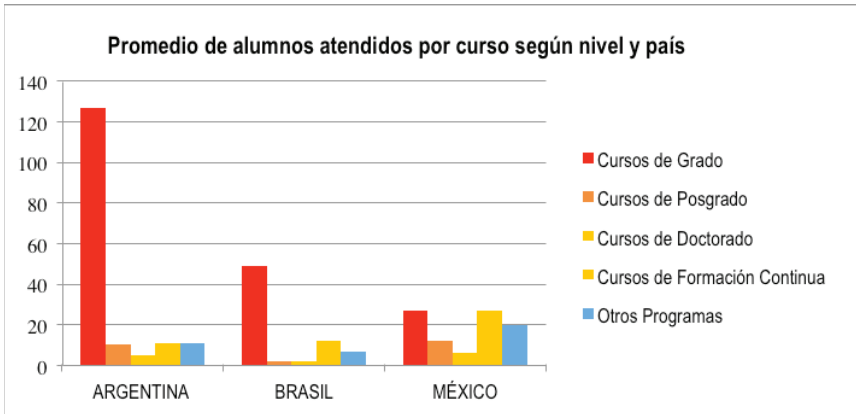
10 Este tema, ampliamente sostenido por la comunidad universitaria no está tan claro en el caso de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales. Un interesante artículo de Emilia di Piero identifica las heterogéneas estrategias de ingreso entre las que destacan polarmente, por un lado, la UBA, con un sistema de selección meritocrático a través de exámenes específicos y por otro, la UNLP que aplica un sistema de sorteo en virtud del número de vacantes. La autora concluye que “una ‘democratización imperfecta’ [como es el caso de la UNLP] no puede ser subsanada con ‘menos democracia’ como sostienen quienes pretenden el retorno al examen de admisión.”

las diversas tecnicaturas, licenciaturas y posgrados en gestión universitaria orientadas a la formación de los trabajadores no docentes, y brindados por la mayor parte de las universidades. Esta formación se fortalece con el hecho de que el CCT favorece con un porcentaje específico a quienes cuentan con la Tecnicatura en Gestión Universitaria.

En cambio, un aspecto que dejó vacante la actual LES (retrocediendo respecto de lo establecido por la ley 20654) se refiere a la participación de la representación no docente en el gobierno universitario, ya que deja en manos de cada universidad la decisión al respecto por lo que cada universidad aplica sus propios criterios e, incluso, algunas no han habilitado su incorporación a los órganos de gobierno (por ejemplo, la UBA). Esta mirada elitista recorta la capacidad de intervención de estos trabajadores en las decisiones de gobierno. Debe tenerse en cuenta que muchos de estos trabajadores participan activamente en la formulación y ejecución presupuestaria, en la gestión administrativo académica, en las decisiones respecto de la regularidad de los estudiantes, por citar solo algunos ejemplos.

En el caso de los trabajadores docentes hay una importante agenda pendiente. Por un lado, la regularización de quienes han superado los cinco años en calidad de interinos (cuestión que ha sido abordada por muchas universidades, pero se mantiene irresuelta en otras). Asimismo, la búsqueda de un mayor equilibrio en la distribución de dedicaciones, poniendo un mayor acento en las dedicaciones semi exclusivas, lo que tendería a favorecer la dedicación a actividades de investigación en forma más sistemática y a una mayor pertenencia institucional.

Un estudio comparativo sobre la docencia en tres países de la región (México, Brasil y Argentina) muestra, por un lado, que Argentina cuenta con una mayor proporción de mujeres en la docencia, por otro lado, que tanto Brasil como México cuentan con mayor porcentaje de docentes con formación de posgrado, pero lo más llamativo es que, mientras en Brasil un docente de nivel de grado tiene a su cargo un promedio de 40 estudiantes y en México se trata de 20 alumnos, en el caso argentino, el docente tiene como promedio 120 alumnos a cargo.



Fuente: Pérez Centeno, Cristian y Parrino, María del Carmen (2008)

En este contexto, en virtud de lo señalado más arriba, se torna relevante implementar políticas específicas destinadas a promover y fortalecer, en el ámbito universitario, la participación y permanencia de mujeres, diversidades y disidencias¹¹ tanto en el gobierno como en las posiciones de docentes titulares.

Todas estas cuestiones suponen una institución universitaria tanto capaz de mirar hacia su contexto como hacia adentro de su propio quehacer. En lo que hace a la mirada externa, como se señala, y retomando las palabras del presidente, aparece el imperativo de pensarse con relación a la comunidad y al sector productivo, lo que significa el desafío de que esta forma de vinculación no se exprese en colonización, o sea, subordinación a poderes territoriales o a actores del mercado. ¿En qué medida esta tensión puede escapar al encierro en la “torre de cristal” o a la mercantilización o partidización de la agenda universitaria? Este es uno de los desafíos más relevantes, en particular entre las universidades más recientes o aquellas que cuentan con orientaciones tecnológicas que las acercan más linealmente a la economía de mercado.

En la mirada hacia adentro, la tensión del mundo universitario se expresa en el reconocimiento de su pluralidad y heterogeneidad. Así como hacia afuera la institución debe interactuar con protago-

¹¹ De hecho, la clasificación actual de los Anuarios es Femenino/Masculino

nistas con intereses heterogéneos y contradictorios, en el mundo interno también se ponen en juego intereses y actores con perspectivas propias, tanto sean de carácter profesional como académico o sindical (tanto docente como no docente).

Solo como ejemplos, la cuestión profesional se relaciona con la articulación del mundo universitario con los recorridos profesionales, como adaptar los saberes a exigencias de esos campos del trabajo extrauniversitario. En determinadas profesiones, tales como Abogacía o Contador Público (aunque podría extenderse al conjunto de las orientaciones profesionales) el sistema universitario, particularmente en sus instituciones históricas, la formación profesional está escasamente vinculada con las necesidades del ámbito público. Si bien muchas de las nuevas universidades se han hecho cargo de este reto, es importante que la formación profesional permita al futuro graduado tener una mayor comprensión de la complejidad de lo público (ámbito en el cual, finalmente, quizás desempeñe parte o la totalidad de su actividad laboral).

En el caso del mundo académico, es importante retomar lo señalado por Rinesi en cuanto a qué tipo de docente dedica su carga horaria a los estudiantes de los primeros años o a las tareas de investigación o de posgrado. Desde esa perspectiva, los docentes experimentados deberían ser los responsables de guiar a los nuevos estudiantes en los primeros años de formación y no delegar estas tareas en equipos voluntariosos pero carentes de la formación y experiencia de los docentes más antiguos. Esto se vincula también con la dedicación a la investigación y formación de posgrado, las que suelen usarse como “escapes” a las más exigentes (y a veces rutinarias) tareas de docencia de grado.

Finalmente, en el terreno sindical, reconocer la autonomía y pluralidad sindical, si bien parecen expresiones obvias, requieren de un gran esfuerzo de las autoridades para dar cuenta de estas presencias. A lo anterior se agrega la problemática de las condiciones y medio ambiente de trabajo, la violencia de género, las modalidades operativas que se ejercen en las universidades, temáticas que afectan tanto a trabajadores docentes como no docentes.

Lo que se quiere señalar es que la mirada profesionalista, la perspectiva académica y el sostenimiento de los derechos de los trabajadores docentes y no docentes expresan en muchas ocasiones intereses no necesariamente convergentes y que exigen ser atendidos en el marco de las tensiones ya mencionadas (además de las disponibilidades presupuestarias con que cuenta cada universidad).

La problemática de los posgrados debería ser un capítulo de atención de la nueva Ley de Educación Superior, tomando en cuenta las cuestiones que se señalaron más arriba: orientación al mercado/mirada académica; condición onerosa/demanda de gratuidad; selección *adhocrática* de docentes/aplicación de sistemas de selección equivalentes al del nivel de grado (aceptando, en este caso, la menor estructuración a largo plazo de los posgrados).

En las actuales circunstancias, tanto por los efectos imprevisibles aún de la pandemia COVID-19, como por la expresión propia del actual elenco gobernante, se revaloriza el desarrollo científico y tecnológico, una de cuyas bases fundamentales es el ámbito universitario público. Dadas estas condiciones, el desafío de repensar tanto la legislación propia del sistema como la revisión de sus prácticas de inclusión, calidad, respuesta a las demandas sociales, libertad de pensamiento, fortalecimiento de sus ámbitos laborales, garantía de financiamiento genuino (sin tener que recurrir a fuentes espurias), articulación con el territorio y el mercado, etc., no son únicamente cuestiones normativas sino que requieren el desarrollo de importantes estrategias de fortalecimiento interno de la institución. Sin embargo, como se ha mencionado de manera sucinta en estas páginas, el devenir de una universidad con las potencialidades que mencionamos solo es posible con gobiernos orientados al bienestar, a la distribución del ingreso y al fortalecimiento de la presencia de los sectores populares en los ámbitos públicos, entre ellos la universidad.

Referencias:

- Astorga, Sergio G. (2018): *Desafíos de la capacitación del personal nodocente en el sistema universitario argentino*, Integración y Conocimiento N° 7 Revista del Núcleo en Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR.

- Benente, Mauro (comp.) (2019): *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca. La gratuidad de la educación superior a 70 años* Edunpaz, Bs. As.
- Bentancur Bernotti, Vicente (2000): *Reforma de la gestión pública y políticas universitarias*, Nueva Sociedad N° 165. Enero/febrero, Bs. As.
- Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (comp.) (2012): *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, IEC-UNGS, Bs. As.
- CONADU.IEC Instituto de Estudios y Capacitación (2012): *Negociación Colectiva*.
- CONADU. Instituto de Estudios y Capacitación (2017): *Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales*. Prólogo a la segunda edición.
- Di Piero, Emilia (s/f): *¿Incluir a todos? ¿Seleccionar a los mejores? Escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en Argentina: políticas de admisión, nociones de justicia y tensiones ante el mandato inclusivo*, UNIPE, Bs. As.
- Ezcurra, Daniel y otros (2010): *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Eduvin-CEPES, Córdoba.
- Giménez, Graciela y Del Bello, Juan C. (2016): *La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria*, Debate Universitario N° 9 (noviembre).
- López, José Ignacio y Cabral, Pablo O. (2016): *La declaración de inconstitucionalidad de la Ley de Ingreso Irrestringido a las universidades públicas*, LA LEY (23/08/2016), Bs. As.
- Marquina, Mónica (2007): *El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización*. En Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán: *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades, de Immanuel Kant*, Prometeo-UNGS, Bs. As.
- Marquina, Mónica, Mazzola, Carlos y Soprano, Germán (comps.) (2009): *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*, Prometeo, Bs. As.

- Pérez Centeno, Cristian y Parrino, María del Carmen (2008): Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?. En Área Temática: 5 (efectos de las reformas educativas sobre los actores y grupos). Profesión Académica y Docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México del III Congreso Nacional/II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, UNTREF, Bs. As.
- República Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria (2015): *Estadísticas Universitarias Argentinas. Anuario 2015*
- República Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria (2018): *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. 2017-2018.*
- Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (comps.) (2007): *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades, de Immanuel Kant*, Prometeo-UNGS, Bs. As.
- Rinesi, Eduardo (2012): *Notas sobre la 'cuestión' universitaria*. En Ezcurra, Daniel y otros: *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Eduvin-CEPES, Córdoba.
- Ripak, Cecilia (2016): *Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas*, Trabajo y Sociedad N° 27, UNSE, Sgo. del Estero.
- Tenti, Emilio (2005): *Desafíos y retos de la Universidad Pública*. En Mesa de discusión en Argumentos 6, Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, Bs. As.
- Tereschuk, Nicolás (2018): *La calesita argentina: la repetición de los ciclos políticos argentinos, de la relectura de Platón a los discursos de Macri*, Capital Intelectual, Bs. As.

PARTE VI: Los otros retos de la Universidad

11. ¿Es necesaria la Pedagogía en la universidad?

Algunas notas para la reflexión

Por Manuel L. Gómez

“...al sentirse adheridos a lo concreto, nuestros pedagogos han sido pensadores muy peculiares preocupados por superar la esquemática y fría pedagogía de gabinete”

Ricardo Nassif¹

1. Introducción

El objeto del presente artículo es proponer algunas líneas para la tarea de la Pedagogía en la vida universitaria. Vivimos esta cuestión en un debate, no siempre explícito, entre quiénes (aún dentro del campo de las Ciencias de la Educación) consideran que la cuestión metodológica en la enseñanza es propia de los niveles de la Educación Básica y los que propugnan(amos) la revisión metodológica de la educación superior, tanto en las fases iniciales del aprendizaje como en las instancias de evaluación. No es nuevo, desde finales del siglo XIX, se dio la discusión acerca de si para ser buen docente en la educación secundaria y universitaria, era suficiente el dominio del conocimiento disciplinario si además era necesario que el profesor conociera y aplicara los métodos de enseñanza que despuntaban en aquella época. Hasta tiempos bien recientes, la Pedagogía no ha asumido como uno de sus temas centrales la educación universitaria. Pareciera que en ella no es necesaria la reflexión metodológica y que

1 Extraído de artículo del autor publicado en *Archivos de Ciencias de la Educación* N° 2, 3° época, julio-diciembre 1961, UNLP, La Plata.

la enseñanza se resuelve por la escucha y la lectura, ignorando que cuando ha habido aprendizajes es porque hubo la posibilidad de la interacción: con el docente, con textos y otros materiales específicos. Los cursos, seminarios o especializaciones sobre la docencia universitaria tienen una presencia más generalizada en los últimos 20 años y está aún lejano un grado óptimo de la formación docente sistemática de los Profesores.

Los 10 años de trabajo de la UNM nos generan una percepción específica sobre la problemática. Somos una universidad nueva, pero los que nos hemos convocado para su desarrollo provenimos de una experiencia, en algunos casos nutrida, vividos en modelos tradicionales. Además, la extrapolación directa de modelos pedagógicos, aun exitosos, de otras instituciones no nos asegura el alcance de logros. Enfrentarnos a una nueva realidad nos exige la disposición y la búsqueda de una recreación del rol de educador. Debo decir que en la experiencia cotidiana de nuestra Universidad es cada vez mayor la conciencia de los mismos educadores, sobre la necesidad de construir una metodología útil para resolver las cuestiones que se nos presentan. En estos años, la UNM desarrolló distintas acciones de capacitación para nuestros docentes, en una etapa superadora, se ha aprobado la creación de la Especialización en Docencia Universitaria.

Frente a la amplitud del tema planteado, quisiera presentar algunos principios generales que nos ayuden a avanzar, partiendo de la idea de que no hay respuestas universales ni válidas para todos los campos del conocimiento, sino que cada campo disciplinar y de cada contexto exige respuestas específicas, artesanales y construidas por los participantes. No abordaré la cuestión de la evaluación de los aprendizajes, dado que su relevancia y la complejidad de factores que inciden en su análisis, exceden las posibilidades de esta publicación.

2. Algunos principios generales

La realidad de la expansión de la educación superior nos pone ante nuevos universos y nos obliga a superar los moldes en los que hemos sido forjados en la universidad tradicional. Utilizo el término

forjar, porque a mi juicio, responde al nivel de influencia que todos hemos recibido en nuestro paso por la universidad en la que nos graduamos; nos ofrecieron panoramas, modelos, estilos de aproximación al conocimiento, estrategias de búsqueda, de investigación y también de relación pedagógica. Es esa imagen internalizada la que hoy las nuevas situaciones ponen en crisis.

La extensión de la educación universitaria sería incompleta si no está asociada a una revisión de objetivos y caminos que fueron (¿o son?) pensados con criterios de selectividad. Tal como lo afirmó la Declaración de la CRES 2018, “*los procesos de democratización de la educación superior exigen construir nuevas categorías y estrategias para el desarrollo de la universidad, entre ellas la de atender a la calidad de la formación de los docentes universitarios*”. Agregaría, recuperar buenas tradiciones olvidadas, poco difundidas o aún ocultadas, que en distintos momentos de la vida argentina significaron aportes cuestionadores a las posturas más propicias a la continuidad de las viejas prácticas conservadoras. Mencionaré entonces algunos nombres y algunas cuestiones que me parecen pertinentes a la hora de posicionarnos ante la problemática pedagógica universitaria.

a) Descolonización pedagógica

En primer lugar quisiera recoger el pensamiento de Arturo Jauretche cuando formuló el concepto de descolonización pedagógica, como instrumento que permitiera revertir una tradición presente desde la génesis de nuestras universidades, que llevaba a constituir las como canales a través de los cuáles nuestros profesionales e investigadores asumieran principalmente problemas, ideologías y doctrinas propias de los países centrales o dominantes y no recogieran el desafío de estudiar y construir conocimiento desde la perspectiva de nuestras propias identidades, nacionales y americanas. Una universidad en esa línea exige poner en análisis los conceptos de la ciencia y generar la apropiación de la tecnología, superando falsos científicismos y los procesos tecnológicos impuestos por una globalización que puede anular la necesaria autonomía de pensamiento.

Cabe aquí una referencia respecto de la idea de calidad educativa. Para la OCDE y otras expresiones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación docente que sostiene la excelencia de la educación universitaria se basa en la capacitación de los profesores en la selección de contenidos, según los avances científicos pero también pertinentes con las necesidades del mercado, la programación sistematizada, el dominio de las tecnologías digitales de comunicación y las competencias para la educación en contextos virtuales. ¿Son esos nuestros parámetros?

Hace ya tiempo que las corrientes de la Pedagogía Crítica, en sus diferentes versiones, nos han referido la necesidad de que la reflexión pedagógica y la búsqueda de las didácticas apropiadas, surjan de analizar los requerimientos específicos de cada contexto. Un vector de la colonización pedagógica de hoy pasaría por ser tributarios de estos criterios globalizados, por el contrario el proceso de descolonización se inicia con una deconstrucción de los supuestos de esas metodologías y la construcción de otras acorde con nuestra visión de la sociedad. Esa demanda de mayor identidad de los intelectuales, tiene puntos de contacto con el pensamiento de Freire, cuando propone que el fin de la acción educadora es el desarrollo del juicio crítico para la re-creación de la realidad.

b) Territorialidad

Estamos atravesando una nueva dimensión, dado que, desde finales del siglo XX, en el marco de la política de extensión de derechos, en Argentina se inició una nueva etapa de creación de universidades. Camilloni lo denomina la etapa de territorialización, y la encuadra en las políticas de equidad. Según la autora, la universidad, sin olvidar la dimensión universal de la ciencia, “construye su identidad a partir de la vinculación con el territorio”. No se trata de la universidad “enclave” en un espacio geográfico, sino la construcción institucional de una identidad universitaria que entra en diálogo con la cultura local/regional. Las percepciones, convicciones, sistemas de comunicación generados en el contexto tienen una relación directa con las posibilidades de concreción del hecho educativo. Si los docentes no provienen de ese medio, situación mayoritaria al menos en los

tiempos iniciales de una nueva universidad, se exige un esfuerzo de decodificación y comprensión; no solo del lenguaje explícito, sino de los implícitos y los valores e ideario de los estudiantes y del medio social en general.

Justamente, Freire resalta la necesidad de que el educador universitario se convierta en un comunicador. “*Actividad docente que no comunica y que no es en sí misma creativa y recreativa, tiende a estancarse por su falta de autenticidad*”. Establece también una sutil diferencia entre comunicación y comunicado cuando el mensaje va en una sola dirección en el marco de una relación asimétrica en el abordaje del conocimiento. “*El profesor se convierte en un auténtico educador en la medida en que es fiel a su tiempo y espacio. Sin esa fidelidad, incluso si está bien intencionado, compromete su actividad formativa*”.

c) Integralidad

En otra perspectiva Camilloni subraya la necesaria integralidad de la formación de grado. Si bien una de los objetivos de la universidad es la formación de profesionales no debe descuidar la construcción del pensamiento científico que supere visiones acríticas y el “sentido común”-de peligrosa circulación en nuestros días- deben incorporar la perspectiva de la investigación. No hay dos momentos o etapas en la formación; la integralidad exige la incorporación de la búsqueda autónoma de información, el ejercicio sistemático de la crítica y la gradual incorporación de estudiantes a los equipos de investigación, cuestión en la que la UNM viene avanzando gradualmente.

d) Innovación tecnológica

Quizás influido por la etapa de pandemia y la inmersión intempestiva en la virtualidad que estamos viviendo, quiero mencionar, desde el marco de la metodología, la cuestión de la utilización de las nuevas tecnologías digitales y los vínculos en entornos virtuales. A esta altura del avance de la Educación a Distancia, resultan ridículas las objeciones sobre su eficacia. Sin embargo, el día a día nos muestra límites a las mejores intenciones. Es necesario incorporar el uso didáctico de estas herramientas como temática relevante en

la formación docente para que contribuyan al encuentro creativo frente al saber y que no terminen significando el refuerzo de las clases magistrales y de comunicación unidireccional, como suele suceder con el uso de algunos recursos como el PowerPoint o los videos. Según Ferres i Prats (2009) *“la eficacia de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada sobre todo por la efectividad del estilo comunicativo con las que se las utilizan”*.

e) Aprendizaje operativo

La educación no es posible sin la consideración del sujeto que aprende, de su entorno, intereses y capacidades. Desde esta perspectiva tenemos que recordar que los estudiantes universitarios son jóvenes y adultos que como tales entablan una relación con el conocimiento, pero también un vínculo con la realidad, local, personal, universal. La psicología de la educación, tradicionalmente no ha prestado atención a los procesos de aprendizaje de los adultos; destaco en ese sentido los aportes a la Didáctica que desde la Psicología Social realizó Pichón Rivière, proponiendo las estrategias para el aprendizaje a través del grupo operativo.

Señalo su relevancia porque el aprendizaje del estudiante universitario debe ser mediado por métodos que superen el triángulo escucha-lectura-memorización y privilegien la investigación, la discusión y el diálogo, en un vínculo dialéctico frente al objeto de conocimiento y a la realidad para transformarla. Esa capacidad de análisis de la realidad tiene una virtualidad en partir de las situaciones más próximas a las universales. Es una recepción crítica, de normas y valores y una labor cooperativa en la que los participantes *“aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales”*.

3. Algunas coordenadas orientadoras

En línea con los conceptos que venimos desgranando, quiero recapitular algunas cuestiones concretas que enmarcan nuestra labor

cotidiana. Muchas de ellas son comunes a cualquier universidad, otras son más específicas de nuestra identidad como universidad nueva y del entorno socio cultural del que formamos parte. Los procesos de evaluación institucional, la información construida por la Secretaría Académica y el monitoreo atento desde los Departamentos Académicos, nos muestran algunas pistas sobre las que podemos reflexionar que se constituyen en base para futuras estrategias de mejoramiento. Se presentan sin que el orden de su enunciado implique una jerarquización por su impacto. He seleccionado cuestiones que aparecen como problemáticas, pero también datos positivos respecto de los puntos de apoyo que necesita toda acción educadora.

Muchos de los estudiantes que ingresan en la Universidad dudan de su capacidad y de la posibilidad de completar la carrera que han elegido. Esta cuestión es habitualmente mencionada en la encuesta que se les presenta al cursar el Curso de Orientación para el ingreso a la universidad. Al igual que ocurre en otras universidades, la gran mayoría de los estudiantes son la primer generación de su familia en terminar sus estudios secundarios ya estudios superiores. La Universidad es una institución que les es aún ajena, de la que no tienen puntos referenciales cercanos, que les genera entusiasmo, pero también incertidumbre. Frente a esto la UNM desarrolla tutorías y otras formas de acompañamiento, según las distintas carreras.

Los ingresantes presentan déficit en el dominio de la lectura comprensiva, como habilidad indispensable para el oficio de estudiante. Los docentes generan lectura en clase, guía sistemáticas y un apoyo que comienza desde el taller específico en el Curso de Orientación.

Hay dificultades en resolver las situaciones de evaluación. Se manifiesta en el desgranamiento, que tiene los valores promedio del sistema nacional y que se produce en tiempos cercanos a las primeras evaluaciones parciales y a los bajos índices de presentación en los exámenes finales en las Materias que no prevén ser aprobadas por el sistema de promoción por parciales.

Una gran mayoría de estudiantes necesitan trabajar y colaborar con el sostenimiento económico familiar. La cantidad de horas sema-

nales destinadas al trabajo conspira para avanzar en los estudios en los ritmos previstos. A veces se convierte en un factor desalentador.

Ahora bien, pese a estas dificultades, con ritmos diversos, los estudiantes avanzan y al día de hoy contamos con 670 graduados. Significa que las dificultades son superables y que hay valores que se convierten en puntos de apoyo. Menciono algunos de ellos.

Es bastante común la referencia que hacen los docentes de la universidad sobre la disposición y el interés de nuestros estudiantes. Se muestra esto en la apertura al diálogo, la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y en la constancia, volver a comenzar cuando los logros no son alcanzados. Un dato interesante lo constituye el uso de la Biblioteca; se ha convertido en un espacio de estudio altamente valorado y frecuentado por los estudiantes.

Se observa un fuerte compromiso con su identidad de estudiantes universitarios, hay participación institucional a través de los distintos espacios. El grado máximo de este punto lo representó su involucramiento en 2018, en las discusiones por el presupuesto universitario y especialmente en la marcha universitaria al Congreso.

También hay que mencionar su creciente integración como becarios en proyectos de investigación, de extensión y como auxiliares estudiantes. Es una comprobación de la perspectiva de vida universitaria que han ido incorporando.

Finalmente, una referencia a la etapa de aprendizaje virtual que estamos atravesando. A pesar de las limitaciones de equipamiento y conectividad de la región, los estudiantes han mostrado en este primer mes un alto grado de presencia en las aulas virtuales y generando circuitos colaborativos para la continuidad de sus estudios.

Estas notas y pistas, simples y elementales; generales pero teñidas de localismo, pueden contribuir a dibujar un panorama sobre el cual crezcan estrategias de enseñanza que den cuenta de la consolidación de nuestro estudiantes como universitarios sólidos en sus conocimientos y constructores de la sociedad desde su propia identidad.

Referencias:

- Camilloni, Alicia (2016): *Ensayo: tendencias y formatos en el curriculum universitario*, Revista Itinerarios Educativos Nro. 9, Universidad Nacional del Litoral (pp. 59-87), Sta. Fe.
- Freire, Paulo (2008): *O professor universitário como educador*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (pp. 139-144), Bogotá.
- Pichón Riviére, Enrique y Quiroga, Ana (1997): *Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social*. En *El Proceso grupal*, Editorial Nueva Visión (pp. 205-220), Buenos Aires.
- Zabalza, Miguel A.(2003): *Competencias profesionales del docente universitario*. En *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Editorial Narcea, Madrid.

12. Las nuevas universidades y su relación con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: Apuntes para un desarrollo equitativo

Por Adriana M. del H. Sánchez y Adriana M. A. Speranza

Sobre el desarrollo del conocimiento científico

Mucho se ha escrito sobre la relevancia que significa la apertura de las Universidades del Bicentenario en relación con la incorporación a la educación superior de sectores sociales largamente postergados. Esta ha sido y es la función primera de nuestras instituciones, sin embargo, sus funciones exceden el marco de la formación de nuevos profesionales. Lejos de erigirse en meros espacios de reproducción de conocimientos construidos por científicos ajenos a las realidades de los sujetos involucrados, las nuevas universidades tienen la tarea de constituirse en generadoras de nuevos conocimientos. Como tales, enfrentan la compleja tarea de establecer un diálogo con los organismos nacionales e internacionales respecto de las prioridades en torno a la investigación, tanto de base como aplicada, y las demandas/necesidades regionales y locales de los sectores en los que se hallan insertas. En efecto, nuestras universidades integran un conjunto que comparte una serie de características, entre ellas, tal vez la más destacada sea su ubicación en el Gran Buenos Aires, cuestión que genera desafíos propios derivados de las desigualdades socioeconómicas de la población (Monzón, Sánchez y Sanchez, 2018:57).

La UNM desde su Proyecto Institucional se ha propuesto: “Implementar y ejecutar actividades de generación y sistematización de conocimientos, mediante modalidades de investigación básica, aplicada y de desarrollo experimental y aplicación tecnológica, otorgando prioridad a las necesidades y problemáticas locales y nacionales para producir conocimientos específicos acerca de las mismas y contribuir así al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la

Nación” (Proyecto Institucional UNM 2010: 54). En este marco, se han generado líneas de trabajo que recogen las principales preocupaciones emergentes de los conflictos propios del territorio. Esos conflictos no necesariamente son exclusivos pero sin dudas, requieren de respuestas específicas que obligan a la institución a trabajar en nuevos aportes capaces de constituirse en parte de la agenda del sistema nacional de ciencia y tecnología.

Las preocupaciones de la comunidad científica no son abstracciones de laboratorio, se vinculan fuertemente con las agendas de los organismos de ciencia y tecnología, con las determinaciones epistémicas, con las corrientes teóricas de la época pero también con la política y la economía. Un caso muy significativo para la Argentina lo constituye la investigación en torno de la enfermedad de Chagas-Mazza. Su abordaje dio lugar a una serie de alternativas que nos permiten observar en perspectiva cómo se construye la agenda científico-tecnológica. La lucha de Salvador Mazza (1886-1946) por el reconocimiento de la enfermedad como tal y la búsqueda de recursos económicos para sus investigaciones son algunos de los obstáculos que enfrentó tanto en el ámbito científico como político. El desarrollo de espacios institucionales donde albergar sus investigaciones ocupó gran parte de su vida. En este caso, el reconocimiento de la enfermedad como problema social se relacionó con la producción de conocimiento científico y los cambios políticos vinculados a la salud (Zabala, 2009). Así lo plantea el propio Chagas en una carta personal a Mazza:

Hay un designio nefasto en el estudio de la Tripanosomiasis. Cada trabajo, cada estudio, apunta un dedo hacia una población mal nutrida que vive en malas condiciones; apunta hacia un problema económico y social, que a los gobernantes les produce tremenda desazón pues es testimonio de incapacidad para resolver un problema tremendo. [...] Hable de esta enfermedad y tendrá gobiernos en contra. Pienso que a veces más vale ocuparse de infusorios o de batracios que no despierten alarma de nadie (Carta de Carlos Chagas a Salvador Mazza, 1928).

Del coronavirus global, urgente, pandémico, pasando por el Chagas regional, endémico, hasta llegar al dengue, expandido de manera alarmante en nuestro territorio, observamos cómo la realidad va delineando la agenda de la investigación científica. Los casos citados nos invitan a pensar los problemas de la investigación y la construcción de conocimiento, como hemos dicho, en términos sociales, políticos y económicos.

Si pensamos el problema en términos de áreas del conocimiento, la cuestión se complica más aún por diversas razones. En primer lugar, algunas áreas requieren de mayores recursos y más sofisticados. El acceso a esos recursos exige de las instituciones la disponibilidad de condiciones a los que, en muchos casos —entre los que se encuentran las nuevas universidades—, resulta complejo acceder por no contar con los requisitos exigidos. La disponibilidad de recursos materiales, tanto los referidos a infraestructura como a insumos y equipamiento, se transforma en una limitante, sobre todo en algunas áreas del conocimiento.

En segundo lugar, estas exigencias no solo comprenden los recursos materiales, también involucran a los investigadores. La posibilidad de integrar el sistema de ciencia y tecnología exige el cumplimiento de una serie de condiciones que son el resultado de su participación en el sistema preexistente.

Por otra parte, como hemos planteado, el desarrollo de ciertas áreas de conocimiento se vincula con las necesidades/demandas del sector en el que se insertan las universidades en directo diálogo con las necesidades establecidas por el sistema nacional y de manera expandida, con el sistema internacional. En este sentido, resulta un desafío sumar a las agendas generales las problemáticas locales que, como en el caso de la enfermedad de Chagas-Mazza, no necesariamente son locales.

En la misma línea, debemos sumar las dificultades surgidas a partir de la determinación de las denominadas áreas prioritarias. El desarrollo de ciertas áreas, entre las que podemos mencionar las Ciencias Humanas y Sociales, requiere menor cantidad de recursos materiales, lo que genera la posibilidad de mayor producción de conocimiento;

sin embargo, es una tarea constante establecer su relevancia en términos locales, regionales, nacionales e internacionales. Sobre este aspecto, las nuevas universidades participan de las tendencias actuales de investigación que promueven desarrollos inter y transdisciplinarios a partir de la identificación de una nueva lógica de producción de conocimiento: “se acepta que la ruptura de la especialización disciplinar es un método efectivo para orientar el conocimiento hacia la resolución de problemas complejos (especialmente locales), pero a la vez se enfrenta una dificultad para armar grupos de forma interdisciplinaria e incluso compuestos por integrantes extra-universitarios” (Langer, 2018:102).

En síntesis, las nuevas dinámicas relacionadas con la producción de conocimiento requieren de estrategias que permitan articular las demandas con las perspectivas teóricas para los problemas abordados exigidos por el sistema nacional de ciencia y tecnología para validar las investigaciones y obtener financiamiento.

La construcción del conocimiento en el ámbito de las nuevas universidades

La investigación científica y el desarrollo tecnológico ocupan un lugar central en la agenda de las nuevas universidades, con énfasis en los proyectos que atienden las problemáticas y demandas locales y regionales, tal como hemos mencionado. Los proyectos de creación de estas instituciones subrayan el rol que deben ocupar las universidades en sus territorios y el compromiso que deben asumir en la producción de conocimiento científico y tecnológico con capacidad de impacto en sus zonas de influencia.

Para la UNM, por ejemplo, “*La producción científica y cultural de la Universidad debe jugar un rol protagónico en la construcción de un proceso de desarrollo socioeconómico sustentable del territorio, en cuyo marco se multipliquen las posibilidades de crear nuevas estructuras y relaciones sociales, y de contribuir a proveerlas de medios técnicos que les permitan ser más eficaces y productivas*” (Proyecto Institucional UNM 2010: 95). A partir de esta definición resulta prioritaria la elaboración de programas de inves-

tigación, desarrollo tecnológico y transferencia propios, así como lineamientos estratégicos prioritarios que atiendan las múltiples y complejas problemáticas territoriales y las necesidades económicas, sociales, culturales y ambientales.

Elaborar una agenda capaz de satisfacer esas demandas resulta una tarea que requiere de la participación no solo de la comunidad universitaria, sino también de los actores locales involucrados. Es por ello que los programas de investigación científica y desarrollo tecnológico deben centrarse en lineamientos y prioridades que atiendan, al menos en parte, las problemáticas surgidas del diálogo entre los distintos sectores.

Por otro lado, resulta fundamental que la institución respete el espíritu crítico que debe guiar la producción científica así como la libertad académica y la autonomía de los grupos de investigación intentando “armonizar” estos intereses con el establecimiento de objetivos de investigación que observen los propósitos institucionales. Así lo expresa nuestro proyecto institucional:

La institución debe ser capaz de organizarse de modo tal de garantizar la existencia de la libertad académica que resulta imprescindible para el desarrollo de la investigación, y a la vez articularse con el compromiso institucional necesario para que los conocimientos generados resulten apropiados al desarrollo del territorio en que se inserta. La curiosidad y el interés individual resultan un elemento indispensable para que la actividad sea llevada a cabo; no obstante, esto no agota el problema, ya que cada uno de los investigadores no participa en esta tarea en tanto “individuo” abstracto, sino como miembro de un colectivo singular cuya cohesión es instituida por los fines específicos que la Universidad promueve. Los investigadores no se reúnen por su solo y exclusivo impulso, sino porque una construcción colectiva los incorpora, en función de objetivos que exceden lo individual y apelan a los propósitos que guiaron su creación (Proyecto Institucional UNM 2010: 97).

Esta tarea es la que orienta las distintas actividades desarrolladas desde el interior de las universidades. Los programas, las diferentes

convocatorias, las actividades académicas de difusión de la investigación —seminarios, congresos, jornadas, entre otras— resultan iniciativas que representan un gran esfuerzo por parte de los sectores involucrados ya que, en ocasiones, la (in) existencia de instrumentos y políticas nacionales que las contemplen y financien, transforman la tarea en una carrera de obstáculos cuya meta parece inalcanzable (Monzón, Sánchez y Sánchez, 2018).

A pesar de las dificultades mencionadas, el objetivo sigue siendo fomentar actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico en nuestras universidades mediante un sistema de reconocimiento institucional, con apoyo financiero a través de becas y subsidios tanto propios como de otros organismos estatales, nacionales e internacionales de promoción de la ciencia y la técnica que impulsen el desarrollo de actividades de investigación, articulen esta última con la docencia y posibiliten la formación de estudiantes y nuevos docentes investigadores.

Más allá del impulso propio, las posibilidades de financiamiento de estas actividades con fondos presupuestarios siempre son limitadas. Muchas universidades destinan más del 80% de su presupuesto a la función académica, razón por la cual el porcentaje aplicado al resto de las funciones, entre ellas la investigación y la vinculación tecnológica, se reduce considerablemente. Esta situación obliga a las instituciones a buscar otras fuentes de financiamiento, entre las agencias estatales y privadas que poseen criterios de selección de proyectos y acceso a subsidios y becas que, en muchas ocasiones, no reconocen los mismos principios e intereses.

Mucho se ha escrito y discutido sobre cómo los organismos que promueven y financian la investigación científica y tecnológica establecen prioridades y criterios de pertinencia diversos. Vemos que, tanto a nivel nacional como internacional, se han impuesto ciertos formatos e indicadores por los cuales se establecen rankings que responden a estándares de evaluación de proyectos alejados de los propósitos definidos por nuestras universidades. Tatián señala que existe un *“mercado trasnacional de los saberes que establece como criterio decisivo de supervivencia académica, tanto de docentes como de universidades,*

la cantidad de publicaciones en revistas destacadas por el index” (Tatián, 2018: 67).

Las universidades deben construir un camino autónomo, con mayor libertad, que les permita diseñar líneas de investigación propias, áreas temáticas prioritarias; en suma, diseñar una política en lo referido a ciencia y tecnología que permita atender las problemáticas que reconocen en sus proyectos institucionales y dar cuenta de las demandas del territorio en que se asienta cada universidad. Para ello, debemos indagar cómo funciona el sistema nacional de ciencia y tecnología en nuestro país.

El sistema nacional de ciencia y tecnología en la Argentina

Para comprender las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina es necesario analizar el contexto de creación, recorrido y función actual de los organismos que promueven el desarrollo científico y tecnológico. Por esta razón, esbozaremos brevemente el perfil de esos organismos, las políticas que alientan y los instrumentos que ofrecen en la actualidad, así como su incidencia en el ámbito universitario.

Una de las instituciones pioneras en nuestro país es el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) creado en 1958 por impulso de Bernardo Houssay –Premio Nobel de Medicina en 1947–, quien ocupó la presidencia del organismo durante más de 10 años. Las orientaciones en materia científica que se consolidaron en la organización y en las políticas del CONICET, como parte de su cultura organizacional inicial, son aquellas características del llamado “modelo lineal” que sostenía la existencia de un camino natural que, partiendo de la ciencia básica y, a través de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, produciría las mejoras sociales que se esperaban de la ciencia (Vasen, 2011). Además del apoyo a la ciencia básica, se pregonaba el cuidado por la libertad de investigación y la baja o nula influencia de las decisiones políticas en cuanto a las finalidades de la ciencia.

Este paradigma entra en crisis a fines de los años sesenta, con

el auge en América Latina del pensamiento de liberación nacional y de la teoría de la dependencia: Sábato, Herrera, Varsavsky, entre otros, debatían sobre la necesidad de llevar adelante políticas públicas que propiciaran una mayor autonomía científico-tecnológica. Estos proyectos de mayor autonomía y relación entre la investigación y las necesidades sociales repercutieron en la producción científica en las Universidades Nacionales. Sin embargo, estas discusiones en torno al rol de la política científica y tecnológica se detuvieron abruptamente a partir de la dictadura militar, impactando tanto en la reducción de la producción científica, como en la persecución de muchos investigadores involucrados en esas corrientes de pensamiento.

Hacia fines de la década del noventa, con el auge neoliberal, resurgen los debates sobre la orientación de las políticas en ciencia y tecnología, la relación entre el conocimiento y la sociedad y el sector productivo. En este contexto, en el ámbito universitario se crean las áreas de vinculación tecnológica y se reglamentan las formas de prestación de servicios a terceros, asociadas a fundaciones o cooperadoras para generar recursos y facilitar la gestión.

En el año 1990 se sanciona la Ley 23877 de Promoción y Fomento a la Innovación Tecnológica; se crean las UVT (unidades de vinculación tecnológica) como figura que facilita la articulación con el sector productivo. Luego, en 1993, se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y en 1995, se sanciona la Ley 24521 de Educación Superior (LES). Este nuevo marco institucional propiciará la relación entre el sistema científico nacional y las empresas y/o las organizaciones de la sociedad civil (fundaciones, asociaciones civiles, ONG, etc.).

En el año 2001, el país atraviesa una crisis institucional sin precedentes, no obstante, se sanciona la Ley 25467 que da forma al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, aún vigente, y define los objetivos de la política de ciencia y tecnología nacional, las responsabilidades del Estado y la estructura del sistema.

En los albores del siglo XXI se multiplican los instrumentos de promoción y financiamiento de numerosos programas nacionales. En 2002, en el marco Ley 25467, se crea el Programa para el Apoyo

y Fortalecimiento de la Vinculación de la Universidad con el Medio Socio-Productivo, en el ámbito de la SPU. En 2007 se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y en 2011 se inaugura el Polo Científico Tecnológico con el propósito de que la investigación en ciencia básica se transforme en ciencia aplicada.

La Ley 25467 expresa en su artículo 4:

Estructúrase el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación que estará constituido por los órganos políticos de asesoramiento, planificación, articulación, ejecución y evaluación establecidos por la presente ley; por las universidades, el conjunto de los demás organismos, entidades e instituciones del sector público nacional, provincial, municipal y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del sector privado que adhieren a esta norma, que realicen actividades sustantivas vinculadas al desarrollo científico, tecnológico, innovador, de vinculación, financiamiento, formación y perfeccionamiento de recursos humanos, así como sus políticas activas, estrategias y acciones (Ley 25467, 2002).

Este artículo manifiesta que el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología está formado tanto por las organizaciones y los órganos políticos como por sus políticas y acciones. Los principales actores del sistema que concentran los mayores recursos económicos y que definen las pautas y requerimientos para la investigación son: el CONICET; la Agencia Nacional de Promoción Científico Tecnológica (La Agencia) ¹, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva ²; El Ministerio de Educación y las Universidades.

El CONICET es el principal organismo público que promueve la investigación científica y tecnológica en la Argentina. En la actualidad, es un ente autárquico dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Sus instrumentos de promoción de la ciencia son tres: a.- la carrera de investigador científico; b.- la carrera del personal de apoyo; c.- el programa de becas doctorales y posdoctorales. Además, financia proyectos y unidades ejecutoras de

1 Hoy Agencia Nacional de promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación

2 Hoy Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación

investigación y es el responsable de establecer vínculos con organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales similares.

Un alto porcentaje de los investigadores pertenecientes al CONICET presentan como lugar de trabajo las Universidades Nacionales (en facultades, departamento o centros de doble dependencia CONICET/universidades nacionales), por lo que constituye un importante soporte de la función investigación en las universidades. Sin embargo, muchos autores observan la forma en que distribuyen los aportes entre todas las universidades argentinas puesto que un grupo pequeño de universidades nacionales –las más antiguas y de mayor tamaño– concentra la mayor parte de los investigadores (Del Bello, 2012).

Como forma de paliar estas asimetrías, desde 2018 el CONICET promueve el fortalecimiento de la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) en Universidades Públicas y en Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología de menor grado de desarrollo relativo, a través de una convocatoria específica para la presentación de perfiles (5 perfiles por cada universidad pública nacional), con el objetivo de viabilizar el ingreso a la carrera de investigador científico y tecnológico y la radicación de nuevos investigadores en las universidades y organismos que integran el segmento. Esta ha sido la principal propuesta del organismo con el fin de alentar la incorporación de investigadores a las nuevas universidades a partir de perfiles elaborados por esas instituciones, su reciente implementación dificulta obtener conclusiones definitivas sobre esta política.

La Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica es otro organismo dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que promueve el financiamiento de proyectos orientados a producir mejoras en las condiciones sociales, económicas y culturales del país. En la actualidad, la Agencia está constituida por tres fondos: a.- Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONCYT) cuyo objetivo es financiar proyectos de investigación en el marco de los planes y programas establecidos para el sector de la ciencia y la tecnología; b.- Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC) cuyo objetivo es fortalecer la vinculación entre el sector científico y

tecnológico y el sector socio productivo con el fin de contribuir a la solución de problemas sociales y económicos; c.- **Fondo tecnológico argentino (FONTAR)** cuyo objetivo es financiar proyectos dirigidos al mejorar la productividad del sector privado a través de la innovación tecnológica.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva articula y difunde las iniciativas de los organismos mencionados más arriba y suma aquellas actividades propias a través de los programas de movilidad de investigadores o el programa “Raíces” para la radicación definitiva en el país de científicos argentinos en el exterior, entre otras importantes misiones en materia de política científica, tecnológica y de innovación. Desde su creación como Ministerio, en 2007, pasó a ser un actor clave en la articulación del sistema.

El Ministerio de Educación es otro actor importante que, a través de la Secretaría de Políticas Universitaria, lleva adelante diversas convocatorias para la presentación de proyectos relacionados con la vinculación tecnológica, la transferencia de tecnologías y el fortalecimiento del sector productivo a través de la innovación. En el ámbito de este Ministerio, el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores desde 1993 impulsa el pago de adicionales proporcionales al salario para investigación (incentivos) a los docentes categorizados como docentes investigadores. En 2019, se aprobó un nuevo sistema nacional de categorización de docentes investigadores universitarios (SIDIUN) del cual participarán tanto docentes de universidades públicas como privadas.³

Otros integrantes del sistema científico nacional son los diversos Consejos de Investigación provinciales, que integran el COFECYT, como la Comisión de Investigación Científica (CIC) de la provincia de Buenos Aires o el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICOR) de la provincia de Córdoba, entre los más destacados. También los organismos tecnológicos orientados como el INTA, el INTI, el Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa (CITEDEF) o la Comisión de Energía Atómica (CoNEA), entre otros.

3 Res MECCyT 1216/19

Por último, las universidades nacionales y las del sistema público de universidades llevan adelante gran parte de la investigación científica tecnológica en el país, tanto como las iniciativas en términos de transferencia tecnológica e innovación en el medio socio-productivo. La presencia federal y el prestigio internacional –de sus investigadores y de los proyectos– convierten a las universidades nacionales en actores principales en materia de producción académica e investigación científica en el país.

Hacia el desarrollo de instrumentos de crecimiento equitativo

Como hemos mencionado, los diferentes organismos que diseñan las políticas e instrumentos de promoción de la ciencia y la tecnología en nuestro país y financian proyectos de producción académica, científica y tecnológica se rigen por un conjunto de pautas y requisitos que tienden a garantizar la calidad científica de las investigaciones, la rigurosidad del procedimiento y la trayectoria de los investigadores, aunque estas pautas no parecen ser replicables a todo el sistema universitario.

Si tenemos en cuenta que desde 2007 se crearon 18 nuevas universidades, un tercio del sistema público actual, podemos preguntarnos: ¿pueden aplicarse a todo el sistema universitario nacional los mismos parámetros y requisitos? Las universidades más antiguas cuentan con mayor infraestructura, equipos de investigadores de dilatada trayectoria y mayor capacidad de gestión entonces, ¿puede alentarse una distribución equitativa de la producción científica y tecnológica con acuerdo a las necesidades y demandas territoriales cuando universidades de diferentes trayectorias, tamaño, antigüedad, etc. compiten, en un supuesto plano de igualdad, por el acceso a fondos públicos que siempre resultan escasos para financiar sus programas y proyectos?

Contar con capacidades científicas y tecnológicas previas es hoy un requisito que garantiza el acceso al financiamiento; situación que solo contribuye a aumentar las asimetrías entre las instituciones.

Sin dudas, resulta una competencia desigual, pero además, como se explicó anteriormente, las condiciones impuestas no garantizan la atención sobre los problemas sociales relevantes ni tampoco permiten hacer foco sobre algunos de los temas que constituyen parte del mandato institucional de nuestras noveles universidades.

Creemos que las políticas de ciencia y tecnología existentes y su financiamiento, lejos de mejorar la distribución de recursos, profundizan las asimetrías entre las diferentes universidades públicas argentinas puesto que la capacidad científica y tecnológica termina constituyendo un prerrequisito, para obtener un nivel satisfactorio de desarrollo de esas funciones. Resulta prioritario entonces, realizar una revisión crítica de estas políticas que garanticen instrumentos adecuados y permitan a las nuevas universidades producir conocimiento científico y tecnológico que aliente el desarrollo de sus territorios.

Bibliografía:

- Del Bello, Juan C. (2012): “La política de financiamiento estatal del sistema universitario argentino: planificación, funcionamiento real y una agenda de temas pendientes”. En San Martín, Raquel (ed.): *Financiamiento de la Universidad. Aportes para el debate*, Colección de Educación Superior, Universidad de Palermo, Bs. As. (pp.59-139)
- Langer, Ariel (2018): “Producción y apropiación social del conocimiento en las Universidades del Bicentenario: respuestas de política para la atención de demandas” En: Roca, Alejandra y Schneider, Cecilia (comps.): *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: Inclusión, Democracia y Conocimiento*, Undav Ediciones, UNPaz, UNM, UNAHUR, UNAJ, Avellaneda (pp. 73-112).
- Monzón, Marcelo, Sánchez, Adriana y Sanchez, Esteban (2018): “La producción científica y tecnológica en las nuevas universidades. ¿Una carrera de obstáculos?”. En: Pentito, Roberto (Ed.): *La Universidad Nacional de Moreno a 100 años de la Reforma Universitaria Un proyecto universitario como realización del derecho a*

la educación superior y la justicia social, UNM Editora, Moreno (pp. 213-242).

- Tatián, Diego (2018): La invención y la Herencia. *Notas liminares para una universidad abierta*, Revista Caracol N° 16, Jul-Dez 2018, Universidade de Sao Pablo, Sao Pablo.
- Universidad Nacional de Moreno, Proyecto Institucional 2011-2015 (2010), aprobado por Resolución UNM-R N° 21/10 y autorizado por Resolución ME N° 2118/11.
- Vasen, Federico (2011): “Los sentidos de la relevancia en la política científica”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7 (19) (pp. 11-46).
- Zabala, Juan P. (2009): *Historia de la enfermedad de Chagas en Argentina: evolución conceptual, institucional y política*, *História, Ciências, Saúde—Manguinhos* v.16, supl.1, jul. 2009, Rio de Janeiro (pp. 57-74).

13. Dos temblores y un nuevo horizonte Retos de la internacionalización para la próxima década

Por Marcelo A. Monzón

*Hay otros mundos, pero están en éste.
Hay otras vidas, pero están en ti.
Paul Éluard*

1. Introducción

Cuando el rector me propuso escribir un artículo para este libro, que se enmarca en las celebraciones de los 10 años de la Universidad Nacional de Moreno, tenía en mente hacerlo sobre una perspectiva de la internacionalización. “Hacer correr” un modelo o basarme en las miradas de los expertos en educación, en economía, en política internacional, acerca de lo que vendrá en el mundo para la internacionalización de la educación superior. Casi siempre los datos y los instrumentos son insuficientes para bosquejar un horizonte que invariablemente es y seguirá siendo borroso, a pesar de que se cuenten con las mejores mochilas tecnológicas disponibles.

Después de casi ocho o diez años de políticas públicas activas en materia de internacionalización, en los últimos cuatro años las iniciativas de internacionalización por parte del Estado Nacional no fueron más que un piélago de buenas intenciones. Entonces, lo mejor que nos podía pasar a quienes estábamos al frente de las oficinas de relaciones internacionales de las universidades, además de sostener lo realizado, era pensar. Pensar en lo que vendrá, sin nostalgia. Salirse al menos por un rato del torbellino de la gestión diaria para imaginar escenarios, reflexionar, planificar, y volver a reflexionar. Una actividad que nos lleva, cuanto menos a efectuar una mirada crítica de lo que se ha realizado y el lugar que ocupa cada pequeña isla nuestra en el océano planetario de la internacionalización. De modo que cuando me llegó la invitación a participar del libro tenía una idea

en la cabeza que se asociaba en parte a los fundamentos de un plan estratégico que nos encontrábamos y aún nos encontramos desarrollando en la UNM, y en él ya se proponía debatir sobre lo que estaba ocurriendo en el escenario internacional, sobre todo a partir del anuncio del Presidente de Estados Unidos, Donald Trump, en 2017, de poner un freno al globalismo. Entonces pensar el devenir de una internacionalización cuyo *mainstream*, cuya corriente hegemónica de pensamiento proviene centralmente de la globalización, aquella que ha puesto a la educación en el lugar de un servicio educativo entre los rubros de la Organización Mundial del Comercio (OMC), para igualarlos a cualquier otro tipo de bien transable –por lo tanto, mercantilizando la educación superior–, implica el trazado de una internacionalización algo diferente de lo que hemos conocido.

No pasaron más de dos semanas desde la invitación, que otro temblor se presenta en el suelo de la internacionalización hegemónica, la declaración de pandemia frente al CoViD-19. De nuevo, entonces, a replantearnos algunas cosas en el artículo. Tan pronto, todo aquello que podría parecer borroso en un horizonte de 10 años, lo era más aún.

Se torna difícil hablar de la internacionalización que viene sin hacer referencias al nuevo escenario internacional a partir de la irrupción de Trump de 2017 y de la pandemia. Confieso que me ha costado bastante dirigirme a ellas de un modo que no termine siendo peyorativo para analizar cómo estas dos situaciones han, de cierta forma, intervenido en los procesos que configuran un porvenir en la internacionalización de la educación superior o en sus estrategias más elementales, cuáles son sus efectos de corto y largo plazo, o si exige un verdadero replanteo de las ideas que sostienen las estrategias de internacionalización y de la cooperación internacional y el modo en que ellas se implementan en el ámbito institucional.

Intentaremos describir en este artículo las actuales y principales características de los modelos de internacionalización de la ES y los debates presentes entre ellos, trataremos de hacerlo evitando por redundante –salvo cuando la ocasión lo amerite– visitar la galería de definiciones, suficientemente grabadas en cuanto artículo sobre

la internacionalización se tenga posibilidad de leer; luego cuáles fueron las principales acciones que las universidades argentinas y el Estado Nacional han llevado adelante en los últimos tiempos hasta el momento en materia de internacionalización y cooperación internacionales y cuáles son las áreas de vacancia o lo que queda por hacer. Por último, considerando las preguntas de ¿cuál es la internacionalización que viene?, ¿para qué universidad del futuro?, procuraré esbozar alguna respuesta a partir de las diferentes discusiones y posturas que pueden escucharse entre expertos, colegas y otras voces reflexivas que podrán ayudarnos a garabatear ese neblinoso horizonte de los próximos años.

2. Características y debates

Conceptos y acciones locales

Creadas en la baja Edad Media para diseminar un conocimiento que –lejos aún de concebirse como universal–, buscaban consolidar y perpetuar el orden feudal homogeneizando los contratos sociales de la época, las primeras universidades de occidente estaban formadas por docentes y alumnos provenientes de distintas partes del mundo. De ahí que lo internacional es una dimensión constitutiva de la universidad, y su gravitación sobre las distintas funciones de las instituciones de educación superior se mantiene en la actualidad. Sin embargo, a lo largo de todo este tiempo los aspectos internacionales en la educación superior han atravesado diferentes momentos y recibidos distintos nombres. Desde el descubrimiento de América y su colonización, pasando por una nueva conformación del orden mundial desde Westfalia, en 1648, con la configuración de nuevos poderes estatales alrededor de la figura del Estado Nación; pasando por los diversos modelos de formación académica surgidos a partir de la Revolución Francesa (modelo napoleónico–modelo Humboldt), hasta la caída del muro de Berlín en 1989 y el comienzo de un nuevo orden mundial, caracterizado por la globalización de las relaciones económicas, financieras y culturales.¹

1 Una detallada evolución histórica de lo internacional y el concepto de la internacio-

Educación transnacional, educación internacional, internacionalización fueron las denominaciones en que el peso de lo internacional dio a la formación académica de peculiares estructuras, a lo largo de cinco décadas, aproximadamente. Ya en los años noventa la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural. (Knight, J., 2005). Mientras que, De Witt (2002) ofrece una visión amplia sobre el desarrollo y uso de los términos internacionalización, educación internacional, educación comparativa y otros similares utilizados frecuentemente.

En el mundo globalizado de finales del siglo XX, los aspectos y estrategias enmarcadas en las relaciones internacionales de las universidades adquieren un nuevo sentido. El fin de la “guerra fría” y la disolución de la Unión Soviética dan paso a un capitalismo global que ha logrado, entre muchas transformaciones, que los servicios se conviertan en bienes transables en el comercio internacional, sin dejar casi nada fuera de las regulaciones de los organismos internacionales, provocando profundas tensiones entre lo que se puede denominar como el interés nacional y las corporaciones internacionales; y, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, una mayor liquidez de los flujos financieros, en paralelo con una desterritorialización del capital, sin precedentes en la historia económica. En adición, debemos mencionar un marcado traspaso de valores de los activos tangibles a los intangibles y creación de valor multiplicado de estos últimos, sobre todo de los activos financieros; en consecuencia, un crecimiento del poder financiero mundial que se va divorciando velozmente del poder productivo, alcanzando mayores grados de autonomía y concentración.

Podemos suponer que es en este contexto en el que la internacionalización de la educación superior se complejiza y adquiere matices más asociados a lo económico y la competencia. Se encuen-

nalización en las universidades puede seguirse en el artículo de Ramírez Valdivia, M. y Latorre Bahamondez, P. Conceptos generales sobre internacionalización universitaria. En Korsunsky, L. (compilador) (2019) Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades. Educo-Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

tre fuertemente enlazada en sus conceptos, propósitos y actores que lo impulsan, con el espíritu de la globalización económica de los años '90. Pero es en este período, en particular, cuando asume un grado de relevancia en una gran cantidad de universidades, convirtiéndose en un tema de agenda de la política educativa, sea en el marco del crecimiento de redes interinstitucionales (Naidorf. 2005) o como oportunidad de inserción en el mundo de bloques regionales y globalizado. (Funes, 2015); y tal como plantea Didou Aupetit (2007), la dinámica que alcanza la internacionalización por parte de las universidades, sobre todo las de la región, se da a partir de un incremento sostenido en el flujo internacional de personas, información, recursos y conocimientos, los programas y políticas de internacionalización y las redes interinstitucionales, gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación disponibles.

Conceptos

Caracterizamos, entonces los inicios de la década de los noventa como un período de crecimiento y de resignificación de la internacionalización de la educación superior. Se presenta como un fenómeno totalizante en el análisis de las relaciones internacionales académicas, científicas y tecnológicas por parte de las instituciones de la educación superior, a partir de algunos de los siguientes rasgos:

- Crecimiento del interés económico en la educación
- Globalización del mercado laboral
- Impulsos a las políticas de convergencia en educación por parte de los organismos internacionales OCDE, BM ²
- Incorporación de la educación como servicio transable en el marco de la OMC ³
- Incremento notorio del flujo de académicos, estudiantes y científicos, sobre todo en el territorio europeo y hacia él.

2 OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; BM-Banco Mundial

3 OMC - Organización Mundial del Comercio

- Liberalización y desregulación de las actividades educativas en los países.⁴
- Formulación de programas internacionales de grado y posgrado basados en la movilidad y la doble titulación.

De esta forma decimos que la idea predominante de la internacionalización de la educación superior surgida en este período es la mercantilización de los servicios de educación universitaria de modo global. Para mostrar las razones de este interés, De Wit y Altbach (2020), dos prestigiosos especialistas en internacionalización de la educación superior, señalan a la educación internacional como una industria global que genera ganancias por 300.000 millones de Dólares.

La globalización del mercado laboral tiene al menos dos aspectos que impactan en la educación superior. Uno es que como resultado de la conformación de grandes bloques económicos regionales –particularmente en el territorio europeo– en los que la libre movilidad de los factores productivos transformó a los trabajadores en recursos humanos globales, o sujetos a un mercado laboral bajo regulaciones globales, muy diferentes de aquellas políticas sostenidas en el marco del Estado de Bienestar. Aquí vale una pregunta acerca del concepto elitista de las universidades y su sujeción al mercado laboral. Si la universidad se concibe aún para la formación de elites, ¿qué elite es la que forma? La universidad moderna persiste con el criterio elitista que desde su creación la ha caracterizado, sin embargo se observa que ese criterio elitista actual dista mucho de aquellos de épocas anteriores, particularmente porque se trata de una elite que se define solo en su acceso, y no por su egreso. Me refiero a que las instituciones universitarias reproducen la idea de la elite bajo el imaginario social de que menos es mejor porque se asegura calidad. Se restringe el acceso entonces de alguna forma (exámenes de ingreso, cursos bási-

⁴ Se incluyen, entre otras, las normas que neutralizan al Estado como único proveedor de la educación; eliminación de las restricciones a la propiedad extranjera de instituciones de la educación superior; eliminación de restricciones a los reconocimientos de títulos y créditos obtenidos en el exterior; restricciones al dictado de cursos/contenidos de enseñanza en forma electrónica. Monzón, M. (2015) *Internacionalización viva: modelos que respiran las universidades argentina...y transpiran*. Presentación en las Jornadas de Internacionalización de la Educación Superior, Universidad Nacional de San Juan.

cos iniciales o matrícula) Ahora bien, la universidad bajo el mandato economicista neoliberal no forma a esa partícula social en sus aulas para el poder, para conducir a la sociedad, guiarla a un bienestar; por el contrario, esa élite en el acceso pasa a formar parte, a su egreso, de la gran masa de profesionales que obtiene su empleo –en el mejor de los casos– poco calificado, precarizado que ofrece el mercado laboral gobernado por las grandes corporaciones que han esmerilado las autonomías universitarias en la definición de sus currículas y han llevado sus inquietudes a lo más alto de las decisiones públicas en materia educativa. ¿O bien se trata de universidades desdobladas, una produciendo una elite para gobernar la sociedad, distinguiéndose de ella, y otra para producir profesionales de empleos precarizados o poco calificados?

De acuerdo a Rebeca Moreno (2009), en 1992 la constitución de la Unión Europea, con la firma del llamado Tratado de Maastricht impuso una política de convergencia económica que llevó a los países miembros a realizar severos ajustes, vía la liberalización, desregulación y privatización que implicó, entre otras políticas, el recorte en gastos sociales, desempleo y reducción del salario. Todo ello en la búsqueda de una mayor competitividad de sus productos en el mercado global.

El otro aspecto al que también Moreno (2009) alude es la respuesta de la globalización a los desajustes entre los perfiles profesionales y las titulaciones universitarias, algo que venía ocurriendo como tendencia desde la crisis del petróleo a principios de los 70 y la necesidad de reconvertir la fuerza laboral para adaptarlas a un nuevo ciclo tecnológico. En otras palabras, es la urgencia por orientar las currículas universitarias para atender a las demandas del mercado laboral y las exigencias de las grandes corporaciones, al tiempo en que se concibe a

“[...] la universidad cada vez más como una gran empresa que produce conocimiento al servicio del interés privado y que es, por tanto incompatible con la idea de una educación pública al servicio de la ciudadanía”
(Moreno, R. 2009)

El gran cambio en la matriz de acción cooperativa de las universidades se produjo a partir de lo que ha sido llamado “Proceso de Bolonia”, que representa la cristalización del desplazamiento de la cooperación internacional por el de la internacionalización basada en la convergencia, como impulso de los organismos internacionales como el BM y la OCDE, entre otros. En 1999, la Declaración de Bolonia, firmada por los ministros de educación de varios países europeos, inauguró un proceso de convergencia en materia de educación superior, con el propósito de facilitar el intercambio de los egresados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las nuevas demandas sociales, mejorar su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia, cuantificando al estudiante mediante el sistema de créditos académicos ECTS (sistema de crédito académico europeo, por su sigla en inglés). El acuerdo llevó, más tarde, con la Estrategia de Lisboa de 2001, a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y se enmarca dentro del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC⁵, a propuesta de los Estados Unidos. Con esto se buscaba introducir los servicios educativos en el mercado, de modo de “enfrentar la distorsión del mismo provocada por la financiación pública a la educación”, con arreglo a lo expresado por la gran mayoría de los gobiernos de los países miembros de la UE.

Por estos años, el peso de lo internacional va cobrando una significación en el ámbito universitario como nunca antes lo había tenido. No basta lo internacional como *ethos* de las instituciones universitarias, ahora es necesario un papel más activo de las universidades en el terreno global del mercado de servicios. Jane Knight (1994), por ejemplo, afirma que:

“La internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución”.

Y en un trabajo posterior agrega:

5 Ver https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_negs_s.htm

“ *Su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica*”. Y remata: “*la liberalización del comercio se interpreta como la eliminación de barreras para promover un mayor movimiento fronterizo de los servicios educativos*” (Knight, J. 2002).

Mientras que Hans De Wit (2007) aclara:

“Si analizamos las lógicas para la internacionalización, estudios sobre la materia en instituciones de educación superior en Europa concluyen que la lógica económica se está posicionando como dominante en las políticas de internacionalización”.

Hermo y Pittelli (2008), desde un abordaje crítico, sostienen que el rol de la producción y la apropiación del conocimiento junto con la internacionalización de la educación superior conforman un creciente y lucrativo mercado en el sector educativo. Los autores parten de la nueva caracterización de la fuerza laboral, en la que se privilegia el conocimiento por sobre otras habilidades, en la medida en que el

“conocimiento se convierte cada vez más en un elemento central para el capital y se vuelve, tendencialmente, parte del mismo” (Hermo y Pitelli, 2008).

Para los autores, el mercado va más allá que el convertir a la educación en un negocio fabuloso al concebirla como un servicio. Sugieren que los saberes considerados buenos y aceptables, reconocidos por el Estado como aquellos que verdaderos y pertinentes por el Sistema Científico se subsumen bajo los criterios de mercantiles de la pertenencia y la sostenibilidad con el que las universidades contarán en la medida en que comienzan a jugar un rol decisivo.

Con el conocimiento convertido en mercancía y con la libre movilidad de los factores productivos dentro de los grandes bloques comerciales, resulta difícil que la internacionalización de la educa-

ción superior no adquiriera un sentido mercantil. No debe soslayarse entonces, que las principales protagonistas del sentido mercantil moderno de la internacionalización de la educación superior hayan sido las universidades del viejo continente, situadas –como lo están– en un espacio comercial consolidado como lo es la Unión Europea. Tampoco puede ignorarse que en un marco de crisis internacional, con importantes recortes al financiamiento público de la educación superior, las universidades, en particular las europeas, sean el foco de la profundización de este enfoque mercantil de la internacionalización.

Para Bernal (2007) en este contexto en el que

“nadie puede ignorar el enorme negocio que se esconde tras la posición negociadora de estos países centrales ni las grandes perspectivas comerciales que significaría dicha apertura”

Prima la generación de formas estructurales de competencia de mercado, al igual que con cualquier otro bien de consumo, en el que operan.

“en desmedro de los países menos desarrollados que difícilmente podrían ser oferentes globales de servicios educativos competitivos y de calidad”.
(Bernal 2007)

Aún así, otros modelos y perspectivas de la internacionalización, se vinieron desarrollando en América Latina. Si bien lo internacional estuvo presente –de diferentes maneras– a lo largo de todo el siglo XX en las universidades de América Latina, en la década de los 90, las actividades internacionales de las universidades fueron intensificándose y fueron adquiriendo mayor relevancia durante esos años. (Didou Aupetit, S. 2007)

De acuerdo a Aupetit (2007):

“[...] en los 90, los siguientes rasgos caracterizaron los procesos de internacionalización de la educación superior en América Latina:

- *Se incrementó sustancialmente la cifra de convenios tanto intergubernamentales como interinstitucionales de cooperación internacional lo cual, pese a que no siempre derivó en acciones concretas, expresó la prégance de una voluntad política de internacionalización.*
- *Imperó una tendencia a privilegiar, por sobre todas las actividades innovadoras de internacionalización, la expansión de la movilidad estudiantil, de corta o de larga duración”*

Debe estimarse en el listado de los rasgos de Aupetit, el impulso de las organizaciones de universidades que, en carácter más o menos reticular articularon y articulan demandas, necesidades e intereses del conjunto de instituciones en la definición y en la implementación de ideas y estrategias de internacionalización. Así podemos nombrar a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), creada en 1949; la Organización Universitaria Interamericana (OUI), de 1980; y la Asociación Universitaria Grupo de Montevideo (AUGM), creada en 1989, junto al Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), fundada en 1996, entre otras. Todas ellas tuvieron y siguen teniendo un rol fundamental en la interpretación y en la posterior caracterización de la internacionalización en América Latina. Aunque no de un modo monolítico u homogéneo, el juego de las organizaciones en la región, más basado en la cooperación interuniversitaria que en la competencia, coadyuvó en la orientación de las grandes líneas que vendrían más tarde, en 2008, para la configuración de un modelo de internacionalización diferente al de Bolonia.

En Argentina

Las primeras acciones en la internacionalización universitaria se llevaron adelante desde el Estado. En plena reestructuración del Estado Nacional, el Ministerio de Educación crea la Secretaría de Políticas Universitarias y, dentro de la Subsecretaria de Programación y Evaluación Universitaria, el Área de Cooperación Universitaria. Esta área impulsaba la creación de oficinas de cooperación

o relaciones internacionales de las universidades, formaba cuadros de gestión y era el pie estatal en la gestión del primer programa masivo de intercambio estudiantil que se llevó a cabo en el país: El programa Intercampus; programa co-financiado por la cooperación del Gobierno del Reino de España. Luego se implementaron desde allí otros programas coordinados con la Dirección de Cooperación Internacional, provenientes de la cooperación iberoamericana como el programa MUTIS, de becas de posgrado, entre otras acciones.

Con la llegada del gobierno de la Alianza (1999-2001) las acciones de cooperación universitarias fueron canceladas y el área desapareció. Poco antes del fracaso de ese gobierno y la crisis del 2001, cuya represión provocó la muerte de 40 personas, sumiendo al Estado a una virtual disolución, el Ministerio de Educación creó el Certificado de Español Lengua y Uso, una importante herramienta para la internacionalización en materia lingüística, bajo la idea de un puñado de universidades, entre las que se encontraba la Universidad de Buenos Aires, la Nacional del Litoral, Córdoba y La Plata.

En el año 2003, en el ámbito del Ministerio de Educación, se crean el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), bajo la órbita de la Secretaría de Políticas Universitarias y, poco tiempo después, el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), ambos programas, en acciones coordinadas, representaron un papel fundamental para la internacionalización de la universidad argentina y motores de la cooperación y la integración regional en materia universitaria. Para ese entonces las universidades ya tenían áreas de cooperación o de relaciones internacionales en sus estructuras orgánicas, llevaban adelante convenios de cooperación con otras universidades y existían redes como CRISCOS y AUGM, precitadas.

Ambos programas llevaron adelante un sinnúmero de acciones muchas de las cuales fueron registradas en diferentes artículos a lo largo de casi 12 años. Entre las principales acciones que el PPUA realizó, podemos mencionar, las convocatorias a la formación de redes internacionales; las misiones internacionales y misiones inversas, participación de Ferias; la convocatoria de proyectos de investigación

Argentina como destino académico; además de rol de articulación con otros ministerios y organismos públicos con agenda internacional o que sus decisiones pudieran colaborar con la promoción de la educación superior argentina en el mundo. Algunas de las acciones del PIESCI –cuyos objetivos son los de coordinar todas las acciones relacionadas con la internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional para el sistema universitario argentino, promoviendo la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de vinculación internacional, integración, desarrollo local y regional– fueron la creación de Centros asociados de posgrados Brasil–Argentina (CAPG-BA); el de Jóvenes investigadores Argentina – Chile; Argentina–Francia, Ingenieros Tecnología, ARFITEC y ARFAGRI; el Programa INNOVART; el Centro universitario argentino alemán –CUAA–; gestión del programa de movilidad docente a París y a Madrid; las acciones de cooperación bilateral con Cuba, Bolivia, Italia, México, Colombia, Ecuador, entre otras. En las relaciones multilaterales se destaca la labor en lo referido al MERCOSUR educativo; el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y UNASUR; entre otras acciones no menos importantes cuya gestión y participación fue gravitante como en los convenios de reconocimiento de títulos para la acreditación, el programa ARCU-SUR para la acreditación regional y el programa MARCA de movilidad de grados en carreras acreditadas en el MERCOSUR.

Sin dudas las políticas públicas desde mediados de los 90, pero sobre todo desde el 2003 y potenciadas desde el 2003, han logrado que la internacionalización de la educación superior haya sido definida como un eje de la política universitaria nacional (Larrea y Astur, 2013).

3. La internacionalización bajo el paradigma Cartagena

Del estudiante con derechos al derecho a ser estudiante.

Desde la celebración del Consejo Regional de Educación Superior (CRES) en Cartagena de Indias, la internacionalización ha

registrado, al menos en América Latina, salir de la inercia ante un giro ideológico fundamental. Le ha dado un camino alternativo para enfrentar el desafío de la globalización en materia de educación superior. La postura de la CRES al considerar a la educación superior como un derecho humano, un bien público y social y un deber del Estado, constituye un marco ideológico diferente, que se corresponde con la tradición de educación pública y gratuita vigente en gran parte de la región. En uno de los puntos de la Declaración se enuncia:

“la educación superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de educación superior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemónías que existen de hecho” (Declaración de Cartagena, 2008).

Estas posiciones, sumadas a la necesidad de concreción de un espacio latinoamericano de educación superior, son bases gentiles que se ofrecen para la matriz de un desarrollo conceptual acerca de una internacionalización orientada a objetivos académicos y científico-tecnológicos —a la que, con desdén, muchos designan como “internacionalización sin fines de lucro”— más que a los servicios educativos con arreglo a intereses mercantiles.

Esto nos lleva a proponer algunas ideas que puedan guiarnos hacia un concepto de internacionalización más cercano de los objetivos y valores —a fin de cuentas, de las realidades— que se expresan en el sistema universitario argentino en general, y en las universidades públicas en particular.

Por otra parte, Cartagena representa un intento por superar la fuerte fragmentación e insularidad de la educación superior en los países de la región; síntomas de un malestar que se arrastra de principios de los años 90, como del crecimiento masivo de la matrícula, de la disminución de la inversión pública y el incremento del número de universidades privadas, junto a políticas de racionalización al sistema educativo en general. (Fernández Lamarra, 2010).

La idea de la educación superior como derecho humano encuentra en la educación pública y gratuita un marco de realización adecuado, en el que las inequidades sociales pueden ser resueltas a través de mayor educación. El acceso a la educación superior es uno de sus principales desafíos, con el que invariablemente se vincula, sobre todo en el actual contexto de aumento creciente de la demanda en la región (Nicoletti, 2014). En Argentina, por ejemplo, podemos destacar políticas públicas que en los últimos años, de manera directa o indirecta, contribuyeron al aumento de la demanda en materia de educación superior, a facilitar el acceso y, en última instancia, a materializar el derecho a la educación superior:

- Obligatoriedad de la educación secundaria,
- Asignación Universal por Hijo,
- Progres.ar,
- Históricos incrementos de la inversión pública en educación y, también como corolario de las políticas anteriores,
- Creación de nuevas universidades.

Este cuadro se ha repetido en mayor o menor medida, y con diferentes éxitos, en casi toda la región.

Si la Reforma del 18 impactó en Argentina, principalmente, y en el resto de América Latina produciendo un estudiante con derechos, la Declaración de Cartagena de 2008 aportó un sujeto con derecho a ser estudiante. Ese significativo cambio trajo aparejada una nueva responsabilidad para las instituciones de educación superior: la de constituirse en garantes de ese derecho. Es la nueva obligación que se evidencia en el cambio -incluso interesante de analizar por lo inédito en nuestra histórica- en la relación entre la universidad y el Estado;

se trata de un pasaje de un vínculo que históricamente se mantuvo como conflictivo a otro colaborativo.

El surgimiento de este modelo en el escenario de la internacionalización de la educación superior nos trae varios interrogantes. Sabemos cómo internacionalizar la educación superior como servicio transable, pero ¿cómo se internacionaliza la educación superior como un derecho? ¿Acaso será necesario redefinir los conceptos de la internacionalización? ¿Qué nuevas estrategias de internacionalización habrá que pensar cómo útil para este modelo? O en todo caso, ¿es compatible la internacionalización en un paradigma de la educación como derecho humano?

Entendemos que no hay una única respuesta, pero sí que al menos es necesario un cambio de enfoque de la internacionalización. Involucra una perspectiva más política que técnica; significa estar abierto a las diferentes tensiones entre una concepción de la educación superior como servicio, de mercado, y otra como derecho. En otros términos, concebir a la internacionalización en el marco de una política pública, por ejemplo, puede contribuir a superar las diferentes realidades que existen en el sistema universitario argentino para enfrentar los desafíos de los procesos de internacionalización. Pero antes que nada, es imperativo destacar que Cartagena es el marco que nos permite pensar que los productos, resultados e impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior deben estar al servicio de una educación como un bien público y social —en el sentido del primer marco referencial que Didou Aupetit (2005) menciona, es decir, en relación a los compromisos asumidos por el Estado en materia de provisión de un servicio público—, abrigando el sentido público y gratuito de la educación universitaria al que toda política pública debiera orientarse.

Sin duda, esta Declaración ha tenido una significación enorme en materia de internacionalización universitaria; ha abierto al menos un resquicio en el duro muro del paradigma hegemónico, a través del cual pasa la luz y permite apreciar la espesura de la educación superior como derecho manifestarse en todos los espacios.

A raíz de este escenario, la implementación de políticas públicas e institucionales en materia de internacionalización sin embargo, no implicó un debate sobre las definiciones conceptuales conocidas hasta aquí; en general hubo bastante consenso, pero eso no impidió la exploración de conceptos operativos y prácticas más equidistantes de los tradicionales, cuyos principales exponentes no tardaron en registrar. A lo largo de estos 12 años a partir de la Declaración de Cartagena, las universidades de la región –y en gran medida también las organizaciones universitarias de primer y segundo orden– tomaron decisiones cautelosas para pasar del discurso a las realidades, aún cómodas con las pequeñas ventajas tras casi veinte años de un modelo único. El fracaso por sostener más allá de su creación a la Asociación de Consejos de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC)⁶, pese a los denodados esfuerzos de sus impulsores, entre los que se contaban Eduardo Rinesi y Arturo Somoza, por la Argentina –ambos rectores de las Universidades Nacionales de General Sarmiento y Cuyo, respectivamente–; el virtual estancamiento en el que se encuentra ENLACES, creado en 2008 y prácticamente desaparecido de la agenda del sistema universitario regional diez años después; el eje correspondiente a la internacionalización e integración regional, durante la CRES 2018, –cuyas sesiones y resultados no estuvieron acorde con las expectativas de los asistentes– fue un banco de arena para el impulso de nuevas acciones y pensamientos que afloraron desde 2008; son algunas de las evidencias con las que se puede interpretar a la internacionalización actual de la región como un terreno en intensa disputa y debates silenciosos.⁷

Más allá de la batería léxica que propone la literatura sobre la internacionalización y que, a grandes rasgos parece curiosamente compartida por ambas corrientes, una aproximación pragmática desde este paradigma, tal como lo expresamos más arriba, deberá sostenerse en varios interrogantes sobre el sentido, las dimensiones y

6 La ACRULAC tenía como propósito reunir a todas las asociaciones universitarias de la región que expresaban la universalidad de los sistemas universitarios nacionales y que apoyaban el ideario de la CRES 2008.

7 El artículo de Jorge Brovetto publicado en este libro ilustra bastante las debilidades del Estado frente al mercado de la educación superior en la región.

las formas en que se materialicen los postulados de la Declaración de Cartagena. Precisamente, se trata de un programa de internacionalización cuyo interés permanece definido en términos de garantizar el derecho a la educación superior y de sostenerla como un bien público y social. Por tanto consideramos oportuno reflexionar sobre el fuerte carácter público de la internacionalización de la educación superior, en el entendimiento de que las organizaciones de educación superior, enroladas en cualquiera de los tipos de gestión existentes, toman decisiones respecto de ella afectando recursos reales y simbólicos, que por definición se inscriben en un determinado marco institucional,⁸ en el cual el Estado también forma parte como organización y como generador de reglas de juego.

Desde un aspecto institucional, las universidades como garantes del derecho a la educación superior, deben procurar estrategias y programas de internacionalización que permita dotar a la comunidad universitaria –y en definitiva a la población– de las oportunidades para acceder y ejercer ese derecho la educación superior, o que potencien los efectos de las políticas públicas orientadas a garantizarlo. En este sentido, en la medida en que derechos y desarrollo humano se vinculan virtuosamente, Cartagena ha colocado a las instituciones universitarias en centro de la escena del nuevo siglo como actores estratégicos para el desarrollo de las sociedades en las que están insertas. En adición a esto último, cabe mencionar que el alcance de la internacionalización en términos de garantizar la educación superior como un derecho, va más allá de la formación universitaria; implica la globalidad de lo universitario, es decir que también alcanza a la investigación científica y tecnológica, la producción y reproducción de saberes, el ejercicio profesional, el trabajo cooperativo con los actores sociales y culturales, la extensión y la vinculación con el medio socio productivo. De alguna manera, lo que puede representar la vida de la universidad, o como bien ha propuesto Diego Tatián (2013) compone a la universidad abierta, aquella que puede incluir hasta lo no universitario y que rehúye a su vez de aquella idea de totalidad que no deja nada en el exterior.

8 Tomamos el concepto de instituciones o marco institucional de Douglass North (1993), como el conjunto de reglas de juego de una sociedad, limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana.

4. Internacionalización para la década que viene

Tendencias, sentidos y ¿dimensiones o estrategias? posibles

La Declaración de Cartagena representó el punto de apoyo para un cambio de dirección ideológica en materia de la educación superior, frenando o acotando el sentido mercantil impulsado por las corrientes neoliberales que operan en la región desde mediados de la década del 70. Además este contexto mundial de contención de la globalización motorizado por Donald Trump y la declaración de pandemia por el Covid19 –en el que creemos representa una oportunidad y no una amenaza para retornar a esquemas de acción cooperativa y pintar un horizonte propicio para la implementación de programas internacionales que pongan el foco en garantizar el derecho a la educación superior– nos obliga a reflexionar seriamente sobre el sentido, los alcances y las estrategias posibles de la internacionalización universitaria. Sin duda, en este escenario configurado a partir de estos sucesos significativos, pleno de incertidumbres, se discute un regreso del Estado en la región. Este supuesto vuelta parece originada, por un lado en la necesidad de recuperar ciertos márgenes de maniobra (en otra época se lo llamaba soberanía) de los gobiernos en el ámbito de la economía, teñida como está con los colores de la globalización financiera, desde una concepción nacionalista como la que intenta Estados Unidos desde la asunción de Trump como presidente. (Graghani, J, 2019) Por el otro lado, el regreso del Estado pulsado por la circunstancias de la pandemia parece más cercano, al tomar iniciativas que expanden el marco institucional (al que ya nos referimos anteriormente) y vigorizar su rol regulador de las relaciones sociales más allá de lo económico.

Esta última orientación ha generado un debate que no es privativo de la región, pues la discusión de la vuelta del Estado en Europa y otros países tras el desastre sanitario evidenciado por los efectos de la pandemia parece ir ganando cabezas y titulares de diarios.⁹

9 Diario ABC. La nacionalización de empresas en apuros sobrevuela ya Europa. ABC, Madrid, 12/4/2020, texto recuperado:https://www.abc.es/economia/abci-nacionalizacion-empresas-apuros-sobrevuela-europa-202004112036_noticia.html

Temblor 1. Implicancias

En primer lugar, las declaraciones del Presidente de Estados Unidos, Donald Trump, sobre el freno de la globalización, no es el único caso en el que aparece un discurso plagado de referencias hacia “lo otro” como peligroso. Podemos encontrarlo en la salida del Reino Unido de la Unión Europea, en Hungría y en Polonia, solo para nombrar lo que ocurre en territorio europeo. Estas formas de pensar el mundo afectarán decisivamente sobre la internacionalización. Así como las universidades forman para una ciudadanía responsable, una educación superior internacionalizada forma también un ciudadano global, y el proyecto de ciudadanía global ha recibido importantes críticas tanto por Trump como por Theresa May, en su momento. (Altbach y De Wit, 2019) No obstante estos sucesos preocupan más al negocio de la internacionalización que al conjunto de las universidades que postulan otros modelos de internacionalización, o cuando se privilegien dimensiones de la internacionalización por fuera del mercado educativo. Está claro que no podemos, de todas maneras, precisar el impacto de estas políticas más nacionalistas sobre el campo de la cooperación internacional universitaria, o sobre el financiamiento de proyectos multilaterales como los que se venían registrando hace un tiempo por parte de la Unión Europea, o de países como Francia, España, Alemania, etc. A raíz de ello, tampoco imaginamos qué características tendrán las estrategias que podrán desplegar las universidades europeas o las

El Cronista Comercial. Europa se prepara para la nacionalización masiva de empresas. El Cronista Comercial, Buenos Aires, 23/4/2020. Texto recuperado: <https://www.cronista.com/internacionales/Europa-se-prepara-para-la-nacionalizacion-masiva-de-empre-sas-20200423-0002.html>

Goodman, Peter (2020) The nordic way to economic rescue. The New York Times, 28/3/2020 Texto recuperado: <https://www.nytimes.com/2020/03/28/business/nordic-way-economic-rescue-virus.html>

The economic times. Plea for nationalisation of healthcare sector during COVID-19 pandemic “misconceived”, says Supreme Court. The economic times, India, 13/4/2020. Texto recuperado: <https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/plea-for-nationalisation-of-healthcare-sector-during-covid-19-pandemic-misconceived-says-supreme-court/articleshow/75126570.cms>

asiáticas en materia de internacionalización, ni siquiera el impacto decisivo sobre las universidades de la región, pero sin duda que en la medida en que lo discursivo se desplace hacia políticas concretas, los núcleos operativos que se verán más afectados serán la financiación, sobre todo la proveniente de los organismos internacionales y el endurecimiento de las políticas migratorias y los controles de acceso y permanencia en los países.

Temblor 2. Implicancias

El segundo temblor ha sido la pandemia del Covid-19. El primer análisis que podemos hacer sobre el efecto de la pandemia está necesariamente asociado a las decisiones gubernamentales de la cuarentena, cierre de fronteras, prohibición de viajes internos y externos, entre otras medidas. De allí que la movilidad y el intercambio académicos, una de las más importantes estrategias de la internacionalización haya sufrido la peor parte. Numerosas universidades vieron suspendidas sus movibilidades por tiempo indeterminado y miles de estudiantes, docentes y científicos continuaron sus clases o actividades en sus cuartos de residencia universitaria y otros tantos varados en hoteles o aeropuertos, al otro lado del mundo, esperando volver a sus hogares, en tanto que muchos de los estudiantes que pudieron volver a tiempo lo hicieron sin sus correspondientes evaluaciones. El impacto es claro y en la medida en que la pandemia se extienda en el tiempo se convertirá en un serio problema la continuidad de los programas internacionales basados la movilidad y el intercambio. Sin embargo, para Altbach y De Wit (2020) esta complicación parece ser pasajera y los impactos supuestamente positivos en el incremento de la formación en línea o en un reclutamiento de estudiantes internacionales más diversificado, no lo serán tanto como se predicen. La normalización traerá consigo un retorno a las prácticas tradicionales en el campo de la enseñanza.

Aún con los apresurados análisis acerca de los efectos de la pandemia por parte de intelectuales de prestigio internacional coleccionados bajo el título de Sopa de Wuhan (AAVV, 2020), las impresiones

dominantes parecen ser de una incertidumbre casi absoluta sobre el devenir, en todos los frentes. Nos queda la duda sin embargo si algo permanecerá en pie en nuestras cosmovisiones o en nuestros sistemas de creencias compartidas cada vez que tomemos consciencia de que más del 80% de la fuerza laboral mundial se encontró afectada por la pandemia (OIT, 2020), de que el comercio mundial tuvo una caída de entre el 13% y el 32% (OMC, 2020); o que se contabilizan alrededor de 270 mil muertos en el mundo. Hay voces críticas respecto de la forma en que ciertos gobiernos durante décadas han llevado al Estado a una situación de inmovilidad peligrosa en materia sanitaria, y no faltan relaciones causales entre ese conjunto de decisiones de ajuste fiscal –impulsadas desde enfoques o modelos neoliberales– y el desastre sanitario, medido en la cantidad de muertes y contagiados en cada país. En el medio de las incertidumbres y disputas narrativas que se despliegan a partir de la pandemia y la cuarentena global en la que se encuentra casi la mitad del planeta, es difícil no imaginar cambios en la relación Estado y sociedad, aunque no estructurales, aunque no se trate de la vuelta al Estado de Bienestar de la posguerra, pero que sí de aquellos que impacten de manera decisiva en la recuperación de la autonomía estatal al menos en las áreas de salud y educación.

El cuadro se completa previendo nuevos destinos preferenciales por los estudiantes. Conservando Europa su lugar actual con el correr del tiempo, una mayor seducción de las universidades europeas y norteamericanas de los estudiantes de Latinoamérica frente a una caída de los estudiantes chinos que abonaban jugosas matrículas es la estrategia previsible por el momento. Pero entonces, nuevamente aparecerá la trampa de educación como bien transable, susceptible de caer en crisis o caídas recurrentes del comercio mundial. La dependencia económica de las universidades y de los programas de formación, investigación y vinculación con el medio se ve afectada por la falta de financiamiento provocada por una crisis del comercio mundial, los cursos se cierran o se suspenden, los docentes e investigadores dejan de estar contratados, las universidades de iniciativa privada se cierran, etc. Y, entonces ¿se verán afectados de igual forma la excelencia académica, la calidad, o el puesto alcanzado en

los rankings? Y si la respuesta es positiva ¿no tendrán efectos estas caídas en los programas de internacionalización sostenidos sobre esas dimensiones, con la que se fue construyendo el prestigio? Por último, ¿no se verá resentida la capacidad de producción de saberes científicos, tecnológicos y artísticos que una sociedad –local o global– necesita como respuesta a sus padecimientos, a sus necesidades? En otras palabras, ¿tan lábiles han quedado los altos objetivos para los cuales fueron creadas las universidades a lo largo casi mil años?

Hoy hay tensiones porque hay intereses en juego, aún bajo estas circunstancias, pero un replanteo sustancial de los modelos privatizadores en materia de educación que observamos desde los años 90 a la fecha, seguramente desembocará en nuevas reglas de juego para los programas internacionales.

Dimensiones ¿o estrategias? a desarrollar en el futuro

Brotos nacionalistas, pandemia, resurgimientos de gobiernos y nuevas narrativas progresistas, obscena concentración de la riqueza mundial, mucha incertidumbre. Algunos de los elementos del escenario actual sobre la que debemos pensar la internacionalización que viene. Esto configura un campo de realización caracterizado por aquellas universidades más cercanas; con una visión compartida respecto del rol de las universidades en la sociedad y en el desarrollo humano, así como los principios de igualdad, inclusión y justicia social; de relacionamientos más estrechos y de necesidades y objetivos compartidos. Nos imaginamos un conjunto de instituciones de la educación superior que han intentado una relectura de la internacionalización y por lo tanto recuestan sus estrategias sobre bases solidarias, cooperativas, no mercantiles, de costos compartidos. En definitiva se trata de un proceso de internacionalización que cuenta con políticas de cooperación internacional como canal para su viabilidad.

Hemos planteado la necesidad de trabajar bajo el amparo de conceptos operativos que se lleven bien con un modelo de internacionalización para la educación superior como derecho. Definido el interés en términos de garantizar un derecho humano, las dimensio-

nes pueden ser innumerables como innumerables las acciones positivas para garantizar el derecho a la educación superior de la población. En este sentido es que recurrimos a las estrategias de internacionalización como un canal adicional de las instituciones universitarias para sostener el derecho a la educación.

Imaginamos un conjunto de estrategias, algunas de las cuales se han venido desarrollando hasta el momento con diferentes resultados. Tienen un doble carácter prospectivo-propositivo, apuntan a concentrar el desarrollo de estas estrategias desde las instituciones universitarias mancomunadas con las macroestructuras nacionales y regionales. Estas son algunas de ellas:

- Creación de espacios subregionales de educación superior:

Hemos asistido al fracaso en la constitución de un espacio regional para la educación superior, creado en la CRES 2008, y en este sentido los Estados junto a las instituciones de la educación superior podrán crear las condiciones para desarrollar acciones cooperativas que tiendan hacia la formación de espacio subregionales de educación superior, aprovechando los acuerdos preexistentes, las estructuras o bloques regionales establecidos, las oportunidades que ofrezcan las coyunturas políticas. Se trata de espacios de conformación progresiva (comenzando por acuerdos de intercambio de información hasta el desarrollo de una matrícula regional, pasando por programas de movilidad académico, estudiantil y gestores; investigación conjunta, programas de co y multititulación, reconocimientos de trayectos formativos, etc.).

- Fortalecimiento de redes de cooperación internacional en Ciencia, Tecnología y Artes:

Las redes han sido un importante canal para la internacionalización, sobre todo de universidades nuevas o recientemente abiertas al campo internacional. Es una vía efectiva para el desarrollo de contactos que permitan llevar adelante iniciativas temáticas puntuales, de corto o mediano plazo, que luego pueden desembocar en vínculos duraderos, más o menos formalizados y de agenda ampliada. Tal como

vimos más arriba, en la Argentina, hasta el 2015, se conformaron muchas redes internacionales, gracias a una fuerte inversión pública a través del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, del Ministerio de Educación. La conformación de redes internacionales científicas, tecnológicas y artísticas, con los instrumentos de seguimiento y evaluación pertinentes, contribuyen a la conformación de comunidades de expertos científicos, tecnólogos y artistas, académicos en general; por otro lado las redes favorecen a la integración de diferentes áreas en el ámbito universitario conectadas o no con la agenda internacional de la institución. Es esperable, entonces que este tipo de programas, más orientado a los altos objetivos nacionales en materia de académica, de Ciencia, Tecnología y Artes pueda fortalecerse con el financiamiento compartido entre las distintas partes intervinientes, tanto de las universidades como de los Estados.

- Fortalecimiento de programas de internacionalización en casa: Desde hace unos años se ha instalado la internacionalización en casa como una estrategia adicional a las existentes, que parte del reconocimiento de las ventajas institucionales para la incorporación de las dimensiones internacionales a las actividades académicas e institucionales. Hasta el momento las consideraciones de esta estrategia, bien estimada por muchos autores, es de ubicación, es decir si es complementaria o suplementaria a las tradicionales. El reto de los próximos años, en la medida en que se torne más dificultosa –por lo onerosa, por lo problemática o por su total imposibilidad– la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria, su aplicación extendida la irá convirtiendo en suplementaria o alternativa de las tradicionales. En este sentido fortalecer los programas de internacionalización en casa, elaborando un programa de desarrollo dentro de las instituciones o en redes institucionales, aplicando financiamiento específico tripartito entre Estado, Universidades, Sistemas Nacionales, o en convocatorias contra proyectos, es una de las grandes vías de acceso para la internacionalización orientada a garantizar el derecho a la educación. Por otra parte, los programas de desarrollo institucional, básicos para esta acción, pueden ser integrados en los proyectos

estratégicos y programáticos de internacionalización, permitiendo su vinculación con otras acciones.

- Planificación estratégica integrada:

Las universidades se piensan y actúan local, regional y globalmente; en tal sentido, aprovechan esa condición para convertirse en motores del desarrollo local, así cuando su misión es también la de contribución y la articulación con los altos objetivos estratégicos nacionales. La inclusión social, la equidad, la búsqueda del acceso igualitario a la educación superior, la vinculación con el medio socio productivo, la producción y el intercambio de saberes, experiencias entre la institución y la ciudadanía próxima, responden al imaginario social de una universidad abierta al territorio y a la circulación de ideas en el mundo global. De modo que pensar la internacionalización y su proyección programática en la universidad implica hacerlo desde estos tres anillos en los cuales la universidad expande su intervención: local, nacional y global. En este sentido, representa un desafío para los próximos años participar a la comunidad universitaria en la formulación de programas y planes de internacionalización, a través de la elaboración proyectos participativos o de equipos de formulación. Llevar adelante iniciativas participativas de la comunidad universitaria significa una mejor y más amplia definición de los objetivos a perseguir, así como de la evaluación o estimación de los logros obtenidos, al mismo tiempo en que se busca comprometer a todos los actores con el proceso de internacionalización.

- Programas de movilidad acotados-bimodales-exhaustivos:

La movilidad, como una de las acciones transfronterizas de la internacionalización, es la más visible aunque no la más importante, cuantitativamente. Aún cuando puedan percibirse aspectos coyunturales en los dos temblores a los que aludimos en el texto, impactan de manera directa a las movilidades de toda índole, de modo que se hace necesario nuevas formas de llevar adelante esta estrategia, al menos por los próximos años. Tal como Altbach y De Wit (2020) destacan, los programas de movilidades se ajustarán hasta que la situación se

normalice, dirigiendo la atención a las modalidades acotadas en el tiempo y el espacio. Creemos que las movilidades serán de las estrategias que más se modificarán a lo largo de estos años, pero perdurarán en la medida en que se afiancen en grandes programas, asociados a cursos de posgrados, proyectos de investigación o vinculación tecnológica, con un importante número de instituciones participantes. En cuanto al tiempo, se puede explorar con mayor frecuencia que la actual el hecho de que puedan llevarse a cabo en la mitad del tiempo de duración de las estancias normales, continuando el resto de modo virtual o viceversa (bimodal); en cuanto al espacio se reduciría en función a los costos, en función de las facilidades migratorias, por lo cual los programas internacionales buscarán diseñar programas más atractivos, de corta duración apoyándose en redes o programas multilaterales, generalmente de bajo costo operativo, o bien simplificando las gestiones que deben realizar las oficinas internacionales previamente a la concreción de las movilidades o intercambios. Para los años venideros, una tendencia creciente en las universidades, sobre todo para aquellas de mayor enlace con el territorio, será la de incorporar a sus movilidades la posibilidad de realizar una práctica pre-profesional organizada por su universidad de destino (modalidad exhaustiva) —es común, por otra parte, la de las pasantías— En este caso se trata de una de las obligaciones presentes en gran parte de las currículas académicas de la región, pero no alcanzada decisivamente por los programas de movilidad. Esto está en consonancia con lo expuesto en el punto anterior respecto de la inclusión de más actores en la formulación e ejecución de los planes estratégicos integrados. En este aspecto, también debe considerarse la posibilidad de que aquellos proyectos de vinculación tecnológica, de relaciones con el medio socio productivo incluyan la movilidad de todos los participantes del proyecto, sin distinción, hacia destinos previamente acordados o bajo programas o convenios internacionales específicos bi o multilaterales, para intercambiar información, experiencias o realizar un aprendizaje sobre determinadas prácticas.

- Creación de espacios de articulación con organismos públicos con agenda internacional:

Tiempo atrás, el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, a través de su oficina de relaciones con las entidades intermedias, tomó la iniciativa de reunir a cada área de ese ministerio con los responsables de relaciones internacionales o de cooperación internacional de las universidades en cabeza de los responsables de redes en ese entonces, tanto las públicas como las privadas, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Ciencia, Técnica e Innovación Productiva; Dirección Nacional de Migraciones; el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Esta invitación se convirtió tiempo después en un Consejo Consultivo de Universidades, cuyos temas de agenda rondaban desde el tratamiento conceptual de los aspectos de relaciones internacionales de las universidades hasta los concretos y relevantes tales como los problemas alrededor de las residencias, las visas y los permisos especiales para el ingreso de insumos de laboratorios y reactivos. Este espacio permitía resolver problemas que conlleva la articulación de distintas áreas e instancias de gobierno, por lo que poco a poco fue ganando trascendencia en la gestión cotidiana en los asuntos internacionales de organismos participantes, no solo de las universidades, pese al nombre. Sumida luego en los vaivenes propuestos por gestiones pasadas, se hace necesario fortalecer esta iniciativa incorporando otras áreas de gobierno con agenda internacional, actualizar los temas y recuperar la importante misión de articular acciones que los organismos llevan a cabo en los aspectos internacionales con los objetivos nacionales establecidos en la política exterior.

- Fondo específico para el desarrollo de proyectos de investigación conjunta:

La internacionalización de la ciencia y tecnología representa uno de los puntos más dinámicos y crecientes de las acciones transfronterizas de las universidades y los centros de investigación. En el caso de las universidades estas iniciativas recorren varias instancias para su gene-

ración y concreción. En muchos casos el origen de un proyecto de investigación conjunta nace desde lo que se denomina como cooperación espontánea, voluntarista, desde los contactos de académicos e investigadores, o frutos de trabajos anteriores, incluso de la relación entre compañeros de estudio. Luego esa cooperación se institucionaliza mediante convenios o protocolos específicos. Otros surgen de convocatorias específicas que realizan los Estados, como fue el caso, en la Argentina, desde FonCyT con los proyectos de investigación en Ciencia y Técnica de apoyo a investigaciones conjuntas en el marco del CABBIO Centro Argentino Brasileiro de Biotecnología, con el conocido programa Raíces, o con el Max Plank, en conjunto con Alemania. Constituir fondos específicos por parte de las redes u organizaciones universitarias regionales o mundiales para la investigación conjunta, con aporte de cada uno de los Estados es una de las principales estrategias de internacionalización que podrán explorarse a mediano plazo y que resultan muy difíciles de poner en marcha desde los rudimentarios convenios de cooperación firmados.

- Sistema regional de formación de gestores:

La heterogénea realidad en cuanto a la formación de los gestores en las oficinas de relaciones internacionales de las universidades merece una cuota de atención en todos los sistemas universitarios, pues un nivel homogéneo aceptable facilita la gestión de los programas y repercute en beneficios para la cooperación universitaria regional. Contar con un sistema de capacitación o formación beneficia a la circulación de saberes y experiencias. Este sistema puede funcionar con bajo la modalidad de formador de formadores, a fin de restringir las movilidades de plano, y de promover, a partir de un piso común de saber, la intervención de valores idiosincráticos y culturales en la formación, que pueden definir aspectos esenciales de la gestión.

- Formación en lenguas francas y nativas:

El aspecto idiomático es elemental en cualquier tipo de programas y estrategias de internacionalización, al mismo tiempo los programas de internacionalización deben atender e incorporar la formación

en este aspecto. El horizonte de los programas académicos es el de un egresado plurilingüe. El plurilingüismo es el ideal de profesional formado en una universidad. Atender esta tendencia cada vez marcada en el mundo es delicada y costosa en todos los sentidos. ¿Qué significa formar en varias lenguas? ¿La universidad debe formar en lenguas? ¿Cómo realizarlo en una currícula que se propone acortar, al mismo tiempo en que debo agregar formación en idiomas, además de que tiene que ser más de uno? La disputa sobre el diseño curricular puede llevar a consecuencias nada agradables si se trata de sumar horas o quitárselas a otra materia. En este sentido, una política posible es facilitar a los estudiantes como a los docentes o al cuerpo técnico administrativo de una universidad, el acceso a la formación de la lengua, de acuerdo a las necesidades, a los objetivos trazados por la institución. Para ello, los departamentos de idiomas o las áreas de formación disciplinar, en el caso de las universidades que la tengan deben participar decisivamente en los programas de internacionalización universitaria, de acuerdo a los objetivos estratégicos que se formulen.

5. Consideraciones Finales

Desde el origen de las universidades la dimensión internacional forma parte de ellas, y lo seguirá siendo. A lo largo de los siglos, la universidad como institución del saber ha afrontado crisis, guerras con distintos nombres y apellidos, pestes, transformaciones, revoluciones, cierres, suspensiones y aperturas. Ha vencido al tiempo, como solo la organización puede hacerlo, según se ha dicho en algún momento de nuestra historia argentina.

Las transformaciones sufridas por las universidades, a partir del fin de siglo XX, puso a la vanguardia de esos procesos a la dimensión internacional. La internacionalización, uno de los nombres de esa dimensión, tuvo en sus conceptos y sus estrategias, la llave para ubicar a las universidades en el siglo venidero como el motor de la sociedad del conocimiento. Pero se trata de una sociedad que ha convertido furiosa y progresivamente al conocimiento y los medios

para alcanzarlo en una mercancía. Empañada de globalización y neoliberalismo, las sociedades en gran parte del mundo escinden de la población el derecho al conocimiento y lo coloca en el mercado. Quien quiera comprarlo debe pagar; quién paga más, supuestamente recibirá educación de calidad y más conocimiento. Las universidades fortalecen la idea de una elite, porque el acceso depende del pago de una matrícula y otros costos (algo que, por otra parte, en Argentina había sido desterrado hace más de setenta años).

Hasta 2008, año de la Declaración de Cartagena en el marco de la CRES, la internacionalización de las universidades estuvo al servicio de convertir a la educación superior en un bien transable en el mercado global. Las estrategias imaginadas por expertos, funcionarios, educadores, instituciones colegiadas y otras no tanto, estuvieron encaminadas decisivamente a colocar a sus universidades –desfinanciadas como estaban– en número más alto de algún ranking, en captar la mayor cantidad de estudiantes de todo el mundo, en elaborar programas internacionales cada vez más sencillos y más atractivos, en participar de ferias de promoción que se sofistican año a año, en crear sedes de sus universidades en otros países, en generar derechos de propiedad y marca para venderlas en el mercado o, al igual que una cadena de hamburguesas con estrategias de marketing incluidas, un franchising mundial. Hasta 2008, ese era el modelo único de la internacionalización universitaria.

La Declaración de Cartagena, al proponer a la educación como derecho humano universal, bien público y social y un deber del Estado en garantizarlo, arrancó de los puestos del mercado a la educación y el conocimiento, y lo ha puesto en manos de la sociedad y del Estado para que la población pueda acceder a ellos, pueda alcanzar niveles de desarrollo humano; se dignifique, en otros términos.

A más de una década, podemos decir que esto no ha significado que el mercado, la globalización, los poderes de la economía concentrada haya abandonado o haya dejado de operar en la forma en que lo ha venido haciendo desde el inicio de las corrientes neoliberales en el mundo a mediados de los setenta, en estos órdenes al menos, en un espacio en que según los expertos produce alrededor

de 300.000 millones de dólares. Sin embargo es necesario destacar que los cambios respecto de la educación superior registrados en los primeros años del siglo en toda la región, en materia de accesos, sostenimiento, tanto como los institucionales –llámese autonomías universitarias, financiamiento público, nuevas universidades públicas– han sido importantes, y el registro de la educación como derecho es a su vez un bien ganado por la sociedad, pero que esa sociedad debe encarnar su sostenimiento, su defensa.

En este marco, los conceptos y estrategias de internacionalización deben ser pertinentes para una universidad que se ha convertido en garante, junto al Estado, de ese derecho y por tanto estar a su servicio. Hoy la internacionalización de las universidades tiene más vigencia que nunca, pues se trata de derechos universales, tanto en el sentido jurídico del término como en el profano. Merece la pena desarrollar pensamiento para imaginar procesos institucionales y estrategias tanto –trans como intra fronteras– para desarrollar una universidad internacionalizada al servicio de la educación como un derecho. En Argentina, se viene trabajando, pensando y diseñando estrategias en diversas líneas como en internacionalización solidaria, como políticas públicas, en internacionalización situada. Expertos y expertas como María Soledad Oregione; Daniela Perrota; Judith Naidorf; Lionel Korsunsky, entre muchos otros; instituciones como la Red de Estudios de Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) con sede en la UNICEN; las áreas internacionales de las universidades en el marco de la Red RUnCoB, del conurbano bonaerense y también del flamante Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur (CONUSUR) –de los que la UNM forma parte– para nombrar algunos, trabajan difunden pensamiento y comparten experiencias y prácticas en materia de internacionalización orientada a la educación superior como derecho humano.

En este contexto, dos sucesos, dos temblores se han producido en el terreno de la educación universitaria y la internacionalización: el resurgimiento de ciertos nacionalismos que se presentan cuestionando las formas en que el globalismo cercena gran parte de las

autonomías estatales. Esto, por supuesto no es nuevo, pues movimientos anti globalismo han existido desde el momento cero, pero ahora se trata de fuerzas de contenido nacionalistas y que ocupan roles centrales de poder mundial; características que los mencionados y conocidos movimientos carecían. El otro ha sido la pandemia del CoViD-19, que hasta el momento tiene un impacto fortísimo en todos los órdenes de la vida, sobre la economía, el mercado laboral, la educación, la psiquis, etc. Se presentan como oportunidades para reflexionar y dirigir la atención desde otros puntos de vista. Trabajamos sobre el supuesto –tan válido como cualquier otro, pero es nuestro– de un replanteo de los marcos institucionales, de las reglas de juego, de alguna marca o huella en los paradigmas dominantes. Por ello, también pensamos ciertas estrategias para la nueva década, que no son taxativas, tampoco exhaustivas, por el contrario, son caminos que en algunos casos ya fueron iniciados y se deberán retomar, mientras que otros tienen algún aspecto novedoso.

De todas formas, la incertidumbre es la única certeza por el momento. Y a estos dos episodios los llamamos temblores pues han venido a mover ciertos cimientos, bases que con el paso del tiempo observaremos su resistencia. Nos tendrá ocupados al final con un rol para cada quien. Habrá quienes apunten con cierta desesperación, habrá algunos quienes deconstruirán solidificando viejas estructuras; y otros que se animarán a construir algo diferente para todas y todos.

Referencias:

- AAVV (2020): *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), Argentina.
- Albatch, Phillips y De Wit, Hans (2018): “¿Está en riesgo la internacionalización de la educación superior?”. En Nexos. Distancia por tiempos, Blog de Educación, 7 de Marzo de 2018, texto recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1047>
- Albatch, Phillips y De Wit, Hans (2020): *El impacto del coronavirus en la educación superior*. En Nexos. Distancia por tiempos, Blog de

educación, 25 de Marzo de 2020, texto recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2221>

- Astur, Anahí. y Larrea, Marina (2012): *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*, Minisitios del Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Cooperación Internacional, Documentos de Interés, Argentina
- Bernal, Marcelo (2007): *Internacionalización de la Educación Superior*, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACION SUPERIOR (2008): *Declaración de Cartagena de Indias*, IESALC–UNESCO.
- De Wit, Hans (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*, Westport, CT, Greenwood.
- De Wit, Hans (2007): *Estrategias de internacionalización de instituciones de educación superior de América Latina y Europa*. En *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y la Unión Europea*, Alicante.
- Diario ABC (2020): *La nacionalización de empresas en apuros sobrevuela ya Europa*, ABC, Madrid, 12/4/2020, texto recuperado de: https://www.abc.es/economia/abci-nacionalizacion-empresas-apuros-sobrevuela-europa-202004112036_noticia.html
- Didou Aupetit, Sylvie (2005): *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados–IESALC, México.
- Didou Aupetit, Sylvie (2007): *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*. En *Ciclo de Conferencias: Pensar la Universidad*, Secretaría de Asuntos Académicos, UNC, texto recuperado de: <http://www.saa.unc.edu.ar/evaluacion/pensar-la-universidad/Conferencia-didou.pdf>
- El Cronista Comercial (2020): *Europa se prepara para la nacionalización masiva de empresas*, El Cronista Comercial, Buenos Aires, 23/4/2020, texto recuperado de: <https://www.cronista.com/internacionales/Europa-se-prepara-para-la-nacionalizacion->

[masiva-de-empresas-20200423-0002.html](https://doi.org/10.1016/j.rioe.2020.100023)

- Fernández Lamarra, Norberto (2010): *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. Situación y perspectivas*, ANUIES, México DF.
- Funes, Mariana (2015): *Internacionalización de la educación superior en Argentina: conceptualización en contexto*. En: AAVV (2015): *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*, RUNCORB, Comisión de Asuntos Internacionales, Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Gragnani, Juliana (2019): *Qué es el globalismo, la ideología que según Trump y otros líderes mundiales se opone al amor a la patria*, BBC, Brasil. Texto recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47198690>
- Goodman, Peter (2020): *The nordic way to economic rescue*, The New York Times, 28/3/2020. Texto recuperado de: <https://www.nytimes.com/2020/03/28/business/nordic-way-economic-rescue-virus.html>
- Knight, Jane (1994): *Internationalization: Elements and Check-points*, Monografía Investigativa Número 7, Ottawa, Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- Knight, Jane (2002): *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*, The observatory on borderless higher education, Canadá.
- Knight, Jane. (2005): *Un modelo de Internacionalización. Respuesta a Nuevas Realidades y Retos*. En De Wit, Hans, Jaramillo, Isabel Christiana, Gacel Avila, Jocelyne (eds.): *Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*, Washington, DC: The World Bank.
- Hermo, Javier y Pittelli, Cecilia (2008): *Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur*, Revista Española de Educación Comparada, número 14, Madrid.
- Moreno, Rebeca (2009): *De la Declaración de Bolonia a la estrategia 2015. El proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la universidad*. En Alegre, Luis y Fernández Liria, Carlos (coords.):

- Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, Sediciones 27. Editorial Hiru, Hondarribia, España.
- Naidorf, Judith (2005): *Relaciones académicas internacionales. Formas de enriquecer las relaciones bilaterales*. En III Seminario Interuniversitario de estudios canadienses en América Latina, La Habana.
 - Nicoletti, Javier (2014): *La Educación Superior de calidad como Derecho Humano*, Revista Ciencia y Técnica Administrativa, volumen 13, número 4, Bs.As.
 - North, Douglass (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica, México
 - OIT (2020): *El COVID-19 y el mundo del trabajo. Estimaciones y análisis*, Segunda edición, Observatorio de la OIT, 7/4/2020, Ginebra. Texto recuperado de: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/WCMS_740981/lang-es/index.htm
 - OMC (2020): *Desplome del comercio ante la pandemia de COVID-19, que está perturbando la economía mundial*. Comunicado de prensa, 8/4/2020, Ginebra. Texto recuperado de: https://www.wto.org/spanish/news_s/pres20_s/pr855_s.htm
 - Ramírez Valdivia, Martín y Latorre Bahamondez, Paulina (2019): *Conceptos generales sobre internacionalización universitaria*. En Korsunsky, Lionel (compilador): *Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*, Educo-Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
 - Tatián, Diego (2013): *Notas liminares para una universidad abierta*. En Rinesi, Eduardo (comp.): *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
 - The Economic Times (2020): *Plea for nationalisation of health-care sector during COVID-19 pandemic misconceived, says Supreme Court*, The economic times, 13/4/2020, India. Texto recuperado de: <https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/plea-for-nationalisation-of-healthcare-sector-during-covid-19-pandemic-misconceived-says-supreme-court/articleshw/75126570.cms>

Autores

Hugo Omar Andrade es Licenciado en Economía de la UBA. Curso la Maestría en Administración Pública de la UBA y ha realizado estudios de posgrado en el Centro de Investigaciones y Docencia Economía de México y en la Universidad de Alcalá de Henares de España. Profesor y Rector de la UNM por 3er. periodo consecutivo. Ha sido Subsecretario de Programación Economía de la Nación y docente e investigador en varias universidades nacionales.

Jorge Brovetto Cruz (1933–2019) era Ingeniero Químico de la UdelaR, Uruguay. Docente regular e investigador, ocupó durante 2 períodos consecutivos el rectorado de la Universidad de la República (UdelaR), la presidencia de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la secretaría ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). También fue presidente del Frente Amplio y Ministro de Educación y Cultura de su país entre 2005 y 2008. Brovetto Cruz fue el Relator General de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), organizada por IESALC en La Habana (1996).

Hugo Tomas Cormick es Licenciado en Historia de la UNAM, México, Especialista en Administración Financiera del Sector Público de la ASAP y Magister Scientiarum de la UBA. Ha sido funcionario de la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y de la Auditoría General de la Nación. Fue Subsecretario en el Ministerio de Defensa entre 2007 y 2011. Ha sido Secretario de Administración y Secretario Académico de la UNM. Es docente e investigador de varias universidades nacionales.

Roberto Iván Escalante Semerena es Licenciado en Economía y Master en Desarrollo Agrario de la UNAM, México y Doctor en Economía de la WyeCollege (University of London). Ha sido docente e investigador de la UNAM, y Director de su Facultad de Economía. Actualmente se desempeña como Secretario General de

la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) con sede México.

Manuel Luis Gómez es Maestro de la Escuela Normal Mariano Acosta y Profesor en Enseñanza Normal, Media y Especial en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación de la UBA. Actualmente es doctorando en Ciencia Política en la Universidad del Salvador. Profesor y Vicerrector de la UNM por 3er. periodo consecutivo. Ha sido funcionario en el Ministerio de Educación, en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Santiago del Estero. Es y ha sido docente de grado y posgrado y autoridad académica en diversas instituciones universitarias.

Roberto Cesar Marafioti es Profesor en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Máster en Ciencias Sociales Y Diplomado en Estudios Superiores de FLACSO. Es profesor y Director-Decano del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNM. Ha sido docente de grado y posgrado, investigador y autoridad académica en diversas instituciones universitarias. Ha sido funcionario del Estado Nacional en diferentes cargos superiores.

Marcelo Alejandro Monzón es Bachiller Universitario en Ciencias Políticas y Licenciado en Relaciones Internacionales de la Universidad del Salvador. Curso la Maestría en Administración Pública de la UBA y ha realizado estudios de posgrado en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido funcionario del Estado Nacional, de la provincia de Buenos Aires y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en diferentes cargos superiores. Ha sido docente de grado y posgrado en diversas universidades. Actualmente es profesor y Coordinador-Vicedecano de la Carrera de Administración de la UNM.

Roberto Marcelo Pentito es Licenciado en Psicología de la UBA y Curso la Maestría en Administración Pública de la UBA. Ha sido Secretario Académico y Coordinador del Programa de Planeamiento Estratégico y Política Universitaria de la UNM. Es y ha sido docente e investigador de varias universidades nacionales y funcionario del Ministerio de Educación de la Nación.

Eduardo Fernando Rinesi es Licenciado en Ciencias Políticas de la UNR, Master en Ciencias Sociales de FLACSO y Doctor en Filosofía de la Universidade de Sao Paulo, Brasil. Ha sido Rector de la UNGS y dirigido su Instituto de Desarrollo Humano. Actualmente es docente e investigador en varias universidades nacionales.

Adriana María del Huerto Sánchez es Licenciada en Economía de la UBA y curso la Maestría en Economía Política con Mención en Economía Argentina de FLACSO. Ha realizado estudios de posgrado en el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Es docente de grado en la UBA y la UNM. Ha ejercido cargos superiores en el Consejo Federal de Inversiones y en el Ministerio de Economía y Finanzas de la Nación. Actualmente es la Secretaria de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones Internacionales de la UNM.

Alberto Sileoni es Abogado y ha desarrollado una intensa actividad como docente y especialista en temas de educación. En el ejercicio de la función pública ha sido Director de Educación de Adultos, Subsecretario y Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También ha sido Director de Educación Polimodal y Subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos, y Secretario de Educación y Ministro de Educación de la Nación, en ambos casos por dos periodos de gobierno.

Boaventura de Sousa Santos es Doctor en Sociología del derecho de la Universidad de Yale, EE.UU y ex catedrático de Sociología en la Universidad de Coímbra, Portugal. Actualmente es director del Centro de Estudios Sociales y del Centro de Documentación 25 de

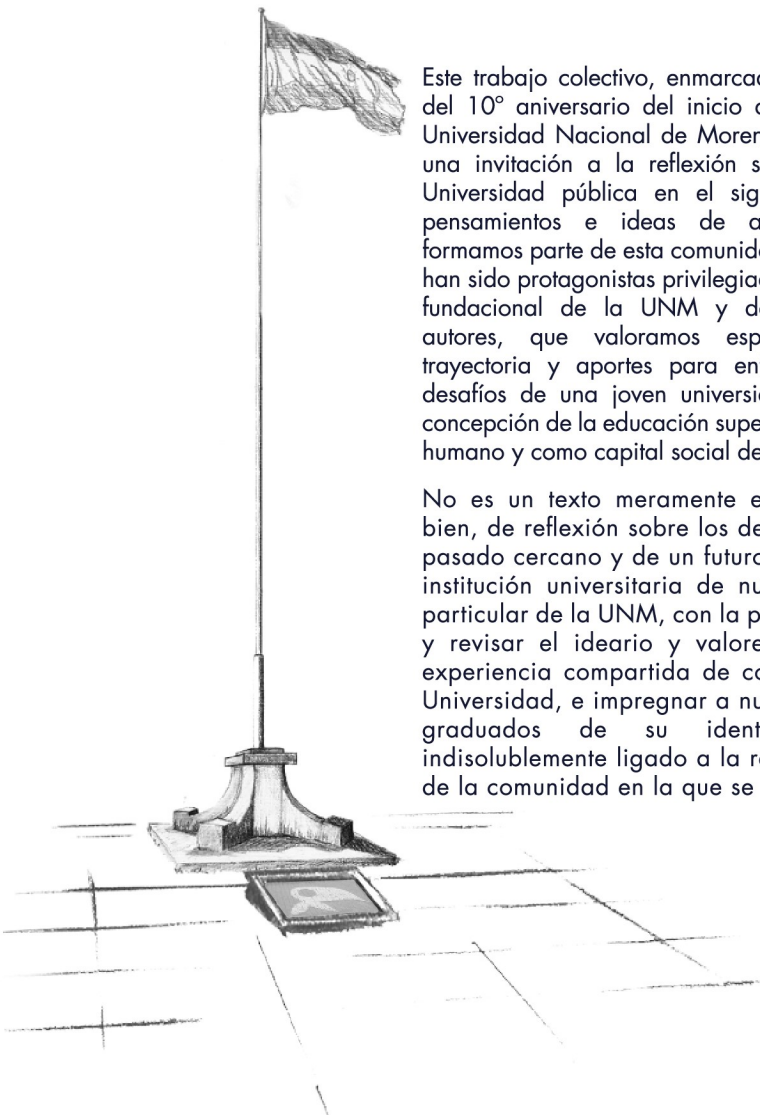
Abril de la Universidad de Coímbra. También es Profesor distinguido del Institute for Legal Studies de la Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU.

Adriana M. A. Speranza es Profesora de Castellano, Literatura y Latín del ISFD N° 44 de Gral. Las Heras, Magister en Ciencias del Lenguaje del IES “J. V. González” y Doctora en el área de Lingüística de la UBA. Es y ha sido docente ordinaria de grado y posgrado e investigadora en varias universidades e instituciones educativas. Actualmente es Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC) y Directora Académica de la Especialización en Lectura y Escritura de la UNM.

Diego Tatián es profesor de filosofía política y Doctor en Filosofía de la UNC. Es Doctor en ciencias de la cultura de la Scuola di Altissimi di Modena, Italia. Ha sido profesor en diferentes universidades nacionales y del extranjero. Ha sido Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Actualmente es docente de la UNM e investigador del CONICET.

Ernesto Fernando Villanueva es Licenciado en Sociología de la UBA. Profesor y Rector de la UBA en 1973. Profesor y ex-Vicerector de la UNQ, actualmente es Docente y Rector de la UNAJ por 3er. periodo consecutivo y Presidente del Consejo de Profesionales en Sociología. Ha sido miembro y Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Ana Estela del Valle Vitar es Profesora de Pedagogía Universitaria y Licenciada en Pedagogía de la UNT, ha realizado estudios de posgrado Educación y Ciencias Sociales de FLACSO. Docente e investigadora en políticas educativas y sociales, ha integrado el equipo de profesionales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Actualmente es docente del área política educativa y funcionaria de la UNM en el área de evaluación institucional.



Este trabajo colectivo, enmarcado en la celebración del 10° aniversario del inicio de actividades de la Universidad Nacional de Moreno, se propone como una invitación a la reflexión sobre el lugar de la Universidad pública en el siglo XXI, a partir de pensamientos e ideas de algunos de quienes formamos parte de esta comunidad universitaria y que han sido protagonistas privilegiados de la experiencia fundacional de la UNM y de otros reconocidos autores, que valoramos especialmente por su trayectoria y aportes para enfrentar los próximos desafíos de una joven universidad edificada en la concepción de la educación superior como un derecho humano y como capital social del territorio.

No es un texto meramente evocativo, sino más bien, de reflexión sobre los debates acerca de un pasado cercano y de un futuro sin orillas sobre la institución universitaria de nuestro tiempo, y en particular de la UNM, con la pretensión de ofrecer y revisar el ideario y valores abrigados en la experiencia compartida de construir nuestra una Universidad, e impregnar a nuestros estudiantes y graduados de su identidad y espíritu indisolublemente ligado a la realización colectiva de la comunidad en la que se encuentra inserta.

