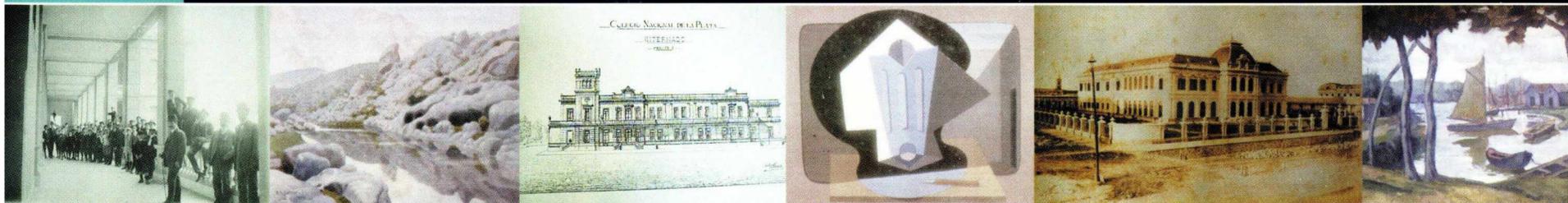




Revista de la Universidad 33

Centenario de la Universidad Nacional de La Plata

La Plata • Provincia de Buenos Aires • República Argentina • 2005



Revista de la Universidad 33

Centenario de la Universidad Nacional de La Plata

*AUTORIDADES
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA*

PRESIDENTE
Arq. Gustavo Adolfo Azpiazu

VICEPRESIDENTE
Lic. Raúl Anibal Perdomo

SECRETARIO GENERAL
Arq. Fernando Tauber

SECRETARIA DE ASUNTOS ECONÓMICO-FINANCIEROS
Cdora. Mercedes Molteni

SECRETARIA ACADÉMICA
Dra. María Mercedes Medina

SECRETARIO DE CIENCIA Y TÉCNICA
Dr. Horacio Alberto Falomir

PROSECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Arq. Diego Delucchi

DIRECTORA DE LA EDITORIAL (EDULP)
Mag. Florencia Saintout

MIEMBROS CONSEJO SUPERIOR

Presidencia Arq. GUSTAVO AZPIAZU (2004)

1/ FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES

Ing. Guillermo HANG
Dra. Laura DRAGHI
Ing. Agr. Irene J. VELARDE
Sr. Bernardo FERRARIS

2/ FACULTAD DE INGENIERÍA

Ing. Pablo MASSA
Dr. Germán MAZZA
Ing. Raúl Edgardo MOLINARI
Sr. Alejandro VIEGAS

3/ FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Dr. Carlos BOTASSI
Dr. Ricardo Pablo RECA
Abogado Roberto Carlos MARUCCI
Sr. Guillermo LASARTE

4/ FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prof. Ana BARLETA
Prof. Adriana Graciela BOFFI
Prof. Carlos Alberto LÓPEZ IGLESIAS
Ignacio URQUIZÚ

5/ FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

Dr. Edgardo NOSETTO
Méd. Vet. Eduardo Rafael PONS
Méd. Vet. Vanina CAMBIAGGI

6/ FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS

Dr. Guillermo BIBILONI
Dr. Alberto LOPEZ GARCIA
Dr. Mario RENTERIA
Irene MC CARTHY

7/ FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
Dr. Miguel SALVIOLI
Dr. Horacio Luis BARRAGÁN
Dr. Francisco TERRIER
Pablo MACIEL

8/ FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
Lic. Luis SCURIATTI
Lic. Omar Pedro VELASCO
Lic. Mabel PÉREZ
Leandro Pallone

9/ FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y MUSEO
Dr. Ricardo Oscar ETCHEVERRY
Dra. Norma SANCHEZ
Dra. María Elena CANAFOGLIA
Araceli BENITEZ

10/ FACULTAD DE CIENCIAS ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS
Dr. Pablo Miguel CINCOTTA
Dr. Juan Carlos MUZZIO
Dr. Carlos OLANO
Lautaro Ezequiel SIMONTACCHI

11/ FACULTAD DE BELLAS ARTES
Lic. Daniel BELINCHE
Lic. Carlos VALLINA
Enrique ZAMBANO
Mariana VESCHI

12/ FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
Arq. Néstor BONO
Arq. Guillermo NIZAN
Arq. Ricardo Héctor JMELNITZKY
Viviana IBÁÑEZ

13/ FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
Dr. Isaac MESCHIANI
Dr. Manuel PALEO
Od. Dominga MAZZEO
Fernando ROIG

14/ FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL
Lic. Alejandro Raúl VERANO
Per. Luciano SANGUINETTI
Per. Marcial CABELLO
Ignacio Javier BRUNO

15/ FACULTAD DE INFORMÁTICA
Ing. Javier DÍAZ
Ing. Armando DE GIUSTI
Ing. Paula Vera LAGO
Jerónimo IRAZÁBAL

16/ DIRECTORA DE LA ESCUELA SUPERIOR DE TRABAJO SOCIAL
Dra. Margarita ROZAS PAGAZA

17/ PRESIDENTE DE LA C.I.U.
Ing. Armando DE GIUSTI

18/ REPRESENTANTES POR LOS NO-DOCENTES
Blas CADIerno
Rolando VÁZQUEZ



EDITORIAL DE LA
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA

DIRECCIÓN:
Floencia Saintout

COORDINACIÓN GENERAL:
María Inés Alonso

ASESORAMIENTO EDITORIAL:
Ulises Cremonte

EDICIÓN:
Georgina Fiori,
María Eugenia López

COMERCIALIZACIÓN:
Gonzalo Ithurbide

ARTE Y DISEÑO:
Andrea López Osornio,
Paula Romero,
Erica A. Medina

ÁREA ADMINISTRATIVA:
María Nélica Bondar

SERVICIOS GENERALES:
Julio Reyes

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD 33
CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA

ARTE Y DISEÑO:
Andrea López Osornio / Paula Romero

Las obras que ilustran esta publicación pertenecen al libro *Maestros de la pintura platense. 18 pintores de la ciudad*, Elisabet Sánchez Pórfido (coord.); La Comuna Ediciones (Dirección General de Cultura y Educación de la Municipalidad de La Plata), La Plata, 2005.

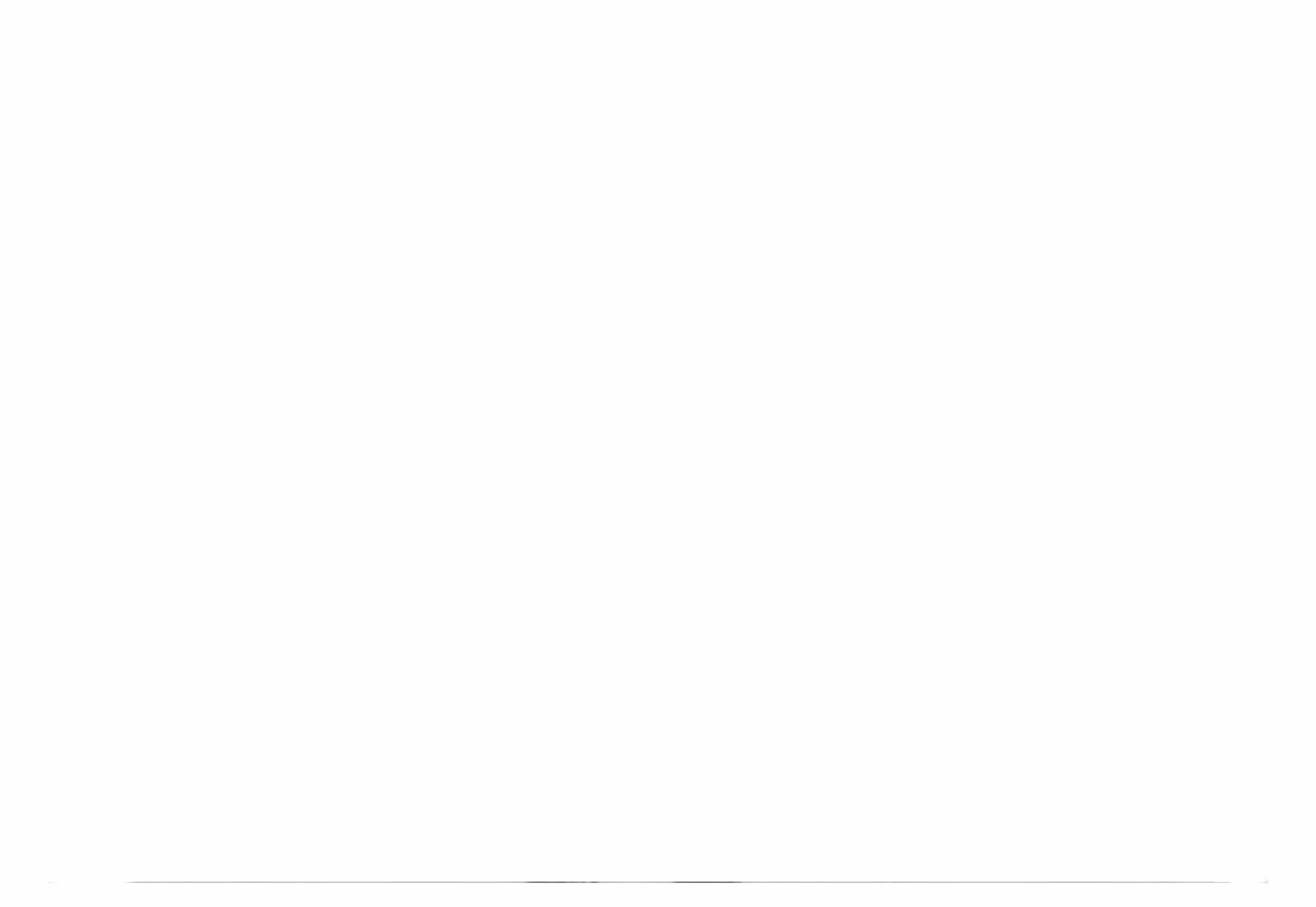
Las entrevistas fueron cedidas por la Revista *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, números 20 y 35, publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Editorial de la Universidad Nacional de La Plata
Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires-
Argentina
Tel/Fax: 54- 221- 4274898
E-mail: edulp@net-alliance.net

La EDULP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)
Impreso en Argentina

Índice

- 9 Editorial
- 11 Artículos
- 13 Universidad de masas, reforma y evaluación
JUAN CARLOS PUGLIESE / CÉSAR E. PEÓN
- 41 La integralidad de la actividad universitaria
RAÚL ANÍBAL PERDOMO
- 49 La universidad y sus desafíos
FERNANDO TAUBER
- 55 La extensión universitaria
DIEGO G. DELUCCHI
- 63 Políticas académicas en la universidad
MARÍA MERCEDES MEDINA
- 75 Universidad y derechos humanos
MARÍA VERÓNICA PICCONE
- 89 Entrevistas
- 91 CARLOS PEDRO KROTSCH
"Hay obstáculos en el diálogo
entre la universidad y el sistema productivo"
- 101 ADRIANA PUIGGRÓS
"Los argentinos nunca supieron qué hacer
con la educación"



Editorial

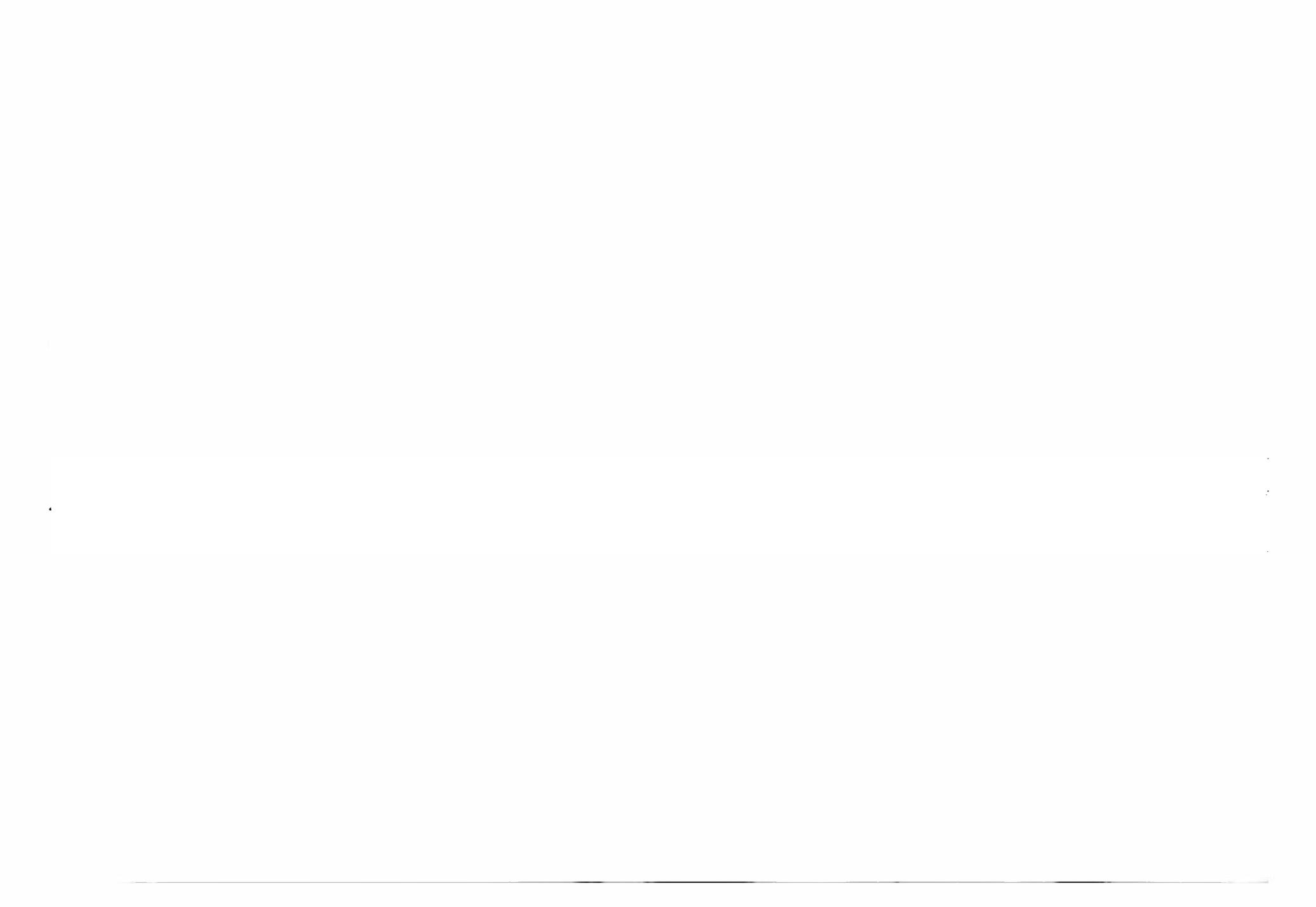
El aniversario de la Universidad Nacional de La Plata representa cien años de rica historia que erigen una tradición ineludible. Y justamente por eso es importante explicar qué entendemos por tradición. En torno a esta palabra se han suscitado algunos equívocos y hasta abusos conceptuales. Desde el sentido común se entiende por *tradición* el respeto absoluto por lo arcaico, por lo fundacional. Desde esta perspectiva podríamos decir que hay una especie de estereotipo de la tradición y siempre que aparece un estereotipo, nos encontramos con una ausencia de reflexión, de diálogo y también, obviamente, la posibilidad de progreso y desarrollo de ideas.

Creemos, por lo tanto, que la tradición debe cumplir un papel más productivo y orgánico: el de establecer un nivel de exigencia, un piso mínimo que nos permita saber *hacia adónde* vamos. En estos cien años, la universidad ha asumido un compromiso amplio y determinante con la sociedad. Su papel en la transferencia de conocimientos ha contribuido a establecer una verdadera "democracia del saber". Pero esto es sólo el comienzo, el punto de inicio, el lugar desde dónde partimos. Nos quedan por delante innumerables desafíos. Las sociedades necesitan que la universidad asuma nuevas funciones, que se comprometa de manera efectiva y sostenida y que plantee soluciones programáticas a problemas concretos.

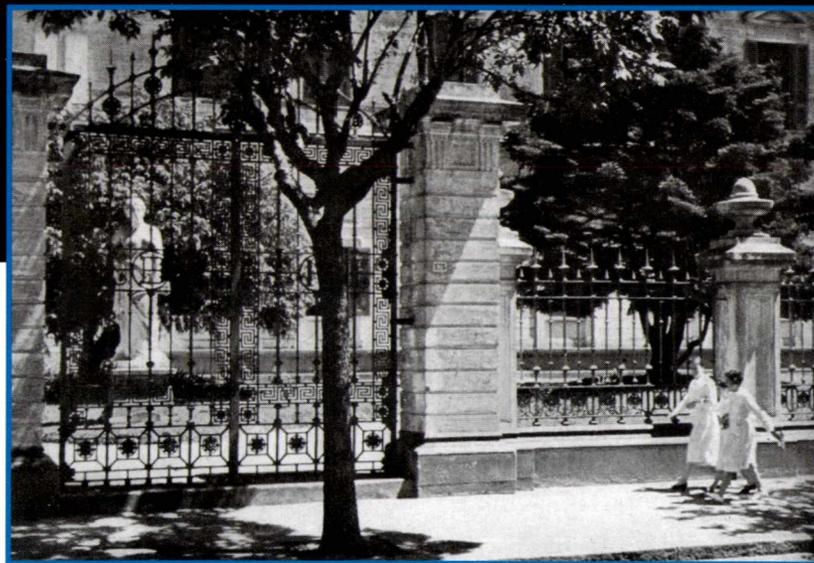
En los diversos artículos que conforman esta revista encontrarán, entonces, un diagnóstico de lo realizado, pero también diversos argumentos y planificaciones tendientes a configurar un cuerpo académico e institucional sólido y eficiente.

Es hora de celebraciones, pero también de compromisos. Las actividades y proyectos realizados durante estos cien años, demandan que continuemos mejorando. Porque si tenemos una universidad de excelencia, tendremos una sociedad más justa y equitativa.

Arq. Gustavo Adolfo Azpiazu



ARTÍCULOS





Raúl Bongiorno, 1960
Paisaje de Chilecito
(La Rioja)
0,46 x 0,48 m.
Óleo sobre hardboard.
Colección particular

Abogado egresado de la Universidad Nacional de La Plata (1972) y con estudios de posgrado en Relaciones Internacionales. Ex Rector de la Universidad Nacional del

JUAN CARLOS PUGLIESE

Centro de la Provincia de Buenos Aires, donde revista como Profesor Asociado Ordinario. Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y ha desempeñado diversos cargos en relación con la evaluación y acreditación universitarias entre los que se destacan el haber sido miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) desde su creación en 1996 y Presidente de la misma en el periodo 2000/2001.

Sociólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires (1971) y Master en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México (1984).

CÉSAR E. PEÓN

Asesor en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Formó parte del Equipo Técnico de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) en calidad de Consultor y Director Ejecutivo Interino. Profesor Titular Ordinario de la Universidad Nacional de La Plata. Participa como Profesor Invitado en diversos programas de posgrado de las Universidades de Belgrano, Nacional de Mar del Plata, Autónoma de Guadalajara, México, Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia e Instituto Ortega y Gasset de Madrid, España.

Universidad de masas, reforma y evaluación

EL CASO ARGENTINO CON REFERENCIAS AL CONTEXTO LATINOAMERICANO

■ Resumen

En la última década del Siglo XX la relación Universidad, Estado y Sociedad sufrió una modificación en las modalidades de financiamiento de las universidades estatales (se pasó de disponer de presupuestos fundados en criterios históricos a modalidades vinculadas al establecimiento de metas y objetivos). Estas transformaciones entran en sintonía con la emergencia y consolidación en América latina de la "universidad de masas", proceso que, con distintos ritmos y características, se inició a mediados de la década del 60 y continúa su marcha hasta nuestros días. Este artículo intenta establecer un diagnóstico histórico, pero también actual, planteando objetivos y caminos a seguir.



Las universidades argentinas, en el primer lustro del Siglo XXI, se descubren en medio de una situación doblemente comprometida: en el contexto sociopolítico, encuentran un proceso de cambio profundo que no pueden controlar y tampoco admite ser rechazado; en su interior, enfrentan cuadros de fortalezas y debilidades preocupantes por su complejidad y las vulnerabilidades que ocasionan.

Entre los procesos que transcurren fuera del control de las instituciones de educación superior se destacan los procesos de globalización o mundialización económica, cultural y política con su contracara de revalorización de los valores regionales en detrimento de los nacionales y, junto con esto, la irrupción de la sociedad del conocimiento y la información potenciada como nunca en la historia por las nuevas tecnologías que se materializan, pero no se agotan, en el desarrollo exponencial de las comunicaciones vía Internet. Ambos fenómenos -globalización y sociedad del conocimiento- se presentan íntimamente imbricados y retroalimentados.

La mundialización o globalización de los procesos económicos y sociales y su contracara, la sociedad del conocimiento, no son enteramente novedosos y están enraizados en los albores de la modernidad -que irrumpió en el Siglo XVII- como fenómeno totalizador y racionalizante portador de una promesa de

progreso indefinido y revolución científica que no termina de desmitificarse a pesar de los traspiés que sufre permanentemente. La novedad que verificamos en el último medio siglo es la aceleración de su desarrollo. Se puede afirmar que la expansión del conocimiento y la creciente interrelación asimétrica entre las distintas regiones del planeta ha cobrado potencias y velocidades tecnológicamente impensables antes de la revolución de la informática y las comunicaciones.

Estas realidades impactan sobre las universidades obligándolas a revisar los fundamentos de su accionar y las razones funcionales de su misión. Depositarias, como son, del conocimiento avanzado y los valores éticos asociados al uso social del mismo, las universidades de pronto comienzan a ser objeto de atención y demandas políticas y sociales exigentes y novedosas que las dislocan respecto de sus roles tradicionales.

Las páginas siguientes intentan ofrecer algunas reflexiones que aporten a la contextualización de un debate imprescindible para avanzar en la constitución de un nuevo sistema de relaciones entre las universidades autónomas, la sociedad y el Estado.

En la última década del Siglo XX se consolidó una nueva forma de relación entre el Estado, la Sociedad y la Universidad. De un Estado que osciló entre la intervención directa y la prescindencia distante durante las décadas anteriores, pasamos a verificar la emergencia del *Estado evaluador* y de una sociedad que comienza a reclamar fe pública respec-

1 BRUNNER, Juan José. "Estado y educación superior en América Latina" en Prometeo encadenado. Guy Neave et al. Gedisa, Barcelona, 1994.

to de la calidad de las instituciones de educación superior.

Este cambio en el triángulo de coordinación¹, integrado por los vértices Universidad, Estado y Sociedad, impactó en las modalidades de financiamiento de las universidades estatales que, de disponer de presupuestos inerciales e incrementales fundados en criterios históricos, pasan a modalidades vinculadas al establecimiento de metas y objetivos previamente convenidos que, según los casos, incluyen porciones más o menos significativas de sus presupuestos.

Estas transformaciones, que hacen a la relación de las universidades con su entorno, coinciden con la emergencia y consolidación de la “universidad de masas” en América Latina, proceso que con distintos ritmos y características se inició a mediados de la década del 60 y continúa su marcha hasta nuestros días.

Una característica del proceso, que facilita la masificación, es la aparición extendida de demandas de credenciales universitarias por parte de la sociedad que percibe el valor estratégico del conocimiento y reconoce a las universidades como sus principales administradoras.

Junto con esto, la sociedad comienza a reclamar a los estados que den fe pública de la calidad de las universidades en creciente crecimiento, diversificación y expansión numérica.

También hay que apuntar que la llamada “crisis de la educación superior” que impacta a los países latinoamericanos y, en menor medida, a los europeos se manifiesta en dos aspectos relevantes:

- una crisis de financiamiento; ligada a la “crisis fiscal del Estado”;
- una notable caída en la calidad de los estudios, relacionada con los procesos de masificación y su combinación con las situaciones de penuria financiera.

Estos rasgos salientes, que caracterizan a la situación de la Educación Superior argentina y de América latina desde la década de 1970, en que los efectos de la masificación se empiezan a hacer evidentes, explican en gran medida la creación dentro de las estructuras de gobierno de instancias de distinto rango especializadas en el diseño de políticas públicas para los niveles terciario y cuaternario de la educación. En la mayoría de los países de América latina, los estados han destinado energías políticas y recursos presupuestarios para la creación de órganos de gobierno de rango secretarial en los organigramas del ejecutivo y la creación de comisiones nacionales integradas por miembros de las comunidades académicas y científicas con atribuciones para evaluar y acreditar la calidad de la Educación Superior. Todo esto, acompañado por la promulgación de las normas legales pertinentes que en la mayoría de los casos cobran la forma de leyes sancionadas por los parlamentos nacionales.

Los principales rasgos de los procesos de masificación y evaluación universitarias en América Latina pueden esquematizarse como sigue:



EL PROCESO DE MASIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA 1950 / 2000²

ÍTEMS RELEVANTES	DÉCADAS				
	1950 / 1959	1960 / 1969	1970 / 1979	1980 / 1989	1990 / 1999
Nº DE UNIVERSIDADES	Menos de 100	300	400	3.000	Más de 5.000
Nº DE ESTUDIANTES	600.000	1.500.000	5.000.000	7.000.000	Más de 8.000.000
Nº DE DOCENTES	50.000	160.000	400.000	500.000	Más de 600.000
TASA DE ESCOLARIDAD UNIVERSITARIA	3 %	6%	14 %	16 %	Más del 18%
FINANCIAMIENTO	Casi exclusivamente estatal	Casi exclusivamente estatal	Casi exclusivamente estatal	Estatal con visible crecimiento privado	Estatal con notable crecimiento privado
POSTGRADOS	Muy escaso desarrollo	Muy escaso desarrollo	Comienzan a hacerse visibles los primeros programas estables	Crecimiento con visibilidad: cerca de 100.000 estudiantes	Consolidación y estratificación por calidad de los programas
CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS	Carreras dominante-mente profesionales: Derecho y Medicina	Diversificación: Ciencias, Sociales, Humanidades, Psicología, Ingenierías	Pérdida de autonomía por intervenciones de gobiernos de facto	Recuperación de la autonomía y consolidación de la masificación	Autonomía y masificación combinadas con la aparición del Estado Evaluador

2 Todas las cifras que aquí se presentan están redondeadas para su mejor apreciación y están estimadas con algún margen de error poco significativo, excepto para el caso de la década 1990 / 1999 en que la estimación es muy gruesa y meramente indicativa, por ausencia de datos actualizados para el conjunto de América latina.

ARGENTINA

Secretaría de Políticas Universitarias Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Entes Privados de Evaluación y Acreditación (EPEAUS)

Sistema universitario mixto en el que las universidades estatales atienden al 80% de la matrícula.

El sistema se basa en el reconocimiento de la autonomía de las instituciones universitarias por derecho constitucional, pero reserva para el Estado las funciones de evaluación y acreditación de la calidad.

Las universidades poseen la atribución de otorgar, junto con el título académico, la habilitación profesional para sus egresados.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

•EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

Se han evaluado más de 100 proyectos de estatales y privadas recomendando la denegación el 80% de los casos.

•EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES EN FUNCIONAMIENTO

Han completado el proceso 34 instituciones y están en marcha 18 más. En proporción pareja entre estatales y privadas.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

Carreras declaradas de interés público y reguladas por el Estado. Se acreditaron las carreras de Medicina, Ingeniería y está en proceso Agronomía, Farmacia y Bioquímica, Psicología, Arquitectura, Veterinaria, Contaduría.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

Se realizaron tres convocatorias de acreditación de Especializaciones, Maestrías y Doctorados con una cobertura de 1400 casos y un promedio de acreditaciones del 70% de los casos.

BOLIVIA

Viceministerio de Educación Superior

Universidades públicas autónomas coordinadas.

Universidades privadas reguladas por el Ministerio de Educación y con supervisión de exámenes por las públicas. Evaluaciones institucionales autorreguladas eventuales para las públicas.

Evaluaciones con fines de acreditación institucional por parte del Viceministerio de Educación Superior para las privadas. Acreditación de Programas de Medicina.



ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

No registra actividad en este ítem.

- EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES EN FUNCIONAMIENTO

El Viceministerio ha evaluado universidades privadas

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

En 2002 comenzó la evaluación de los Programas de Medicina

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

No registra actividad en este ítem.

BRASIL

Ministerio de Educación CAPES (Comisao da Avalilacao de Posgrado de Ensino Superior).

Pruebas de graduados universitarios discontinuas.

Fuerte presencia de las universidades privadas en carreras de grado y de las estatales en posgrado, con estratificación de la calidad: las privadas asumen los costos de la masividad y las estatales se hacen más selectivas.

Prueba nacional de ingreso con impacto en carreras como Medicina.

Fuerte imbricación de las actividades de investigación con el sistema universitario en su nivel de posgrado, especialmente doctorados.

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

Solo registra planes de acción que no han encontrado condiciones para su implementación en el sistema universitario. En cambio, impulsa con éxito acreditaciones de grado en contextos coordinados a nivel del Mercosur: caso de las carreras de Agronomía.

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

CAPES

Acreditación de Posgrados y Políticas de Financiamiento de los Programas de Mejoramiento desde la década de 1960.

Es el sistema de acreditación más antiguo de América latina.

Dedica muy buen financiamiento a las políticas de mejoramiento de la calidad.

COLOMBIA

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Sistema universitario autónomo autorregulado con participación del Ministerio de Educación.



ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

No registra actividad en este ítem.

- EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES EN FUNCIONAMIENTO

Se prevé la implementación futura de un sistema de acreditación de instituciones basado en los resultados de las acreditaciones de grado.

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

Sistema de Acreditación de programas de grado. Con buena definición de estándares pero que aún no se ha implementado

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

Sistema de Acreditación de programas de posgrado

CHILE

Consejo Superior de Educación (CSN)

Sistema de educación superior con autonomía, pero regulado por el Ministerio de Educación.

Educación universitaria pública coordinada.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

Habilitación de nuevas instituciones privadas reguladas por el Ministerio, con participación de los actores de todo el sistema.

- EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES EN FUNCIONAMIENTO

Acreditación de instituciones experimental.

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

Acreditación de grado voluntaria.

- ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

Acreditación de posgrado voluntaria.

MÉXICO

Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior

Existe un ente mixto de evaluación, la CONAEVA que implementa exámenes de ingreso a voluntad de las instituciones.



ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

•EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

No se registran actividades en este ítem.

•EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES EN FUNCIONAMIENTO

Prevé tres procesos de evaluación: la evaluación interna, la evaluación externa o interinstitucional y la evaluación del sistema.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

No se registran actividades en este ítem.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

Existe un registro de excelencia de los programas de posgrados ligado al financiamiento de las investigaciones por parte de la Secretaría de Investigación en Ciencia y Tecnología.

Se enlistan más de mil quinientos programas acreditados y categorizados.

PERÚ

Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU)

Sistema universitario autorregulado, coordinado.

Universidades privadas reguladas por el propio sistema universitario.

Acreditación de instituciones universitarias nuevas.

Iniciativas de evaluación institucional para el mejoramiento privadas y parciales.

Acreditación por el Estado de Facultades y Escuelas de Medicina.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

•EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

Hubieron actividades a cargo de comisiones de ex rectores cuyos dictámenes no pudieron adquirir vigencia legal. En cuatro casos, que ocasionaron cierres, la justicia fallo a favor de las instituciones.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO

Existe la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, que comenzó con Medicina, Ingeniería, Derecho y Educación que no han podido producir resultados.

•ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

Existe una Comisión para la Acreditación de Posgrados que no superó aún la etapa preparatoria de los estándares.



■ DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
Y LA SITUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES QUE INTEGRAN
EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO AL AÑO 2004³

Población estudiantil, población global y cobertura del sistema de educación superior.

En el año 2000 la población de Argentina era de 37.031.802 personas. El grupo etario de 18-24 años incluía 4.7 millones de jóvenes⁴.

Los estudiantes universitarios sumaban 1.300.000. Su peso relativo respecto de su grupo etario era del 27.7 % y respecto del conjunto de la población era del 3.5 %.

En 2000 la población de 18 años representaba 659.912 personas, los egresados de la escuela media 263.635 y los ingresantes a la universidad 343.703.

Esto permite afirmar que el 76.7% de los egresados de enseñanza media ingresaron a la universidad y que el 52,1% de los nuevos inscriptos pertenecía al grupo de 18 años⁵.

La cobertura de acceso a la Educación Superior, en general, es mucho mayor si se considera la matrícula de los institutos terciarios no universitarios. Hay que tener en cuenta que sobre 1.845 instituciones de este tipo de educación en el país, el 95% corresponden al subsistema no universitario.

Globalmente, el sector estatal atiende al 79,6% de la matrícula de nivel superior (87.2% de la matrícula universitaria, 58% de los estudiantes de los IES).

Los alumnos del sistema de educación superior (universitario y no universitario) pasaron de 487.473

en 1980 a 1.725.270 en 2000, o sea, una tasa de crecimiento del 353,9 %⁶.

■ EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA

La población estudiantil pasó entre 1970 y 2000 de 275 mil a más de un millón de estudiantes. Ello se explica por el mayor acceso a la educación por parte de jóvenes que completan sus estudios secundarios (dado el incremento de cobertura alcanzado por los niveles previos) y por una mayor demanda de la población adulta por educación postsecundaria.

La distribución de la matrícula por tipo de carrera, indica una muy alta concentración en las carreras profesionalistas (87%), en detrimento de las carreras de perfil académico. Los estudios de posgrado concentran alrededor de 50.000 estudiantes, que representan un poco más del 5% del total de los estudiantes universitarios del país. Con respecto a la distribu-

3 Datos tomados del ensayo inédito de Augusto Pérez Lindo: "Política y Gestión Universitaria en tiempos de crisis", del sistema de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias y del trabajo de César E. Peón y Juan Carlos Pugliese: "Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996 / 2002)", publicado en el volumen colectivo *Los desafíos de la universidad argentina*, coordinado por O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila y publicado por la Universidad de Belgrano y la Editorial Siglo XXI en el año 2004.

4 Informe de la Comisión 2 de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (CNMES), Secretaría de Políticas Universitarias, 2002.

5 Informe de la Comisión 2 de la CNMES, 2002.

6 Datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, Programa para el Mejoramiento del Sistema de Información Universitario (PMSIU).



ción de la matrícula por sexo se observa una leve feminización con un 58% de mujeres en los estudios de grado, aunque en el nivel de posgrado la misma arroja valores más parejos.

■ EXPANSIÓN INSTITUCIONAL

El sistema universitario argentino está conformado actualmente por 94 instituciones que albergan a más de un millón de estudiantes. La expansión de las universidades argentinas ha mostrado un crecimiento y diversificación significativa. En el decenio 89/99 se crearon 37 nuevas universidades entre privadas y estatales, y actualmente se cuenta con 42 universidades estatales y 52 privadas.

■ DOCENTES

El total de profesores que se desempeñaba en las universidades estatales en el año 2000 se estima en alrededor de 110.000, persistiendo una estructura de baja dedicación: 13% de profesores de tiempo completo, 22% de medio tiempo y algo más del 60% con dedicaciones de tiempo simple (12 horas semanales).

■ FINANCIAMIENTO

En la década indicada el presupuesto estatal tuvo un incremento de casi el 100% en valores nominales y del 67% en términos de poder adquisitivo real de la moneda pero por el aumento de matrícula ha im-

plicado una disminución de la inversión por alumno del orden del 11%.

■ ALGUNAS CONCLUSIONES

Durante todo este proceso de transformación profunda del sistema universitario se han consolidado, sin embargo, algunos de los rasgos que han caracterizado a la universidad argentina desde el parte aguas histórico de la Reforma de 1918. Entre ellos se destacan:

- la autonomía académica y la autarquía económica;
- la gratuidad de los estudios de grado;
- los mecanismos de conducción colegiada de los claustros;
- la promoción académica y científica por méritos validados mediante concursos públicos y abiertos y otros mecanismos de ingreso y promoción meritocráticos a la carrera docente e investigativa.

A esto debe agregársele una característica adquirida en la década del 50 y recuperada transitoriamente en la primera mitad de los 70: el acceso directo a todos los niveles de estudios postsecundarios.

La búsqueda de la calidad: junto con el cambio del paradigma productivo que deviene de la revolución científica tecnológica, constituye una dimensión incorporada a la agenda universitaria argentina, reconociendo como antecedentes el debate abierto en congresos, seminarios y otros eventos que se realizaron desde 1990 y que concluyeron en los Acuerdos 50 y 75 del Consejo Interuniversitario Nacional de los años 1992/3.



La Ley de Educación Superior 24.521: sancionada en 1995, crea una agencia, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que es un organismo descentralizado, con autonomía funcional y autarquía presupuestaria, integrado por doce miembros propuestos como sigue: tres por el Senado de la Nación; tres por la Cámara de Diputados de la Nación; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); uno por la Academia Nacional de Educación y uno por el Ministerio de Educación. Sus mandatos duran cuatro años y para ser nominados deben contar con jerarquía académica y experiencia en la gestión universitaria.

La CONEAU funciona desde el mes de agosto de 1996 y tiene mandato legal para realizar las siguientes tareas:

Evaluaciones externas: de la totalidad de las instituciones universitarias, que tienen lugar como mínimo cada seis años y se llevan a cabo en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Son complementarias de las autoevaluaciones que efectúan los establecimientos para analizar sus logros y dificultades y sugerir medidas orientadas al mejoramiento de la calidad. Las evaluaciones externas tienen como principal objetivo asistir a las instituciones en sus propuestas de mejoramiento de la calidad.

Acreditación periódica de carreras de posgrados: de acuerdo a los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades. Ello se materializó en la resolución

ministerial 1168/97 por la cual la CONEAU ha realizado la acreditación de especializaciones, maestrías y doctorados en la primera convocatoria.

Evaluación de Proyectos Institucionales para la Creación de nuevas Universidades e Institutos Universitarios: dictamina sobre la base de evaluaciones de los proyectos respectivos, en lo relativo a la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales y el reconocimiento de las provinciales así como el otorgamiento de la autorización provisoria y reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.

Acreditación periódica de carreras de grado: cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determine el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Se ha determinado que sea Medicina la primera de estas carreras que corresponde sean acreditadas, tarea que se realizará durante el año 2000.

Reconocimiento de Entidades Privadas de Evaluación y Acreditación: de conformidad con la reglamentación que fije el Ministerio de Educación con respecto a la naturaleza y forma de constitución de dichas entidades.

En consecuencia, tiene dos áreas diferenciadas: evaluación y acreditación, por lo que pueden asociarse a la distinción que hace Brinkman⁷ entre la

7 BRINKMAN, Harry. "Universidad: de la planificación a la evaluación". Conferencia dictada en el Seminario Permanente de Estudios sobre la problemática universitaria, Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes, 1997, p. 5.



evaluación para certificación de la calidad como base para establecer planes de mejoramiento y evaluación para el control de la calidad. La primera, tal como ocurre en la industria -el gerenciamiento de la calidad en las industrias modernas- está centrada en los procesos de la institución, es decir, cómo podemos mejorar, qué cambios deben operarse, cómo innovamos.

La certificación de la calidad se refiere a los procesos de producción y no al producto en sí mismo. Este es el campo de la evaluación institucional. La acreditación, entonces, está más cerca del concepto de control a partir de normas preestablecidas que la evaluación institucional, y en este sentido, es un tipo diferente de evaluación. Es un procedimiento más estricto y está muy orientado a la verificación de adecuación a pautas y criterios definidos en forma general, aunque por supuesto también implica un proceso evaluativo y resulta un elemento de ayuda al mejoramiento de la calidad de los programas educativos. Tal vez allí radique la diferencia fundamental: el acento está puesto con intensidad en la verificación y la adecuación a las normas.

El término acreditación es el más utilizado por el discurso educativo sobre la calidad en los Estados Unidos, que es el lugar donde el sistema de acreditación periódica de carreras ha nacido y se ha desarrollado desde fines del siglo pasado para luego extenderse a otros países del mundo. Allí funcionan distintos tipos de instituciones evaluadoras: por un lado, están los cuerpos regionales que son asociaciones

de acreditación en las que tienen participación las universidades y que evalúan instituciones y no programas: "Se enfoca principalmente en la evaluación de la calidad y el proceso mismo de la acreditación funciona como un proceso evaluativo. (...) La evaluación o certificación se centra en las metas globales, en la misión general y en los procesos de la universidad".

Esto es lo que en Argentina se ha tendido a identificar con la evaluación institucional. En la mayoría de los casos, la acreditación de carreras de grado y posgrado está estrechamente ligada a dos cuestiones vitales para la subsistencia y desarrollo de dichas carreras: el reconocimiento oficial de sus títulos y el financiamiento de sus actividades.

■ TÍTULOS Y HABILITACIÓN PROFESIONAL

En la Argentina existe una arraigada tradición que vincula los títulos que emiten las Universidades con la habilitación profesional. Este sistema introduce un elemento distintivo al establecer una nueva relación entre la acreditación de las carreras y la validez y reconocimiento oficial de los títulos.

En principio, se continúa la práctica de que las universidades otorguen títulos académicos y habilitantes, pero se introducen controles periódicos de calidad en aquellas carreras definidas como de "interés público" para dar fe -mediante procedimientos de evaluación y acreditación de la calidad- de la consistencia y pertinencia de los mismos.

■ LA REFORMA UNIVERSITARIA, HOY

Comenzaremos este apartado con dos citas que se confrontan y complementan en el intento de describir el pasado y presente de la Reforma Universitaria de 1918, entendida como un momento liminar y parateguas para la comprensión del fenómeno universitario en Argentina y buena parte de América Latina.

“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.”

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto de la Federación Universitaria Cordobesa. Córdoba, 1918.

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al

mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.”

El Impacto de la globalización en la educación superior. Carlos Tünnermann Bernheim. (tomado de su web site).

El 15 de junio de 2005 se cumplió el 86° aniversario de la Reforma Universitaria de 1918 y las dos citas que encabezan este apartado nos ubican en el contexto de los momentos históricos y de las tareas permanentes que las universidades deben asumir. En ellas encontramos la evidencia de que siempre será una labor de las universidades hacer del conocimiento un instrumento prometeico de progreso y liberación, independientemente de las circunstancias y los avatares que necesariamente se les presenten como desafíos de la historia.

En esta ocasión, creemos pertinente hacer un ejercicio de memoria crítica para que la tradición permita orientarnos en las condiciones de incertidumbre



en que necesariamente nos movemos por ser contemporáneos del Siglo XXI.

Cuando se eligió el 15 de junio como fecha canónica de la Reforma se optó por una instancia de conmemoración que no es arbitraria. La Reforma fue un proceso caracterizado por diversas movilizaciones estudiantiles y sociales que se fueron potenciando por las rigideces de las estructuras políticas y académicas vigentes en el país y el incremento de las protestas sociales alentadas por cambios profundos en el clima de época crecientemente democrático (Ley Sáenz Peña) y socializante (Revolución Mexicana y Revolución Rusa).

La universidad, que fue objeto de la acción transformadora de la Reforma, ostentaba un conjunto de características que la evidenciaban como una institución retrógrada y anquilosada desde el punto de vista del desarrollo de la ciencia y los conocimientos progresistas de la época.

Es así que en contra de la universidad “retrógrada y paralizada”, la Reforma se propuso la renovación y modernización, tanto en lo que se refiere al contenido y al método de enseñanza, como a la relación de la universidad con la sociedad.

Los principales lineamientos y logros permanentes de la universidad reformista propendían a:

- democratizar el gobierno universitario instaurando un colegiado de claustros;
- consagrar la autonomía académica de las instituciones universitarias y de las cátedras;
- mejorar la enseñanza a través de la periodicidad de la cátedra para garantizar la renovación de las ideas;

- garantizar el principio de gratuidad de la enseñanza procurando la inserción de las universidades en el medio a través de la extensión universitaria;
- participar en la solución de los problemas sociales, económicos, políticos, así como en la organización de campañas permanentes de divulgación de las ciencias y la cultura dirigidas especialmente a los sectores sociales marginados de la enseñanza universitaria;
- en política internacional, tema que fue central para la agenda de los reformistas, se impulsó la unidad latinoamericana y la oposición a las intervenciones de las potencias hegemónicas en la región, afirmando el latinoamericanismo y prefigurando el desarrollo que el movimiento tuvo en todo el continente.

Cuando los estudiantes cordobeses impulsan este ideario que hoy recorre el mundo y que finalmente tuvo efectos prácticos sujetos a vaivenes históricos, en el país existían tres universidades nacionales: Córdoba, Buenos Aires y La Plata y dos provinciales Santa Fe (Litoral) y Tucumán que en pocos años adquirieron personería nacional.

Hoy, el sistema universitario argentino ostenta cerca de cien instituciones universitarias y presenta condiciones de masificación y deterioro de la calidad que deben hacernos reflexionar para seguir obteniendo enseñanzas fecundas de la tradición reformista e incorporar las lecciones del presente.

Aquellos eran años en que había que reivindicar la ciencia como instrumento de liberación y a la universidad como reservorio del conocimiento y el espíritu

de progreso. El sueño humboltiano de una universidad científica y libertaria ya tenía su concreción local en la Universidad de La Plata ideada por Joaquín V. González y las cátedras “libres y concursadas” aparecían como el medio idóneo para difundirlo, siendo los estudiantes los actores institucionales llamados a reclamarlo, defenderlo y, eventualmente, realizarlo.

Hoy, la ciencia ha sido desplazada de su pedestal positivista y la universidad argentina muestra su rostro práctico de institución dedicada a titular profesionales del derecho, la medicina, la contabilidad, la administración de empresas, la psicología y demás ocupaciones que suman más del setenta por ciento de su matrícula.

En el medio ha ocurrido un proceso de masificación universitaria que nos obliga a repensar el papel de estas instituciones en una sociedad cuya transformación más profunda se evidencia en torno a la demanda creciente de conocimiento aplicado en las más diversas ramas de una economía que se ha terciarizado y globalizado requiriendo destrezas nuevas y capacidades intelectuales crecientemente complejas y creativas.

Desde la Reforma han ocurrido transformaciones profundas en todos los sistemas de educación superior de América Latina. Analicemos algunos de los datos que expusimos al comienzo de este artículo.

- Mientras en 1950 la tasa de escolaridad universitaria era del 3% en el año 2000 es de más del 18%.
- En 1950 el número total de instituciones universitarias de la región no alcanzaba a 100, en el 2000 sobrepasan las 5.000.

- Para el mismo periodo el número de estudiantes se amplía de 600.000 a más de 8.000.000.
- Los docentes universitarios pasan de 45.000 en la década del 50 a más de 600.000 a principios de este milenio.
- En esos 50 años los sistemas se diversificaron con el desarrollo del sector privado de la educación superior, la expansión de los estudios de posgrado y el desarrollo de la investigación en las universidades conjuntamente con la emergencia de los sindicatos de docentes universitarios.

Es evidente que todos los indicadores dan cuenta de un fenómeno de crecimiento y masificación de las instituciones universitarias en América Latina que tiene inevitables consecuencias sobre la calidad de la enseñanza superior y debe completarse el cuadro indicando las deficiencias patentizadas por las bajas tasas de graduación, las plantas docentes con baja dedicación, el abandono, la superposición de ofertas en las zonas más densamente pobladas, ausencia de planificación y saturación de carreras redundantes y orientadas a las profesiones liberales.

En la perspectiva de diseñar e implementar políticas públicas para las universidades, la Secretaría de Políticas Universitarias ha consensuado con el sistema de educación superior los siguientes objetivos básicos.

- La integración (articulación) del sistema.
- La calidad de la enseñanza y la optimización de la gestión de las instituciones.



- La pertinencia de las instituciones para con la sociedad.
- La equidad aportando a una mejor distribución del acervo cultural en la población.

El financiamiento incremental a través de contratos-programa, el aumento de los salarios docentes y no docentes y la previsibilidad vigente en la transferencia de fondos constituyen las condiciones necesarias para establecer una agenda de transformaciones académicas consensuadas, que se encuadran en los objetivos de política del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Hoy el compromiso con los propósitos de la Reforma del 18 tiene que ver con el cumplimiento cabal del papel del Estado como financiador, evaluador y garante de la fe pública de la calidad de las universidades que deben volver a inspirarse en el ideario de aquellos estudiantes que reclamaban estudiar más y mejor para poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Para concretar los principios enunciados se impulsan programas y líneas de políticas tendientes a:

- establecer ciclos de contenidos básicos para paliar los problemas del ingreso y el abandono de los estudios universitarios;
- articular verticalmente a las universidades con la escuela secundaria y el mercado laboral;
- articular horizontalmente a las universidades y los institutos terciarios;
- asegurar la calidad mediante la acreditación de las carreras que habiliten profesiones reguladas por el Estado y las carreras de posgrado, la evaluación ins-

titucional de las universidades e impulso a la autorregulación de las carreras de manera tal que la totalidad de la oferta universitaria contenga juicio acerca de su calidad emitidos con la intervención de pares expertos;

- promover el mejoramiento de la información estadística del sistema universitario para fundar adecuadamente el diseño de políticas de desarrollo y articulación;
- buscar el mejoramiento de las carreras de ingeniería y demás carreras críticas asociadas a las cadenas de competitividad definidas por el Ministerio de Economía y Producción;
- reorientar los programas de becas hacia dichas áreas prioritarias y fomentar de la vinculación tecnológica y la extensión;
- jerarquizar la docencia universitaria e incrementar las dedicaciones y concursos.

Como conclusión de este apartado podríamos decir que autonomía universitaria, cogobierno y compromiso con la ciencia y la sociedad vuelven a ser los valores que la Reforma del 18 nos legó para reactualizar en las condiciones de un presente problemático y seguir orientándonos en la incertidumbre de un mundo globalizado y competitivo.

■ CULTURA DE LA EVALUACIÓN Y DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD

Conviene abrir este apartado, estableciendo una precisión para disipar un error muy difundido entre los

mismos universitarios que gustan concebir a sus instituciones como actores sociales. Es necesario, entonces, recordar que las instituciones no son actores sociales y que la universidad, en tanto institución, es un sistema de reglas que como tal contiene actores sociales pero ella misma no es un actor. Desde el punto de vista de las reglas que la constituyen como institución, la universidad debe ser analizada como producida por reglas constitutivas y reproducidas por normas prácticas.

Las reglas constitutivas fundamentan el edificio institucional, las reglas prácticas tienen que ver con el accionar de los agentes sociales que integran la institución y significan y resignifican las reglas constituyentes, así como las normas que van surgiendo en la práctica, independientemente de las grandes reglas constitutivas.

Entre las normas que las universidades argentinas han ido modificando e incorporando a lo largo de las últimas décadas está la de hacer de la evaluación una herramienta de la gestión y una práctica institucional crecientemente extendida.

¿Qué se quiere significar cuando se habla de la existencia, o inexistencia, de una "cultura de la evaluación"?

La cultura de la evaluación es un aspecto de un espectro cultural más amplio que podríamos definir, por ahora imprecisamente, como la cultura que sustentan las distintas comunidades científicas y académicas articuladas en las instituciones universitarias.

En un primer momento, podríamos decir que la cultura de la evaluación es una dimensión de la cul-

tura universitaria, entendiendo por cultura universitaria al conjunto de ideas, creencias y valores sustentados y practicados por los integrantes de las instituciones universitarias.

Como dimensión de un conjunto mayor, la cultura de la evaluación, más que un territorio acotado (a la manera de un campo de conocimientos y prácticas específico), es un conjunto de conocimientos y procedimientos que atraviesa al conjunto de las funciones, prácticas y saberes comprometidos en las instituciones universitarias.

Así, es posible afirmar que la evaluación está siempre presente en toda institución (y prácticamente en toda acción humana consciente) y de lo que se trata es de dilucidar qué tipo de evaluación se practica en cada caso.

La evaluación es inevitable. Esta es una verdad de Perogrullo pero vale la pena recordarla. Sin evaluar sería imposible decidir, elegir, seleccionar y, por ende, actuar. Esto es lo mismo que decir que toda acción supone una evaluación de la situación, de los objetivos a los que apunta y de los medios que selecciona para su consecución.

El hecho de que la evaluación al ser consubstancial a las acciones humanas, estén éstas institucionalizadas o no, hace de la misma una práctica espontánea a la cual los actores sociales no pueden sustraerse. El carácter axiológico de la conducta humana es indiscutible, lo que debe considerarse es el carácter espontáneo o consciente de tal actividad axiológica.



Esto equivale a decir que los humanos no podemos sustraernos a la necesidad de evaluar y decidir cursos de acción. Y que las acciones mejoran cuando las evaluaciones que las orientan son conscientes y sistemáticas.

Así tendríamos en una primera etapa del desarrollo de la llamada cultura de la evaluación que ésta comienza a desarrollarse y consolidarse en una comunidad determinada desde el momento que se valora la necesidad de transformar a la evaluación, de espontánea en sistemática.

Sin evaluación sistemática y reflexiva, no sólo no hay acción, sino que es imposible planificar acciones estratégicas que se propongan concretar fines y realizar valores racionalmente escogidos.

Hoy la universidad tiene que planificar sus acciones en un contexto inédito donde los crecientes niveles de pobreza y exclusión, el desempleo, la parálisis económica -la crisis del Estado y del sistema financiero y el fantasma de una hiperinflación latente-, no pueden obnubilar y paralizar nuestra capacidad de análisis al punto de que olvidemos que la única inversión socialmente redituable que puede hacer una comunidad es la de optar por la educación, la de invertir en capital social y humano, la de preparar a sus futuros ciudadanos que serán quienes, al fin, terminarán de sacar al país de la crisis. Por eso, ahora es cuando realmente debe hablarse de la educación y de los contenidos relevantes para reinsertarnos en el mundo.

Hoy, entonces, se trata de educar en el contexto de la sociedad del conocimiento entendiendo que, mien-

tras que la idea de una sociedad basada en el conocimiento enfatiza los aspectos culturales del fenómeno, la de una economía del conocimiento resalta un hecho central y cada vez más evidente: el de que, en las sociedades postindustriales y globalizadas, el conocimiento se ha convertido en un insumo económico estratégico.

Sin ánimo de simplificar podríamos decir que así como en etapas anteriores del desarrollo del capitalismo el acceso a los alimentos, los yacimientos de minerales y fuentes de energía y materias primas industriales fue estratégico para la economía y la sociedad, hoy se nos hace innegable que ese lugar lo ocupa cada vez más el conocimiento.

Hoy para producir hay que saber no sólo cómo hacerlo sino también cómo realizar los productos accediendo a mercados crecientemente sofisticados y altamente exigentes, para lo cual hay que dominar el uso de sistemas complejos de información, control y supervisión de procesos de la más variada índole y regidos por el cambio rápido. Para ilustrar esto recordemos algo que los empresarios saben y practican cuando organizan sus empresas, recurriendo a altas y nuevas dosis de conocimientos y organizando la producción en el modo *just in time* para evitar la inmovilización de las mercaderías en stocks que inmovilizan capital y pueden volverse obsoletos en el breve tiempo que separa la producción de la comercialización.

Obviamente no estamos ante el requerimiento de cualquier tipo de conocimiento, sino de una forma

del mismo que a la vez que es conocimiento avanza-
do también es conocimiento aplicado y predictivo.

Actualmente para ser competitivos hay que cono-
cer cómo producir con métodos modernos, cómo
vender adaptando los productos a los mercados, cómo
prever los cambios de escenario y, fundamental-
mente, cómo acceder al conocimiento de todo eso.
Conocimiento que muchas veces está en Internet,
pero cuyo acceso depende de criterios que orienten
las búsquedas y operacionalicen los procedimientos
de selección.

La plétora de información y la facilidad de acceso
a ella puede volvernos ignorantes por exceso y satu-
ración. Lo único que puede guiarnos en la jungla in-
formática y salvarnos del inmovilismo por profusión
y abundancia es la disposición de criterios y certezas
que están contenidos en aquellas disciplinas que si-
guen siendo las bases de nuestra cultura: las discipli-
nas básicas, los saberes primordiales, los conocimien-
tos que recuperan la lógica, los principios y los valo-
res que hicieron de Occidente un fenómeno social y
cultural único.

Las instituciones sociales que en el mundo occi-
dental y moderno se han especializado en conservar,
depurar, reproducir e incrementar esos valores y cri-
terios, junto con los conocimientos avanzados conte-
nidos en las distintas disciplinas, son las de Educa-
ción Superior y, dentro de ellas, especialmente las
universidades.

Sería lógico pensar, entonces, que las institucio-
nes universitarias deberían ver incrementado su

prestigio en consonancia con la creciente importan-
cia que la economía y la sociedad le otorgan al cono-
cimiento. Pero es dado observar que esto no ocurre
de manera automática y a menudo presenciamos un
preocupante divorcio entre la sociedad y las univer-
sidades.

Nos animamos a decir que, en muchos casos, este
divorcio no se debe tanto a que los conocimientos
avanzados y los criterios y valores para su evalua-
ción y selección estén insuficientemente arraigados
en las universidades, sino que falla la capacidad de
transferencia y aplicación social de los mismos.

En épocas pasadas los problemas y sus soluciones
formaban parte del mismo contexto de información
y reflexión. A cada problema le correspondía -casi
naturalmente- un abanico de soluciones frente a los
cuales los decisores públicos o privados podían ejer-
cer sus opciones. La elección, racionalmente guiada,
de la correcta adecuación entre los medios y los fines,
era cuestión de cálculo y la implementación de las ac-
ciones tendientes a lograr los fines era técnicamente
accesible y socialmente viable.

En la actualidad la situación ha variado notable-
mente. Los problemas no están claramente definidos
y deben ser objeto de diagnósticos en contextos cam-
biantes y fluidos. En consonancia con esto, la elabo-
ración de soluciones demandan más creatividad que
otrora y nunca la encontraremos prefigurada como
receta probada.

La universidad tiene que reencontrarse con la so-
ciedad no sólo para expresar y contener sus necesida-





des y demandas sino, fundamentalmente, para actuar propositivamente liderando la innovación y el cambio que requieren los procesos de globalización e informatización y las diversas acciones de reingeniería social, económica y especialmente cultural que están demandando nuestros tiempos.

Creemos que ese es su desafío fundamental y que para afrontarlo con éxito no sólo deberá ponerse a la cabeza de la innovación e incorporación de las nuevas tecnologías y conocimientos, sino que deberá volver su mirada hacia las tradiciones primordiales que le dieron origen y recuperar el valor de los saberes básicos como guía para la acción colectiva y la búsqueda de soluciones a los graves problemas que nos aquejan.

Este desafío que le plantea la sociedad a la universidad está acompañado de otro que pone en cuestión la propia organización interna de las instituciones de educación superior. Es impensable que las universidades puedan acompasarse a los tiempos si, antes o simultáneamente, no se acondicionan y modernizan internamente, incorporando las nuevas tecnologías y saberes para hacer de la evaluación permanente y de la búsqueda constante del mejoramiento institucional una práctica efectiva y una dimensión de su gestión cotidiana.

Para cumplir con tales objetivos creemos que las universidades latinoamericanas, en general, y argen-

tinias en particular, deberán establecer un correcto equilibrio entre la gestión interna orientada al incremento de la calidad, la búsqueda abierta y creativa de la solución a los problemas socialmente pertinentes y la participación activa en la construcción de una cultura ciudadana establecida sobre valores y conocimientos relevantes y significativos.

Otra cuestión central a analizar es la necesidad de impulsar una "Política del Conocimiento" que dote de ética al uso de la ciencia. La sociedad ya es consciente de que el desarrollo tecnológico, verificado en el último medio siglo, supera en magnitud a todo el acumulado en épocas anteriores y que este fenómeno está acompañado por la creciente importancia que tiene el conocimiento científico y tecnológico para nuestra vida cotidiana, decididamente inmersa en la llamada sociedad del conocimiento.

Junto con esto sabemos que tal desarrollo, caracterizado por el uso generalizado de la ciencia aplicada en tecnologías, está desprovisto de controles éticos al punto de que lo acompañan altísimos y preocupantes índices de iniquidad económica y social expresada en el desempleo y la exclusión de amplias porciones de la población de la región.

De todas las profecías de los lejanos años setenta la que se está cumpliendo con más dramática puntualidad es aquella con que concluía el texto clásico de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto⁸ sobre el desarrollo latinoamericano, cuando pronosticaba que las economías de nuestros países tendrían altas tasas de crecimiento pero que éste se

daría en la forma de un desarrollo “excluyente y concentrado”.

Lo que no decía aquel texto era que, junto con ello, se iría desarrollando en la población un reclamo generalizado de controles éticos de la política que hoy se expresa de muy variadas maneras, desde el activo repudio del “que se vayan todos” hasta el desencanto del voto castigo y las abstenciones electorales.

Esta situación nos alerta sobre la necesidad de transformar la política dotándola de dimensiones éticas que la coloquen al servicio de la gente promoviendo la equidad económica y social.

Como ya observaba Max Weber, a fines del siglo XIX, la ética del político moderno debe ser una ética de la responsabilidad. Una ética que se haga cargo de las consecuencias de las decisiones políticas, seleccionando los medios técnicamente adecuados para la consecución de los fines buscados y que reconozca que la relación entre fines y medios es de implicancia mutua.

El problema central de la política en nuestros días se resume en la necesidad de reconocer no sólo que el fin no justifica a los medios, sino que los medios “hipotecan” los fines condicionándolos y alejando a las metas de las intenciones originales.

La ética del compromiso, bien intencionada y principista, creída de que los medios se legitiman por los fines nobles que persiguen, incurre en el error de ignorar los efectos de las acciones y descuida las consecuencias que ocasionan sus actos.

Cuando el compromiso de los dirigentes articula intereses políticos con soluciones técnicamente eficaces desprovistas de cuidado por las consecuencias de tales elecciones, éstos se alejan de los beneficiarios de sus políticas y pueden ocasionar más daño que bienestar, como de hecho ocurrió entre nosotros en épocas recientes cuando se desencadenaron los procesos de exclusión social que hoy padecemos.

Ahora bien, si hay algo que caracteriza a la universidad, algo que podemos denotar como específicamente universitario y que hace de la ella una institución diferente a un simple centro de investigaciones o de enseñanza, es que está llamada a inculcar el valor del conocimiento asociado a la responsabilidad social respecto de su uso.

La universidad es el ámbito adecuado para dotar de ética a la ciencia y a la técnica y lo característicamente universitario tiene que ver con ese plus ético que imbuye a la educación superior dotando al conocimiento de una dimensión política que lo hace público y lo conecta con las necesidades de la gente.

Esta política del conocimiento debe ser una política con mayúsculas que trascienda a los partidos y a las corporaciones. Una política que se pregunte sobre el uso social de la ciencia y la tecnología buscando dotarlas de controles éticos que orienten su uso e incorporen la búsqueda del bienestar de las mayorías como un valor deseable y posible gracias al inmenso potencial que el conocimiento avanzado tiene para lograrlo.



■ EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PROBLEMAS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Generalidades

A diferencia de la acreditación (assessment) de la calidad -que no busca ir más allá de constatar la calidad académica y científica de las carreras de grado y posgrado para dar fe pública y verificar de manera más o menos estática un estado de cosas o situación cualificable según alguna escala de estándares de calidad convencionales- la evaluación de la calidad para el mejoramiento (enhancement) institucional se propone establecer un diagnóstico que estime no sólo la calidad alcanzada sino también el potencial de mejorabilidad de la institución.

Esto supone que para ser mejorable toda institución tiene que ser:

- evaluable;
- diagnosticable;
- susceptible de asumir un plan de mejoramiento.

Evaluable

Lo que podríamos llamar "evaluabilidad" tiene que ver con que no todas las instituciones son evaluables y mejorables y no todos los planes de mejoramiento son viables.

Existen un conjunto de prerequisites de la evaluación que deben considerarse como condiciones necesarias y en ausencia de los cuales la evaluación, en sentido estricto, es imposible.

Para que una institución sea evaluable es necesario que:

- disponga de información suficiente, confiable y actualizada sobre sí misma;
- exista una disposición para la evaluación que involucre a los principales agentes institucionales;
- exista un programa de evaluación metodológicamente consistente.

Junto con estas condiciones es necesaria la presencia de una "voluntad política" que impulse el proceso de evaluación institucional, dado que las condiciones, por sí solas, no operan otros efectos que los de su tendencia inercial a la reproducción.

La peculiar combinación de la información, la metodología y la apertura institucional en un hecho que provoque esos resultados específicos que llamamos "evaluación institucional" debe operarse deliberadamente, dado que sólo puede ser el resultado del accionar de un agente consciente y capaz de determinar si en la situación institucional existen los prerequisites de la evaluación o si es necesario producirlos total o parcialmente.

Así como decimos que una institución es evaluable dadas, y sólo dadas, ciertas condiciones, también podemos sostener que no todas las instituciones pueden ser mejorables.

La idea expresada por Burton Clark cuando califica a las universidades como "anarquías organizadas" va más allá de la paradoja contenida en el oxímoron. Cómo es posible pensar el orden del desorden, la anarquía de la organización. No se nos ocurre otra manera que la



de entender una situación donde se combinan las rutinas con la creatividad. Kant decía que la paloma que al volar siente la resistencia del aire imagina que en el vacío podría volar mejor. Aquí está planteado de manera magistral el sentido de los límites y la libertad. Primero, porque no se puede concebir libertad sin objetivos, libertad indeterminada, segundo, porque se entiende que los límites son a la vez el sustento, el apoyo de la acción, sin el cual la acción no podría ocurrir y tercero, porque sin límites sólo hay vértigo y caída sin sentido.

Así podemos pensar que la definición de Clark supone que entre anarquía y organización existe una relación de implicación mutua en la que el orden de las rutinas burocráticas sirve de apoyatura para el desorden creativo de la "anarquía" académica.

La forma institucional que describe Clark cuando califica a las universidades como instituciones "laxamente acopladas" reitera la figura de la "anarquía organizada" en un nivel diferente, dado que tal estado de tensión entre el orden y el desorden presupone que las partes de la institución están en relación de "acoplamiento laxo".

Si combinamos los pares conceptuales que estamos analizando podemos obtener un cuadro descriptivo de cuatro situaciones:

En la situación (1), combinación de laxitud de las partes con anarquía, se genera un máximo de desorden institucional en el que no se dan ninguna de las condiciones de evaluabilidad institucional y, por ende, tampoco de mejorabilidad. La institución como tal es inviable.

En la situación (2), combinación de anarquía con acoplamiento, hay coincidencia con la idea de Clark de organizaciones "pesadas en la base" donde la cohesión institucional está más garantizada por agentes horizontalmente dispuestos que por jerarquías verticales.

En la situación (3), combinación de laxitud y organización, encontramos una fórmula acertada para describir el funcionamiento las instituciones universitarias que buscan cumplir sus objetivos académicos y científicos. En sentido estricto, en las universidades es funcionalmente necesario que la organización esté al servicio de los fines académicos y científicos para facilitar el ejercicio de la libertad de cátedra, la tolerancia ideológica y epistemológica y las actividades científicas y extensivas que le competen.

En la situación (4), combinación de organización y acoplamiento, representa una conjunción de máxima rigidez y burocratización institucionales. El caso no

	LAXITUD DE LAS PARTES	ACOPLAMIENTO DE LAS PARTES
ANARQUÍA ORGANIZACIÓN	LAXITUD ANÁRQUICA (1) ORGANIZACIÓN LAXA (3)	ANARQUÍA ACOPLADA (2) ORGANIZACIÓN ACOPLADA (4)



es meramente "teórico". Como situación polar respecto de (1) -que en definitiva constituye un diseño institucional inviable-podría pensarse carente de entidad real, pero no cuesta mucho aceptar que los conceptos de organización y acoplamiento describen un estado de cosas en que una institución se ha tornado sobre burocratizada, ritualista en sus procedimientos y reiterativa en sus formalismos.

Los dos casos polares (1) y (4) -el desorden de la anarquía y el orden de la sobreorganización- adolecen del mismo defecto: inhiben la creatividad y la innovación, que son condiciones necesarias para el ejercicio del pensamiento académico y científico. Sin embargo, es seguro que son terreno fértil para la emergencia del autoritarismo como solución a la parálisis institucional. La anarquía, porque desemboca en un reclamo de orden a cualquier precio y habitualmente desemboca en la sobreorganización y supervigilancia del panóptico punitivo, porque entroniza a la ortodoxia como forma única y probada de operar.

Por todo lo dicho, se concluye que es necesario incorporar en las evaluaciones institucionales la dimensión de análisis de cómo los establecimientos resuelven la tensión entre tradición e innovación, rescatando el par de situaciones típico ideales de los casos (2) y (3) nombrados como "anarquías acopladas" y "organizaciones laxas" para describir la tensión tolerable y necesaria entre libertad y orden que debe establecerse al interior de una institución para facilitar la actividad intelectual que requieren la investigación y la libertad de cátedra.

■ ACCIONES PARA FORTALECER LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Convengamos que toda tarea de educación es de por sí un asunto público que compromete a los individuos más allá de su esfera privada, y que por ello conviene hablar de dos tipos de instituciones educativas: las de gestión estatal y las de gestión privada.

Para fortalecer las instituciones educativas de gestión estatal, no bastará con encontrar una nueva fórmula de mejoría de su financiamiento que modernice su infraestructura, sino que será necesario que la sociedad revalorice el rol de los educadores y reconozca su derecho a remuneraciones dignas.

Cuando se habla de educación, es necesario tener en cuenta que la tarea educativa no está en manos de una sola institución funcionalmente especializada como las escuelas, sino que es poco lo que éstas pueden hacer sin el apoyo de las familias y los grupos primarios que contienen a los estudiantes.

La pareja de instituciones familia/escuela está en crisis y su recomposición es condición necesaria para lograr un fortalecimiento duradero del sistema educativo.

En el nivel de la Educación Superior, recientes estudios, hechos en el marco de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior, demuestran que los estudiantes universitarios que cuentan con familias que valoran el conocimiento avanzado y ponderan la necesidad de hacer una carrera, son los que finalmente tienen posibilidades de titularse y encontrar trabajo en su profesión.

Podríamos decir que la crisis educativa en general y universitaria en particular, tiene raíces profundas que no son exclusivamente presupuestarias, a éstas hay que agregarle la crisis de valores que ha deteriorado las relaciones entre los docentes y los estudiantes, siendo decisivo el descrédito que acompaña a la idea de tomar el estudio como una responsabilidad y una tarea laboriosa y ardua, como recientemente lo puso de manifiesto el Dr. Jaim Echeverri en su libro *La tragedia educativa*.

El citado Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior destaca entre sus recomendaciones la necesidad de impulsar la creación de un Ciclo General de Conocimientos Básicos que articule los niveles terciarios de educación superior con los ciclos anteriores, buscando corregir falencias y vacíos y aprestando a los estudiantes para encarar con éxito los contenidos de las carreras universitarias.

■ UNIVERSIDAD PÚBLICA TRANSPARENTE Y DE ALTA CALIDAD

Obviamente, lograr instituciones universitarias transparentes en su accionar y depositarias de la máxima excelencia académica y científica posibles son, además de metas deseables, acciones que aportarían decisivamente al fortalecimiento de la educación entendida como un conjunto complejo y articulado de niveles.

Las universidades estatales argentinas han resentido el impacto de la masificación de su matrícula ocurrido durante las tres últimas décadas. Desde entonces, sufrieron deterioros en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se manifiestan en tasas de graduación insatisfactorias y altamente lesivas para los magros presupuestos universitarios.

Según el Censo Universitario de 1996 sólo el 19% de los ingresantes a las universidades estatales argentinas se gradúa en el tiempo previsto por los respectivos planes de estudio. Si se hacen mediciones posteriores encontramos que transcurrido ese plazo la tasa de graduación se incrementa hasta un diez por ciento. Los estudiantes de medio tiempo, que combinan estudio con trabajo, alcanzan al 60% como promedio nacional. En el caso de algunas universidades con dominancia de facultades profesionalistas los estudiantes en éstas condiciones ascienden al 80%.

Dado que las mayores tasas de abandono se verifican durante el primer y segundo año, es fácil inferir que las causas del mismo se relacionan tanto con las condiciones económicas y los costos de oportunidad para la manutención como con factores “vocacionales” arraigados en los valores familiares e individuales y las expectativas que tienen los estudiantes al momento del ingreso.

Otra vez la retención de los ingresantes aparece como un problema a solucionar y el ya aludido Ciclo General de Conocimientos Básicos, combinado con programas de becas para estudiantes talentosos y sin



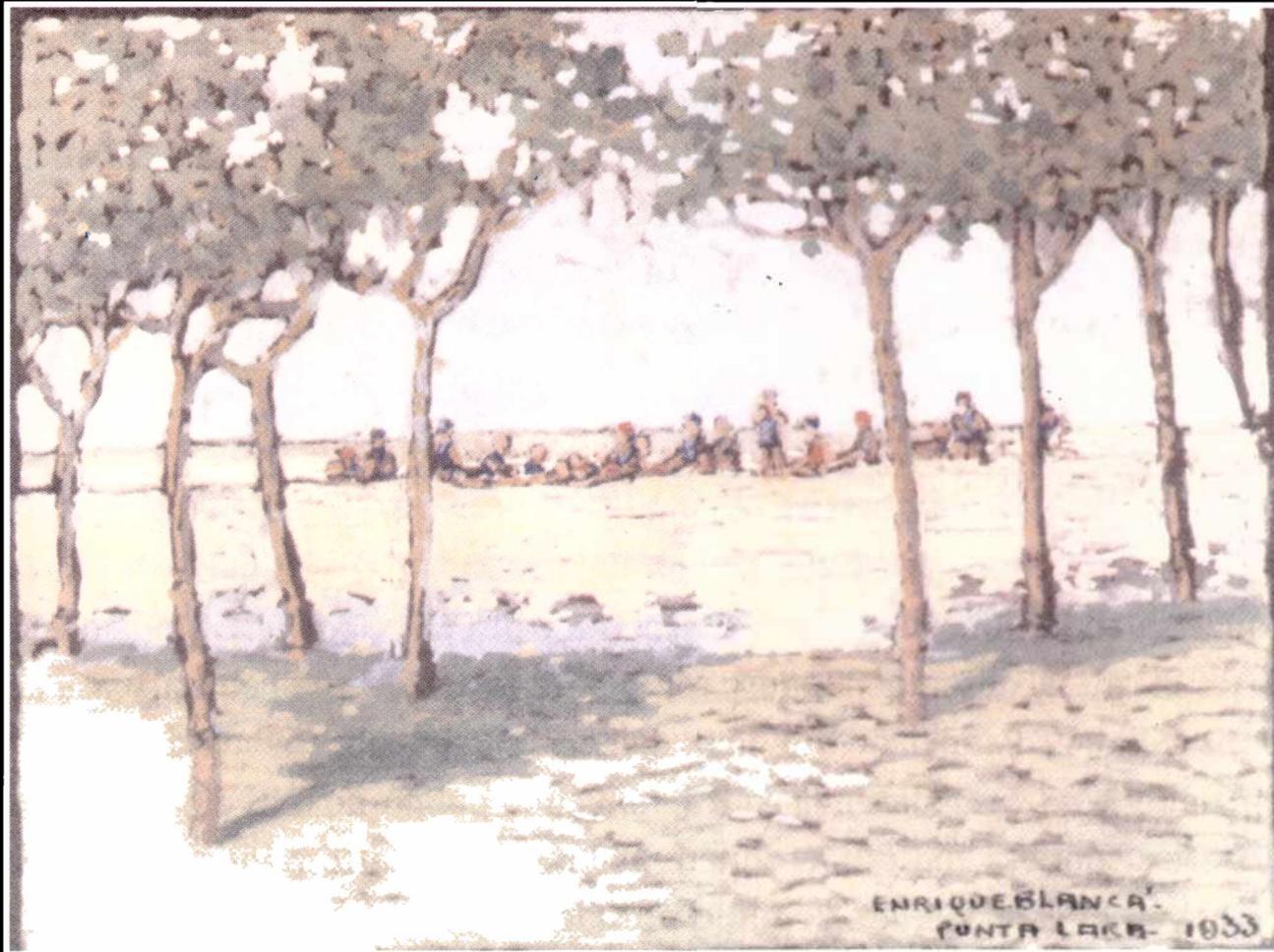
recursos aparecen como dos instrumentos de políticas para comenzar a atacar el problema de la calidad.

Esto debe ir acompañado de evaluaciones institucionales universitarias, orientadas al mejoramiento y con procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado tal como está previsto en la Ley de Educación Superior y son implementados por la CONEAU.

En el marco de los resultados del trabajo de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior se destaca una propuesta de creación de una instancia integradora de los niveles educativos y subsistemas que los conforman. Esta sería una forma de institucionalizar y administrar un fondo permanente incorporado al presupuesto universitario, para financiar planes de mejoramiento y fortalecimiento institucional presentados por las universidades y fundamentados en las recomendaciones ocasionadas por las evaluaciones externas organizadas por la CONEAU.

Así, se podrían financiar las transformaciones que requiere el sistema en términos de profundizar sus procesos de articulación y sus políticas de retención y titulación, incrementar las dedicaciones docentes, reforzar los actuales incentivos a los docentes investigadores, reformar los planes de estudio, mejorar los procedimientos de gestión y administración, etc. Esta recomendación ha comenzado a implementarse bajo la forma de "contratos-programas" que comprometen a las instituciones a gestionar fondos con fines explícitos y fundados en diagnósticos y pronósticos debidamente fundamentados.

Como puede apreciarse los problemas que hay que encarar para avanzar en el mejoramiento de la calidad de nuestras instituciones universitarias son múltiples y requieren de una amplia batería de iniciativas altamente creativas y para cuya implementación se precisa del concurso del conjunto del sistema universitario, cuya voluntad para superar la actual situación crítica es cada vez más evidente.



Enrique Blancá, 1935
En la playa
0,20 x 0,15 m.
Pastel.
Colección Szlagovsky

Carlos Aragón, 1972
El caballo ciego de Hiroshima
1,01 x 1,51 m.
Témpera sobre tela.
Colección particular



*Licenciado en Astronomía.
Investigador Adjunto del CONICET
Vicepresidente de la Universidad Nacional de La Plata
(UNLP).*

RAÚL ANÍBAL PERDOMO *Decano de la Facultad de Ciencias
Astronómicas y Geofísicas (FCAG)*

desde 2001 a 2004.

*Vicedecano de la Facultad de Ciencias Astronómicas
y Geofísicas (FCAG) desde 1992 a 1995.*

*Miembro del Comité Académico de la Maestría en
Geomática, de la FCAG y de la Facultad de Ingeniería
de la UNLP.*

La integralidad de la actividad universitaria

■ Resumen

Este trabajo analiza el rol de la Universidad en vinculación con el Estado e intenta responder como se logran integrar, adecuadamente, las distintas facetas de la actividad universitaria (docencia, investigación y extensión) en un contexto que incluya la búsqueda de respuestas a distintos problemas de nuestra sociedad.



La inserción de la Universidad en el medio social que la financia debe ir mucho más allá de lo que implica impartir los conocimientos necesarios para la educación de grado y posgrado.

Esta primera afirmación no significa desconocer que todo lo que la Universidad hace en materia de investigación, creación artística y extensión (principalmente), de una u otra manera, lo vuelca a ese medio social que la contiene de diferentes modos, más allá de la docencia. No obstante, no siempre se establecen canales fluidos de comunicación y eso produce en muchos casos el aislamiento, el alejamiento -en el laboratorio y en el aula- de la realidad de todos los días; de los sitios donde se deciden políticas, proyectos locales, provinciales, nacionales, de la calle, de la fábrica o de la casa de la mayoría de los argentinos.

En la compleja relación Estado-Universidad existen demandas insatisfechas de ambas partes y no se trata en este trabajo de analizar esa relación, pero sí de no perderla de vista por lo menos desde el costado universitario. Es natural que más allá de la autonomía universitaria, el Estado tiene que poder coordinar con las universidades que es lo que se espera de ellas en un plan de desarrollo del país. Y recíprocamente, si los universitarios podemos ayudar a plantearlo, seguramente se trataría de un aporte de gran valor con la potencialidad de integrar la visión social, con la política y la científico-técnica.

La pregunta desde el costado universitario es cómo logramos un mayor compromiso con los grandes

debates del país, achicamos la brecha entre el laboratorio y el resto de la sociedad que no se relaciona con la universidad, participamos de las discusiones técnicas que diariamente tienen lugar en ministerios, municipios, empresas públicas y privadas, etc.

La pregunta es, en síntesis, cómo logramos integrar las distintas facetas de la actividad universitaria, docencia, investigación y extensión, y enmarcarlas adecuadamente en un contexto más amplio que incluya la búsqueda de respuestas a distintos problemas de nuestra sociedad.

■ LA DOCENCIA

La actividad docente es inseparable del trabajo universitario. La propia "planta docente" no admite otras formas de relación laboral que a través de un cargo docente. Por añadidura, vendrán a sumar la investigación y la extensión a partir de las mayores dedicaciones (en el mejor de los casos).

Es clara la forma en que la relación entre la docencia y la investigación desarrollada por individuos, grupos, cátedras, permite incorporar en el aula los últimos conocimientos adquiridos sobre una materia particular. En la docencia de posgrado, especialmente magíster y doctorado, las actividades de investigación y docencia están virtualmente superpuestas.

Aunque conviene subrayarla nuevamente, es clara también la relación entre docencia y extensión: es la manera de relacionar la actividad áulica con la rea-

lidad social, sus necesidades y sus problemas concretos. También es evidente que este es un camino de beneficios mutuos, la actividad de extensión permite enriquecer la actividad docente, visualizar los problemas, experimentar soluciones.

■ LA INVESTIGACIÓN

La investigación en la UNLP tiene desde sus orígenes una fuerte tendencia hacia la investigación básica. En la última década, ha crecido la investigación aplicada a la solución de problemas concretos y, en algunos casos, esa investigación es efectivamente transferida a distintos actores sociales.

La investigación científica tiene parámetros objetivos claros para su evaluación. Si tomamos por ejemplo la grilla de evaluación para la categorización de docentes investigadores del programa de incentivos se puede advertir cuales son esos parámetros: participación en proyectos de investigación aprobados con algún grado de evaluación externa al grupo y a la propia universidad; publicaciones periódicas nacionales o internacionales con referato; publicaciones en actas de congresos nacionales o internacionales con referato; publicaciones sin referato, presentaciones a congresos, etc. Todas estas tareas con un grado de importancia distinto reflejado en el puntaje que es posible otorgarle a cada una de ellas.

Es muy claro que para el reconocimiento de esta labor se requiere que los resultados de una investigación hayan pasado por alguna instancia de evalua-

ción externa y eso es lo correcto porque le brinda garantías de imparcialidad al proceso. En general, tendemos a reconocer gran valor a "lo internacional".

Es más, para muchas disciplinas no existen publicaciones nacionales reconocidas. Eso hace que los mejores investigadores se esfuercen por alcanzar estándares internacionales en su producción científica y, de este modo, publicar en revistas reconocidas de circulación internacional, lo cual está muy bien. Pero este proceso puede alejarlo de temas de interés local difícilmente publicables en esos medios.

Si hablamos de investigación básica, es claro que nos referimos a la búsqueda de nuevos conocimientos, y es evidente que el conocimiento tiene alcance universal. Necesariamente hay que compartir ese progreso con la comunidad científica internacional.

Si hablamos de investigación aplicada, debemos comprender que las aplicaciones pueden ser múltiples y diversas, que no necesariamente las pautas de evaluación deben seguir los lineamientos de la investigación básica.

Podemos plantearnos en este punto la pregunta clave (una vez más): ¿importa más la investigación aplicada que la investigación básica? Una vez más respondemos sin dudar, no es posible concebir la investigación aplicada si no se apoya en las bases que proporciona el conocimiento producido por las investigaciones básicas.

Podemos invertir la pregunta: ¿es la investigación básica más importante que la aplicada? En esta oportunidad, debemos responder que la investiga-



ción aplicada “transfiere” el conocimiento del laboratorio al medio social para atacar problemas concretos.

Definitivamente, debemos entender que no existe investigación aplicada sin el basamento de las investigaciones básicas, pero con el mismo énfasis debemos afirmar que es necesario promover la investigación aplicada para participar de modo directo de todos los grandes problemas del país.

■ LA EXTENSIÓN Y LA TRANSFERENCIA

La Extensión en la UNLP tiene algunos problemas “básicos” y otros “aplicados”. En lo básico, si bien la extensión universitaria es un concepto fundacional en la UNLP está muy pobremente definida en su estatuto. En lo aplicado, es claro que a partir de “una base” poco consistente, entender y aplicar la extensión universitaria a distintas ramas del conocimiento significa o se interpreta de maneras muy distintas.

El Consejo Superior a través de su Comisión de Extensión Universitaria ha abordado el tema con amplitud para entender a la extensión de manera no excluyente, amplia, rica y diversa como la propia Universidad.

Es que el concepto debe ser suficientemente abarcativo para que todas las formas en las que la Universidad interviene para resolver problemas concretos de la sociedad sean entendidas como parte de la extensión.

La “transferencia” es una palabra que nos hemos auto forzado a utilizar para poder desagregar del concepto de Extensión, cuando este concepto se utiliza de manera restrictiva.

Supongamos que nos hemos puesto de acuerdo en la definición, queda un largo camino por recorrer: la evaluación y promoción de las actividades de extensión. En el ámbito de la universidad y sus comisiones, podría decirse que estamos en condiciones de realizar una buena valoración de la actividad docente y de investigación, no así de las actividades de extensión de nuestros docentes.

La universidad, con la ayuda de comisiones ad-hoc, evalúa los proyectos de extensión y a partir de esta evaluación, y de acuerdo al presupuesto aprobado por el Consejo Superior, subsidia a los mejores proyectos. No obstante, el control o evaluación posterior es prácticamente nulo.

La evaluación que le cabe a cada individuo por haber realizado una actividad de extensión no está contemplada en el marco de la extensión misma. En todo caso, será una línea en su informe de mayor dedicación (si la tiene) o del informe individual del programa de incentivos (si pertenece a algún proyecto en este marco).

Esta situación no es idéntica en todas las unidades académicas. Algunas, han desarrollado maneras de evaluar la actividad individual en extensión y darles un valor relativo importante. Lo cierto es que la Universidad se debe una discusión general sobre este punto.



■ LA REALIDAD DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Ya hemos citado la grilla de evaluación para la categorización de docentes investigadores. En ella, puede advertirse una saludable intención de valorar todas las actividades de un docente investigador. A medida que se avanza en esa grilla se suman puntos que al final permiten cuantificar la labor realizada y categorizar según el puntaje total.

Es difícil ser objetivo respecto de cada renglón de esa grilla, porque cada uno la traduce a su propia realidad. Sin embargo, tiene una virtud que difícilmente encontremos en otros sistemas y procedimientos evaluatorios: permite hacer un cuadro integral del docente investigador.

Nótese que en el ítem en el que comentamos las características de la evaluación de las actividades de investigación, hablamos exclusivamente de esa componente de la actividad del docente investigador.

En el ítem anterior, reconocimos que la evaluación de actividades de extensión a nivel individual no está reglamentada por la Universidad.

Un duro ejemplo de esta disociación lo muestra el siguiente hecho anecdótico: los proyectos presentados por un docente investigador, como proyecto de extensión, eran cruzados con los proyectos de investigación para eliminarlos del listado de extensión en caso que se advirtieran solapamientos. No estamos preparados para concebir la integralidad de un proyecto, que es precisamente la característica que lo hace más rico e interesante: un proyecto que tenga si-

multáneamente creación de conocimiento y transferencia al medio social y productivo.

Pero es más preocupante no concebir la integralidad de la actividad del docente que enseña, investiga y transfiere, y consecuentemente no valorizarlo ni lo protegerlo debidamente.

■ UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA PLANTEADO EN LA INTRODUCCIÓN

La pregunta, desde nuestra universidad es cómo logramos un mayor compromiso con los grandes debates del país, achicamos la brecha entre el laboratorio y el resto de la sociedad que no se relaciona con la universidad, y participamos de las discusiones técnicas que diariamente tienen lugar en ministerios, municipios, empresas públicas y privadas, etc.

La primera cuestión a considerar, es si estamos dispuestos a aceptar un modelo de universidad más comprometida con todos los problemas del país y la sociedad, desde el convencimiento profundo que contamos con las personas más capacitadas en cada uno de los temas. Esto es especialmente cierto en el caso de la UNLP, con numerosas carreras y especialistas en distintas disciplinas.

La segunda, que es central en este problema, es cómo protegemos a nuestro personal para que el tiempo que invierta en esas tareas no se vuelva en su contra cuando al fin de cada año hace su presentación de informes de actividades.



Un experto israelí en temas de educación superior nos comentaba que, en su país, el personal científico-técnico de las universidades está obligado a participar como asesor en todos los proyectos nacionales o regionales de cierta envergadura. A su vez, los organismos estatales involucrados están obligados a requerir el asesoramiento a las universidades. La pregunta obligada de nuestra parte fue qué recibía el investigador a cambio de su trabajo. La respuesta fue muy lógica: la satisfacción de hacer un aporte de su saber a problemas concretos de su país, y un claro rédito académico por haber sido elegido para cumplir esa función.

No tengo dudas del interés de nuestros docentes investigadores en participar de las decisiones que se toman en distintos ámbitos de nuestra administración municipal, provincial, nacional o regional. Tenemos que generar las condiciones para que esa participación constituya un mérito académico importante y reconocido.





Juan Cruz Mateo, S/F

Sprint

0,58 x 0,72 m.

Óleo sobre tela.

Donación de la familia Mateo,
Museo Provincial de Bellas Artes



Cleto Chiocchini, 1929
Pescador de Mar del Plata
0,90 x 0,71 m.
Óleo sobre tela.
Museo Municipal de Arte,
La Plata

Secretario General de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y profesor adjunto ordinario de Planeamiento Físico en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Director,

FERNANDO TAUBER

Subsecretario de obras y servicios públicos y de Planeamiento en la Municipalidad en La Plata, asesor de intendentes de diversos concejos deliberantes y de la legislatura provincial bonaerense. Coordinador ejecutivo en programas de financiamiento a municipios desde el gobierno nacional, director de asuntos municipales y secretario de extensión universitaria. Ha creado y dictado módulos de planificación estratégica y herramientas de gestión institucional y comunitaria para maestrías y otros cursos de universidades nacionales e internacionales.

La universidad y sus desafíos

■ Resumen

Los cambios en la sociedad instalan en la universidad pública la exigencia de afrontar desafíos fundamentales para poner la Educación Superior a disposición de la comunidad.

Los desafíos de formación, calidad e integración, junto a otros como los de pertinencia, acceso y equidad hacen que la universidad pública deba adquirir un compromiso en su sentido más amplio, involucrándose con diversos aspectos de la sociedad, no sólo asistiendo, transfiriendo, previniendo, capacitando y comunicando, sino, y fundamentalmente, escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido de los mensajes que la comunidad le envía.





Las comunidades y sus instituciones enfrentan, en este inicio de siglo-milenio, una etapa de cambios que les exige reformular sus propias utopías. "Sólo las épocas críticas inventan utopías", escribía Octavio Paz y justamente, en este período, los cambios ya no sólo son necesarios, sino que son inevitables.

Ni las comunidades, ni sus instituciones pueden administrar la posibilidad de cambiar su única alternativa, no obstante, es imprescindible liderar el cambio en aquellos aspectos que las tengan como protagonistas y la universidad pública debe protagonizar ese desafío.

La universidad continúa siendo para la sociedad, una institución de prestigio. Esa confianza de la sociedad y del Estado se convierte en un capital diferencial que crea expectativas y predispone favorablemente a los diversos actores sociales hacia las propuestas generadas desde el ámbito de la Educación Superior.

La universidad, por lo tanto, debe asumir la responsabilidad de interpretar, participar y aportar a ese proceso de cambio y crear nuevos espacios de conocimiento para contener la complejidad de cada exigencia. Estos espacios deben interpretar que el concepto de "lo único" es para la necesidad y no para los medios que permitan satisfacerla dándole respuesta desde un ámbito de excelencia.

Sin embargo, deberá prestar especial atención al territorio que influencia directamente, del que se nutre y con el que convive. Deberá mancomunarse con él y con su propia comunidad, demostrando día a día

que es una herramienta imprescindible para el desarrollo colectivo y un insumo estratégico para el progreso del conjunto.

La universidad reformista -pública, gratuita, autónoma y cogobernada-, debe saber adaptarse, demostrarle a la Sociedad que interpreta el momento de la historia que le toca transitar, reconoce todo el esfuerzo que ésta hizo y hace por ella. La universidad debe transformar cada paso en una consigna y un mensaje nítido que la gente debe poder entender "con claridad" como un compromiso con la superación de sus problemas, como un aporte a la construcción de un proyecto colectivo y como un beneficio directo.

■ ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Los cambios en la sociedad -necesarios e inevitables- instalan en la universidad pública, la exigencia de afrontar desafíos fundamentales para colocar a la educación superior a disposición de la comunidad y, en particular, de todo aquel que tenga voluntad de estudiar, articulando la pertinencia con la equidad y el acceso.

Algunos, adquieren hoy particular significado; como la *formación* (en un sentido mucho más amplio e integral que el de la formación de grado y postgrado, tal como muchos la vienen concibiendo); la *calidad* (entendida como insumo estratégico que involucre la pertinencia, la excelencia, la actuación demostrativa y la tutoría de los procesos, pero que se defina como marca ineludible del ser universitario y de la gestión de su institución) o la *integración* (con una comprensión del momento que abarque la asistencia, la transferencia y la participación de la universidad, pero que las trascienda, acentuando la idea de formar parte de la sociedad y sus desafíos).

Formación: en el mundo nace y crece en forma acelerada la sociedad del conocimiento y para que nuestra comunidad forme parte, la universidad debe consolidar su cometido esencial de producir pensamiento creativo y crítico y generar aptitudes prácticas para aplicar conocimiento.

El conocimiento pasa a ser determinante para agregar valor a cualquier iniciativa de progreso, y su

escasez o insuficiencia produce una nueva forma de exclusión.

“La mayor relevancia del conocimiento genera un contexto de nuevas demandas planteadas por las sociedades a las universidades:

La primera es la demanda por acceder a la educación superior. En efecto, el futuro (empleo, salario, oportunidades de todo tipo) impone a los jóvenes la necesidad de avanzar en el sistema educativo formal todo lo que sea posible.

La segunda es la demanda por recibir educación a lo largo de toda la vida. Quien hoy recibe un título universitario sabe que si quiere permanecer activo en su actividad deberá asistir periódicamente a los ámbitos universitarios para actualizar sus conocimientos y eventualmente desarrollar nuevas habilidades profesionales pues las adquiridas inicialmente habrán quedado obsoletas.

La tercera es la demanda para que las instituciones de educación superior participen como actores destacados en los ‘sistemas nacionales de innovación’ que es el escenario en el cual los nuevos conocimientos se transforman en avances productivos y en mayores logros sociales.

La cuarta demanda alude a la afirmación de las identidades nacionales y regionales en un contexto en el cual las comunicaciones acentúan, como nunca antes, la dimensión mundial de los acontecimientos”¹.

1 Plan Estratégico de la Universidad de la República, Uruguay, 2001.



El desafío es ensanchar y versatilizar el compromiso de la universidad en la transferencia de conocimientos, incorporar nuevos sectores al contacto universitario, diseñar los mecanismos adecuados para generalizar estos procesos y aprovechar cada etapa formativa como un ciclo que permita aumentar la competitividad individual para insertarse activamente en el mercado de trabajo.

Calidad: La sociedad del conocimiento exige que la calidad esté definida por la satisfacción manifiesta de sectores cada vez más importantes. No estamos hablando sólo de productos -incluyendo aquellos que una universidad pueda generar- sino, y fundamentalmente, de calidad de vida y acciones para ayudar a reducir las grandes asimetrías sociales y económicas.

En ese marco, nuestra sociedad y sus instituciones deben hacer de la competitividad social una meta estratégica, multiplicando fortalezas y resolviendo debilidades, aprovechando oportunidades y asumiendo riesgos. La universidad debe involucrarse en ese proceso promoviendo aquellas cualidades intangibles que la sociedad es capaz de desarrollar por sí misma, empezando por el conocimiento y siguiendo por la organización, la creatividad, la confiabilidad, la transparencia, la tecnología, la innovación, la investigación, la información y hasta la consolidación de

la identidad. Todos esos aspectos serán medidos por su calidad.

La calidad en nuestra universidad enriquece, entonces, su significado con la búsqueda del nivel de excelencia que debe alcanzar toda actividad universitaria, preservando la identidad institucional, la pertinencia de los procesos y la evaluación permanente, interna y externa, basada en la necesaria comprensión del contexto.

La universidad, entonces, interpreta el concepto de "calidad", como la armonía entre pertinencia y excelencia académica².

La integración: "la universidad pública no debe desarrollar sólo un proyecto académico, debe constituirse como un proyecto sociopolítico que se centre en la formación de un recurso humano que se caracterice por tener capacidad de impulsar el cambio; por asumir una actitud de liderazgo en ese cambio y por lograr consolidarse como un sector social que, desde la reflexión y la crítica, le aporte ideas y soluciones a los problemas sociales que sigan al país"³.

Estos aspectos anuncian el campo apasionante en el que deberá definir su rol la Universidad y señalan la evolución de un proceso que comienza con la necesidad de definir objetivos propios y compatibilizarlos con objetivos comunes, en procesos de concertación que sepan generar consenso entre los diversos actores de la institución universitaria.

Los desafíos de formación, calidad e integración que debe encarar la Universidad, junto a otros como

2 III Convención Internacional de Educación Superior "Universidad 2002", La Habana, Cuba.

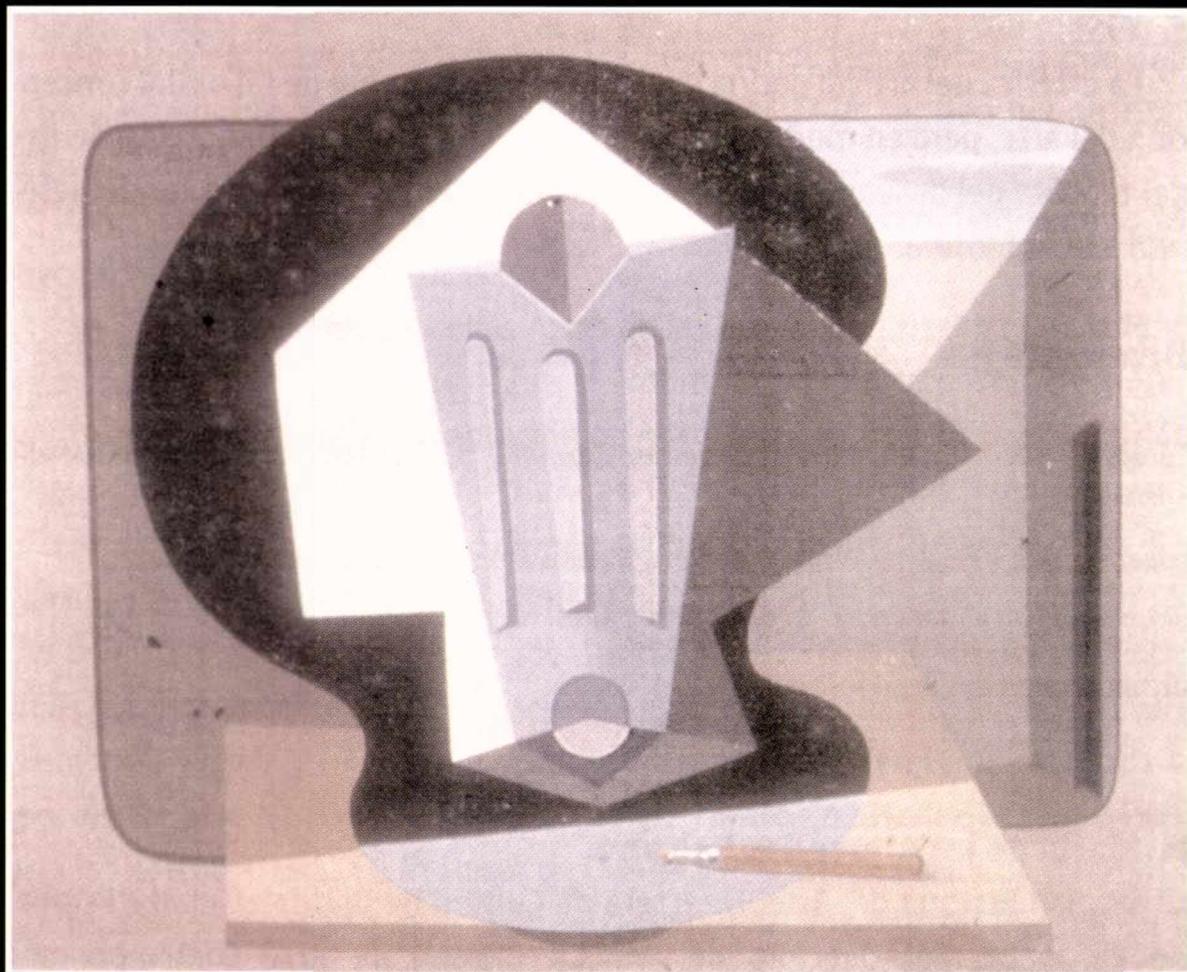
3 Jorge Gómez Duarte, rector de la Universidad Industrial de Santander, Colombia 1996.

los de pertinencia, acceso y equidad, y la aceleración de los procesos (tecnológicos, demográficos, urbanos, ambientales, sociales, productivos, económicos, etc.) en el país y en el mundo, la instalan en la necesidad de interpretar su compromiso, en un sentido más amplio, con diversos aspectos de la sociedad; no sólo asistir, transferir, prevenir, capacitar y comunicar, sino, y fundamentalmente, escuchar, aprender y reflexionar sobre el contenido de los mensajes que la comunidad le envía.

La Universidad deberá “aprender” a construir para sí, un proyecto político consensuado entre sus diversos actores y claustros y con la sociedad que integra, promoviendo la reflexión y el pensamiento estratégico que le permita, a partir de la participación generalizada de su propia comunidad, definir el rumbo que considera necesario sostener para cumplir con su compromiso con la sociedad.



Emilio Pettoruti, 1935
El lápiz del Maestro
0,46 x 0,55 m.
Óleo sobre tela.
Museo Provincial de Bellas Artes



Diego Delucchi es Prosecretario de extensión universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Director de asuntos municipales de la UNLP entre 1998 y 2004 y

DIEGO G. DELUCCHI

Director de transporte en la Municipalidad de La Plata entre 1989 y 1991. Desarrolló

numerosos trabajos vinculados a planificación urbana/regional y a la coordinación de procesos de planificación estratégica participativa a escala local y regional. Docente e investigador de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP y consultor de distintos organismos nacionales en planificación territorial.

La extensión universitaria

■ Resumen

Este artículo repasa la importancia de la extensión universitaria, que junto a la enseñanza y la investigación, son los pilares conceptuales e ideológicos de la universidad reformista, cuyos objetivos son desarrollar y multiplicar su actividad y alcance en este inicio de siglo-milenio transitando su momento más importante.



Los paradigmas de formación, pertinencia, calidad, acceso, equidad e integración que debe encarnar la universidad y la aceleración de los procesos (tecnológicos, demográficos, urbanos, ambientales, sociales, productivos, económicos, etc.) en el país y en el mundo, instalan, en la universidad pública, la necesidad de interpretar a la extensión en su sentido más amplio, de vinculación con la sociedad y el medio, no sólo transfiriendo, previniendo, capacitando y comunicando (capítulos ineludibles de la extensión universitaria), sino fundamentalmente escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido de los mensajes que la comunidad le envía. No es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio, no alcanza con ofrecer lo que sabe hacer, ni siquiera con hacer lo que le demandan; hoy la universidad debe hacer lo que es necesario, y es necesario formar parte. El desafío es integrar a la universidad con la sociedad e involucrarla en la elaboración de una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente.

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata dice en su artículo 1 -Misión de la UNLP- que la universidad debe “estimular las investigaciones, el conocimiento de las riquezas nacionales y los sistemas para utilizarlas y preservarlas y proyectar su acción y los servicios de extensión universitaria hacia los sectores populares”. En su artículo 7 agrega “El carácter cultural de la enseñanza profesional y científica, a cargo de los establecimientos de enseñanza superior, implica, (...) la exigencia del conocimiento

de los problemas fundamentales del saber y de la realidad social contemporánea”.

Coincidente con estos postulados, la Universidad Nacional de La Plata entiende que la actividad de extensión a la comunidad es un proceso de aprendizaje integral, cuyo apoyo principal es la formación de individuos críticos y que este proceso educativo debe ser generado desde alternativas apropiadas, facilitando la construcción de soluciones específicas a los problemas de la sociedad en la interacción de los universitarios con ella.

■ APROXIMACIONES A UNA DEFINICIÓN

La extensión universitaria se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la universidad aporta a la sociedad, en forma crítica y creadora, los resultados y logros de su investigación y docencia y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta.

Extensión, desde una universidad democrática, autónoma, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Es la interacción creadora entre *universidad* y *comunidad*, mediante la cual el quehacer cultural se vincula con el fenómeno social a fin de producir las transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida.

Es el empleo de los conocimientos ya acumulados en la universidad y de las capacidades de sus docentes e investigadores para desarrollarlos, adaptarlos y aplicarlos a fines útiles para la comunidad.

No es una actividad unidireccional sino que debe producirse un “diálogo” permanente entre el que da (universidad) y el que recibe (sociedad y medio), lo que significa que el sujeto que da, el que extiende, se enriquece en forma permanente. Esta bidireccionalidad explica la gratificación y el sentimiento de enriquecimiento del sujeto emisor.

Cumple un rol de formación continua de la propia comunidad universitaria en su conjunto, profesionales, dirigentes y empresarios; en la divulgación científica y de la diversidad cultural; en la transformación social y el desarrollo comunitario y en la transferencia tecnológica, con visión estratégica del desarrollo.

Tiene como destinatarios a la sociedad en general, los sectores carenciados y marginados, las empresas productivas de bienes y servicios, el sector público y ONG’s (tercer sector); y la propia comunidad universitaria.

Tiene como ejecutores a docentes e investigadores, alumnos avanzados, graduados y personal técnico no docente.

Significa ofrecer algo a la sociedad, intentar enriquecerla en su bagaje cultural, brindarle una herramienta, un conocimiento, una idea, una creación, informar y compartir algo: una técnica, un invento, un descubrimiento, un avance, que puede ser un libro,

una mejor calidad de vida o una posibilidad de desarrollo.

Para identificar en qué puede contribuir la extensión universitaria a legitimar a la universidad con la sociedad a la que se debe, es necesario que precisemos algunas otras definiciones:

Es necesario que acordemos el alcance de la propia actividad en sus políticas y principios; que entendamos las características del contexto en el que debe desarrollarse en sus actividades y necesidades; identifiquemos los objetivos a alcanzar para cumplir con el rol que la interacción comunidad-universidad le exige y, fundamentalmente, transformemos la síntesis de esta conjunción en programas y acciones concretas.

■ LAS POLÍTICAS

Como señala el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, la extensión es una de sus funciones principales. El conocimiento creado o transmitido a través de instancias de docencia e investigación encuentra su desarrollo pleno mediante la extensión universitaria y de ella depende la articulación entre el conocimiento acumulado en la universidad y las distintas necesidades de la sociedad argentina.

El conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos, producto del desarrollo histórico de la institución, no conforman una “reserva”. No se encuentran “depositados”, o “cristalizados” en estructuras de escaso dinamismo. Por el



contrario, conforman una masa crítica disponible, un caudal estratégico de saber transmisible a los distintos actores de la sociedad argentina.

La extensión procura la transferencia de este saber, en condiciones de alta calidad y óptima adecuación, a las necesidades presentes y futuras del escenario económico y social.

Las acciones de extensión adquieren así, el carácter de acciones de transferencia de conocimientos disponibles y utilizables, del mayor nivel de excelencia, en función de las demandas y requerimientos de los distintos actores económicos y sociales.

El "perfil" de extensión de la universidad se encuentra ligado, obviamente, a distintos factores. Por una parte, al desarrollo relativo de la institución y al nivel de excelencia logrado por sus investigadores y especialistas. Por otra, se relaciona con las necesidades estructurales de la sociedad que precisa de conocimientos especializados para superar el estancamiento y alcanzar grados superiores de bienestar.

Esta adecuación entre el conocimiento de alto nivel acumulado, el capital humano disponible y los problemas más críticos del desarrollo económico y social constituye el sujeto mismo de la extensión.

Organizar los recursos disponibles, identificar los problemas y las demandas del medio económico social, efectivizar las acciones de transferencia y transformar la realidad en la cual se opera conforma, en sí misma, una forma de tecnología. Tecnología que podría denominarse aquí, extensión universitaria.

■ LOS PRINCIPIOS

- La Extensión Universitaria como función integradora y como proceso pedagógico se expresa, fundamentalmente, a través de programas y proyectos, los cuales se gestionan a partir de metodologías adecuadas.
- Está llamada a desempeñar un papel esencial en el rescate de los saberes populares y la defensa de la identidad nacional de nuestros pueblos, en el contexto globalizador.
- Es una vía para potenciar el capital activo y el elemento socializador para el desarrollo sostenible.
- Se hace factible desde el intercambio de saberes entre las comunidades intra y extra universitarias.
- La docencia y la investigación tienen en la extensión un elemento liberador y creativo del potencial humano.
- El estudiante debe ser el principal agente de cambio y por tanto protagonista de la extensión.
- Debe promover que los procesos de comunicación sean interactivos e integradores, con nuevos códigos, donde a su vez, se estudien, investiguen y evalúen dichos procesos.
- El vínculo entre las políticas culturales y educativas en la Educación Superior es esencial para el desarrollo armónico de la extensión universitaria.
- La universidad debe contribuir a formar un ciudadano capaz de ser, conocer, hacer y relacionarse; corresponde a la extensión tributar, en particular, a que los individuos sean capaces de ser y convivir.

■ LOS OBJETIVOS Y LAS PROPUESTAS

Objetivo estratégico: promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población.

Muchos de los objetivos específicos que se propuso la universidad en el área de extensión fueron alcanzados o los mecanismos para alcanzarlos están en marcha. Sin embargo, otros nuevos aparecen con los permanentes cambios de contexto.

Sobre la base de estos principios generales de la extensión, proponemos profundizar, afianzar o alcanzar los siguientes *objetivos específicos*.

- Aportar a la calidad de vida de la comunidad, generando el espacio de reflexión, información y diálogo en torno a la definición de objetivos, reconocimiento de los problemas comunes y la definición de prioridades.
- Orientar la extensión a la generación y transferencia de conocimientos vinculados a las características propias de cada realidad, que aporten a su evolución positiva.
- Difundir, relacionar y ayudar a comprender las diversas manifestaciones de la cultura en el ámbito universitario, generadas en las diversas comunidades y sectores sociales con los que se relaciona, articulando el saber popular con el saber académico.
- Integrar a la universidad con el resto de la sociedad en el proceso de conocimiento, comprensión, concer-

tación, decisión y construcción del tejido social y de la plataforma ambiental y económica en la que se asienta la región a la que pertenece.

- Reconocer la importancia de la preservación del medio ambiente y la atención de los recursos naturales, el hábitat y la cultura.
- Orientar actividades de extensión, atendiendo los grupos de riesgo (jóvenes, tercera edad, etc.) en particular y al conjunto social en general, basadas en la prevención y la capacitación.
- Relacionarse e interactuar con los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos desde la lógica académica de producción de conocimiento y desde una democratización del saber, preservando la autonomía universitaria.
- Consolidar el reconocimiento de la universidad como asesora y consultora del sector público municipal, provincial y nacional, como soporte fundamental de su desarrollo.
- Desarrollar políticas de consolidación de las relaciones de la Educación Superior con el sistema socio económico productivo, que se integren a las demás funciones de las instituciones de educación superior.
- Canalizar las demandas de la sociedad como articuladoras de la extensión con la investigación y la docencia, tomándolas como insumos para orientar actividades de investigación (prioridades, recursos, crecimiento de masa crítica) y producir incorporaciones y reformas curriculares o metodológicas necesarias para el nuevo contexto que fomenta:



- nuevas tecnologías de enseñanza, propiciando estrategias metodológicas que dinamicen y promuevan el autoaprendizaje y permitan a los ciudadanos nuevas oportunidades educativas;
 - la participación de los docentes, en forma simultánea, en docencia, investigación y extensión;
 - la participación de los alumnos en actividades de extensión: proyectos, becas y pasantías;
 - la vinculación con los graduados para el intercambio de experiencias, necesidades de actualización curricular y temática, de grado y posgrado;
 - conformar y consolidar la participación consorciada de las universidades para apuntalar los procesos de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida;
 - compatibilizar, dentro del sistema educativo, los niveles horizontales (ubicación geográfica) y verticales (especialidades) de la oferta de extensión, a efectos de maximizar los recursos;
 - promover programas de capacitación orientados a la gestión de la extensión, al desarrollo de proyectos de extensión y a la formación de los recursos humanos que demande el proceso de desarrollo de la comunidad en sus diversos sectores;
 - promover la capacitación del alumno, docente y graduado extensionista;
 - reconocer y jerarquizar académicamente a la práctica extensionista como parte inescindible de la formación y de la actividad universitaria;
 - incorporar la práctica de la extensión a la currícula de grado;
- mejorar la comunicación externa, la coordinación interna y el intercambio de experiencias;
 - generar sistemas propios e integrados que permitan estructurar un mejor método de evaluación de procesos y resultados;
 - tener un funcionamiento "transversal" de la universidad en las actividades de extensión, a partir del trabajo interdisciplinario y de las nuevas demandas transdisciplinarias, con participación conjunta y articulada entre cátedras, equipos y las distintas unidades académicas;
 - desarrollar programas y proyectos que expliciten objetivos particulares, el soporte científico-académico necesario, la respuesta buscada a los problemas concretos del contexto económico, social y cultural, el abordaje interdisciplinario y los mecanismos de vinculación interna entre las tres funciones fundamentales de la educación superior (docencia, extensión e investigación).

■ RESULTADOS ESPERADOS

Los principales resultados generales esperados, como consecuencia del desarrollo de las orientaciones planteadas, son los siguientes.

- Incremento significativo de los vínculos de la Universidad con la sociedad para el logro de la utilización del conocimiento para el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida.
- Establecimiento y consolidación de programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad.
- Inclusión de la práctica sistemática de la extensión al “sistema” de educación superior.
- Incremento de las actividades de transferencia de conocimientos al sector público y privado.
- Sistematización de la práctica extensionista en la formación y docencia.
- Mejora de la formación del docente extensionista y de la calidad de los proyectos.
- Mayor y mejor información para la actualización curricular y de contenidos en la oferta formativa.
- Jerarquización de la actividad de extensión a partir de la formación, mayores dedicaciones y reconocimiento curricular del extensionista.





José Martorell, 1929
Juan de Dios Quispe, el adivino
0,80 x 1,20 m.
Técnica mixta.
Colección particular

Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Doctora en Odontología y especialista en Ortodoncia de la UNLP.

MARÍA MERCEDES MEDINA *Decana de la Facultad de Odontología entre 1998 y 2004.*

Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Odontología de la UNLP entre 1990 y 1998.

Docente Investigadora. Profesora Titular ordinaria de grado y posgrado de la UNLP. Directora de la

Carrera de Doctorado de la Facultad de Odontología de la UNLP y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Directora del Magíster en Educación Odontológica.

Facultad de Odontología de la UNLP. Miembro de la Academia Nacional de Odontología.

Políticas académicas en la universidad

EL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA EN EL MARCO DE LAS TENDENCIAS LOCALES Y GLOBALES

■ Resumen

La intención de este trabajo es, por un lado, caracterizar algunos ejes centrales que forman parte de la agenda de las políticas académicas que se plantean a nuestra universidad y a las universidades públicas del país en general; y por otro, problematizar el modo en que este tipo de agendas se conforman y se constituyen en políticas universitarias, a fin de sostener la necesidad de una perspectiva crítica a la vez que constructiva en torno de ellas. En primer lugar, se presenta este panorama general y a continuación, se realiza una caracterización más específica de las líneas de acción académica que, en ese marco, están teniendo lugar en la UNLP.



■ ACTORES Y ESCENARIOS PARA LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS ACADÉMICAS

En las universidades públicas las *políticas académicas* constituyen grandes definiciones, así como también líneas de acción de las *comunidades universitarias* que, dado su carácter, se construyen en diálogo. Por esto se configuran como políticas de Estado en torno de la universidad y de la educación en general, en un momento dado. Será necesario, en este sentido, pensar una articulación con los *contextos histórico-sociales y sus transformaciones*.

Esto significa, que esta afirmación requiere ser historizada en cada periodo, desde la pregunta acerca de *qué políticas de Estado y para qué país*, y en el marco del mantenimiento de una visión de su autonomía que permita a la *universidad*, no sólo responder a una agenda instalada desde afuera, sino constituirse como actor protagonista de propuestas y alternativas, es decir, configurarse también, como *constructora de estas políticas*.

Esto supone un proceso *no libre de tensiones y conflictos*, especialmente si se tiene en cuenta que el *financiamiento* de las universidades, en el marco de las políticas actuales de distribución de recursos¹,

conlleva una delimitación acerca de lo que es posible realizar y lo que no, en términos de lo que cada uno de estos actores, universidad y Estado, sostienen acerca de lo que debe hacerse *en y con* la universidad; pero con la capacidad diferencial de cada uno de *disponer* de tales recursos. Es posible pensar que más allá de lo que para los organismos oficiales sea "financiable" o no, la universidad debe autorizarse a sostener debates y alternativas claras en torno de aquello que considera objetivos y líneas de acción prioritarias en el marco de un proyecto político-pedagógico amplio. Tampoco al interior de la universidad éste resulta un debate claramente consensuado, pero aun así, debe valorizarse la importancia de sostener una definición concertada de estas políticas. En cierta perspectiva teórica esta tarea supone efectuar un análisis acerca de quienes están siendo "los sujetos de la determinación curricular"², cuáles son las fuerzas que en estos escenarios definen políticas, cómo dialogan con ciertas tradiciones específicas de nuestra universidad, cuáles son las prioridades que el propio contexto demanda, entre otras cuestiones.

En nuestro país, estas políticas de Estado hacia la Educación Superior adquirieron una importante visibilidad y configuración durante la década del 90 -e incluso avanzaron en la definición de un marco normativo que supuso la introducción de una serie de mecanismos novedosos en los modos de articulación del Estado y las universidades-, e implicaron una suerte de "avance" del Estado en relación con la posibilidad de participar de definiciones de aspectos



1 Ver definiciones al respecto en "Políticas de Estado para la Universidad Argentina" Juan Carlos Pugliese Editor. SPU. MECy T.

2 Esta es una categoría elaborada por la pedagoga mexicana Alicia De Alba, a fin de identificar en sentido amplio los actores intervinientes en la conformación de un currículum.

centrales de la sociedad, y que configuraron otro escenario para la discusión de las políticas académicas.

No es objeto de este trabajo la discusión en torno de la Ley de Educación Superior específicamente, e incluso la misma no agota toda la cuestión de la problemática universitaria; interesa resaltar, sin embargo, que lo que se modifica en los 90 es la relación de las universidades con el Estado en un contexto de transformaciones de éste, respecto de su rol histórico en el conjunto de la sociedad. El principio de la autonomía universitaria y su limitación estuvieron en el seno de las definiciones y las discusiones durante todo este periodo y hasta la actualidad, como así también el sentido de las políticas de Estado en las que no se trazan fronteras exclusivamente entre éstas y la universidad, sino también en las perspectivas políticas divergentes que se sostienen en el seno de la misma y que enfrentan a sus propios actores.

Por otro lado, la discusión acerca de la universidad y el lugar social que ocupa la Educación Superior en el contexto histórico actual parece no poder plantearse únicamente desde un marco exclusivamente local. Las transformaciones estructurales que se articulaban en las últimas décadas con procesos sociales, políticos y económicos de mundialización, globalización o internacionalización, según la perspectiva desde la que se los designe, configuran en la actualidad un escenario concreto desde el cual se construyen políticas que interpelan a las instituciones universitarias, instalando una agenda de trabajo.

La Conferencia mundial sobre Educación Superior realizada en 1998 en la Sede de la UNESCO de París³, fue un importante encuentro educativo en este sentido, y una referencia para la conformación de una idea de universidad en el escenario actual. En este encuentro preparado durante casi una década y enriquecido sobre la base de asambleas regionales previas se plantearon una serie de definiciones que podrían entenderse como un distanciamiento de las perspectivas presentes desde inicios de los 90, más “restrictivas” y relacionadas mayormente con una preocupación, derivada de los lineamientos de organismos financieros, por la determinación de criterios de eficiencia y productividad, en función de la consideración del alcance del “gasto” en Educación Superior.

La “Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”, aprobada en la Conferencia, sostiene grandes principios orientadores acerca del carácter que la misma debería asumir. En el documento aludido, se parte del reconocimiento de la *importancia estratégica* de la Educación Superior en la sociedad contemporánea, así como de la existencia de una demanda sin precedentes de este tipo de formación. Esto, además, en un contexto en el que se asume la *centralidad del conocimiento* como

3 Para un análisis de este evento ver Tunnermann Bernheim, C. (1998) “La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”. En Revista *Universidades* N° 16. Julio/Diciembre.



“materia prima del nuevo paradigma productivo”, aun cuando su expansión se dé en un marco de profundas diferencias socioeconómicas.

En torno de las misiones de la universidad, se otorga en el documento una gran importancia a su contribución al *desarrollo sostenible* y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. Para ello las universidades deben valerse, por un lado, de lo que podrían denominarse sus funciones “tradicionales”: la formación de diplomados altamente calificados y la generación y difusión de conocimientos mediante la investigación; y por otro, configurándose como instituciones que se constituyen *en un espacio abierto para la formación superior sobre la base del aprendizaje permanente*, desde su articulación con otros espacios y niveles educativos. La educación superior se concibe, de este modo, como un bien público, que debe ser sostenido esencialmente por el Estado; como un derecho humano esencial, el derecho a la educación; y se visualiza, en la formación permanente, la llave para la entrada al Siglo XXI. A fin de dar respuesta a estos desafíos, se sostiene que las instituciones universitarias deberán plantearse la igualdad en el acceso basada en el mérito; pero, además, realizar *cambios sustanciales en las estructuras académicas* predominantes, especialmente cuando estén marca-

das por un excesivo énfasis profesionalista y una concepción unidisciplinar del conocimiento. Para esto se deberán adoptar estructuras organizativas dotadas de mayor agilidad y flexibilidad. En esta línea, el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación resulta un elemento central a incluir en la universidad. Se destaca, asimismo, una referencia a la vinculación con el *mundo del trabajo*, en un marco de naturaleza cambiante de los empleos y de su internacionalización. De allí que la formación sobre la base del reconocimiento de las nuevas competencias y calificaciones que demanden los cambios en los perfiles laborales, sea otro de los ejes desde el cual se propone repensar la formación profesional universitaria. Así como también, el *reconocimiento de estudios* y la facilitación de la *movilidad* de los estudiantes de diferentes regiones.

Por otro lado, en el marco de la consolidación de la integración europea, se inicia en 1999 un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior de esos países, denominado “el proceso de Bolonia”⁴, a partir de que los ministros de educación de treinta y uno de estos países refrendaran en una declaración conjunta la creación del denominado “Espacio europeo de la Educación Superior”, a concretarse hacia el año 2010. Los objetivos estratégicos para la creación del espacio europeo, según se enuncian allí, se centran en: *un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones* que permitan fomentar el acceso al mercado

4 La Declaración y otros documentos pueden encontrarse en http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm

laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo para que se convierta en un destino atractivo para los estudiantes y profesores de otras regiones del mundo; el establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en *dos ciclos principales* (un ciclo de grado relativamente breve y el posgrado); la adopción de un *sistema de créditos compatibles* que permita la movilidad; la promoción de la *cooperación europea* para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte, etc., para definir criterios y metodologías comparables; la promoción de la *movilidad* de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas. Todos estos objetivos están siendo analizados, a distintos niveles, en la mayoría de los estados de la Unión europea y su alcance en cada país, así como sus logros con vistas al 2010, son al menos discutibles.

Es necesario incluir también aquí la referencia a la creación del Espacio Común para la Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), generado a partir de la primera conferencia ministerial⁵ de los países de la Unión Europea, de América latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, celebrada en París el 3 de noviembre de 2000. Allí se plantea como voluntad política de los estados participantes la construcción de una alianza estratégica, sobre la base del respeto por la diversidad de los sistemas educativos de los países y sus culturas; el

fomento de la cooperación para la enseñanza superior en todos los niveles y respetando los principios de autonomía y de libertad que la fundamentan; el incremento de la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo, mediante la habilitación de programas y el reconocimiento de periodos de estudios o diplomas; la importancia que representa para las sociedades el hecho de que los centros de enseñanza superior garanticen una formación profesional de calidad y un amplio acceso a la formación a lo largo de toda la vida; las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.

■ LAS TENDENCIAS Y LAS AGENDAS

La referencia a estos ámbitos, tanto de debate como de definición de políticas de educación, aun desde las diferencias específicas que presentan, apunta a reconocer y situar algunos de los ejes centrales que se configuran como lineamientos político-académicos a ser considerados tanto por los estados como por las universidades y diversos organismos, en un contexto que, como se señalara, adquiere una conformación fuertemente internacional.

⁵ En esta reunión se retoma como antecedente lo discutido en la Declaración de Río de Janeiro adoptada el 29 de junio de 1999 durante la Primera cumbre de los jefes de estado y de gobierno de los países de América latina y el Caribe y de la Unión europea.



Mejoramiento de la calidad / Evaluación y acreditación

A partir de, fundamentalmente los 80, una serie de procesos de diferente alcance, que en parte ya han sido señalados, vuelve la mirada de ciertos sectores sobre las instituciones de educación superior. El continuo crecimiento de la demanda por acceder a la universidad, con la consecuente masificación del sistema, que supone, asimismo, un fenómeno de mayor democratización en el acceso a la educación; la emergencia y consolidación de una economía globalizada y tecnologizada con la consecuente redistribución de las funciones económicas y los modos de producción y trabajo basados fuertemente en el desarrollo de conocimiento e información; el aumento de procesos de cooperación internacional asociados a estas transformaciones económicas; así como la diversificación del mercado laboral a partir de las mismas, son algunos de los factores que movilizan un renovado "interés social" por los modos en que las universidades se están articulando con este nuevo escenario.

No sólo en Latinoamérica, sino también en Europa, comienzan a desarrollarse políticas de Estado que *pretenden identificar la calidad* del trabajo académico y de investigación que tienen lugar en las universidades. Se genera lo que se da en llamar un "movimiento por la calidad" asociado a estrategias de evaluación que puedan dar cuenta de la misma. En relación con esta última cuestión, existen al menos dos grandes perspectivas en las políticas de evaluación:

las que se configuran como un proceso de control del Estado y de rendición de cuentas por parte de las universidades, que apuntan a medir el desempeño sobre la base de indicadores prefijados, y que se promueven sobre el análisis de las debilidades y fortalezas de los procesos más que de los resultados. Éstas tienen lugar en las universidades y ponen al mejoramiento como su objetivo central. En la Argentina particularmente este proceso se instala formalmente con la sanción de la Ley de Educación Superior, mediante la creación de la CONEAU como el organismo encargado del desarrollo de estas políticas.

Este proceso es analizado desde diferentes perspectivas que generan no pocas tensiones, en tanto estas políticas de evaluación pueden transformarse en una suerte de regulación estatal vinculada no sólo con el mejoramiento, sino también con la planificación y la distribución diferencial de recursos, a partir del establecimiento de estándares de desempeño. Puede argumentarse que los estándares son fijados por las propias instituciones y las evaluaciones llevadas adelante mediante el juicio de pares, así como el hecho de que un presupuesto distribuido desde estos parámetros supondría mayores niveles de equidad en tal distribución. Sin embargo, existen una serie de cuestiones todavía abiertas al debate -que resulta valioso no cancela-, aun cuando los procesos de evaluación y de acreditación se encuentran en un importante grado de desarrollo en las universidades argentinas; además, no pueden resolverse desde un abordaje técnico puesto que tal resolución implica una



opción político-axiológica acerca del *hacia dónde* y *para qué* del mejoramiento. El establecimiento de “un piso mínimo de calidad” puede ser un logro muy valioso, pero no se debe desconocer que el mismo puede ser alcanzado por instituciones que se plantean objetivos de formación y funciones sociales sumamente dispares. Aun cuando esta discusión acerca de los objetivos institucionales ingresa dentro del campo de la “autonomía” universitaria, no se puede dejar de considerar como parte de la discusión sobre la calidad del sistema universitario.

La Universidad Nacional de La Plata se encuentra en este momento finalizando su proceso de autoevaluación institucional, habiéndose desarrollado en el marco de discusión democrático de esta universidad, a partir del reconocimiento de la existencia de diversas perspectivas sobre las políticas de evaluación. Por otro lado, se han presentado en los respectivos procesos de acreditación las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. A partir de la instrumentación de estos procesos de acreditación, se encuentra en desarrollo desde la Secretaría de políticas universitarias un Programa de mejoramiento de la enseñanza, dirigido a llevar adelante parte de las estrategias que se desprenden de los planes de mejoramiento propuestos a partir del diagnóstico efectuado en el proceso de acreditación específicamente de las carreras de Ingeniería, el PROMEI. Tanto la universidad como las unidades académicas, en este contexto, se ven demandadas a “objetivar” sus debilidades y fortalezas, lo que debe significar un espacio para el estableci-

miento de prioridades, objetivos y líneas de mejoramiento producidas desde las propias instituciones en diálogo con estos determinantes externos.

La articulación de la Educación Superior

La problemática de la articulación de la formación superior se plantea desde dos dimensiones básicas: por un lado, la articulación en el interior del sistema de educación superior, y por otro, la articulación de éste con el nivel medio del sistema educativo.

En relación con la primera, se parte del hecho de que el sistema de educación superior argentino fue configurándose, históricamente, a partir de dos subsistemas diferenciados y relativamente desintegrados: el universitario y el no universitario. Mientras que en la educación superior universitaria se concentró el desarrollo de la formación científico-profesional, en las instituciones no universitarias se vehiculizó la formación docente (para los niveles no universitarios) y una formación que podría denominarse de tipo técnico-instrumental en diferentes áreas de conocimiento. Esta diferenciación específica no se dio sólo en términos del tipo de “oferta educativa” respectiva, sino que estuvo fuertemente atravesada, además, por una diferenciación en términos de “prestigio” y “calidad” de ambos tipos de instituciones. Diversos mecanismos relacionados con esta construcción simbólica fueron propiciando asimismo, la desconexión antes señalada.

Especialmente en la última década, se asiste a la consolidación de una tendencia a la integración de





estos subsistemas, lo que se relaciona con un conjunto complejo y no homogéneo de procesos que la fueron posibilitando, y que incluye desde preocupaciones relativas al financiamiento y a la emergencia de lógicas de mercado, hasta la consideración de cuestiones referidas a la diversidad, la flexibilidad y la equidad en el sistema de educación superior.

Contribuyen en esta tendencia los resultados de los diagnósticos efectuados respecto del abandono, los cambios de carrera y las bajas tasas de graduación en las universidades, los que reclaman la elaboración de alternativas posibles. Se trata de generar una oferta articulada de formación postsecundaria; y se visualiza que en la base de esta integración se encuentra la posibilidad de trabajar sobre la potencialidad de un sistema mejor distribuido en lo regional y académico, influenciar en la redistribución de la matrícula y favorecer el acceso a la Educación Superior.

Dado el marco normativo específico para ello, una de las estrategias en desarrollo, para avanzar en esta integración, es la articulación interinstitucional para el dictado de ciclos de licenciaturas universitarias en convenio con instituciones de educación superior no universitaria, que posibilite el acceso a la universidad para quienes poseen una formación previa acreditada de nivel no universitario. En este marco, la UNLP aprobó en el año 2003 la Ordenanza 253/03 que re-

gula el establecimiento de estas modalidades de articulación, encontrándose en funcionamiento más de quince experiencias de este tipo.

Otra modalidad desde la que se ha ido desarrollando la articulación en el sistema de educación superior es la que se estructura a partir de la creación, en el año 2002, del Programa de apoyo a la articulación de la Educación Superior, y del área de articulación universitaria, en el marco de la Secretaría de políticas universitarias. La modalidad asumida, en este caso, es la convocatoria a proyectos para la conformación de "familias de carreras articuladas en ciclos", conformándose para ello, consorcios entre carreras de instituciones universitarias y no universitarias, las cuales reciben apoyo financiero y asesoramiento técnico, por parte del Estado. Se busca promover la consolidación de equipos institucionales e interinstitucionales que generen la posibilidad de conformar "currículas compatibles y pertinentes a la realidad regional"⁶. Estos proyectos generan el desarrollo de ciclos o tramos curriculares comunes o compatibles estableciendo acuerdos acerca de los contenidos mínimos de la formación y pueden generar mecanismos para la certificación o reconocimiento de los mismos, e incluso contemplar la creación de las denominadas carreras cortas. Actualmente, en la UNLP, participan de dos de estos consorcios de carreras las Facultades de Informática y de Bellas Artes, respectivamente.

En una segunda línea, respecto de la articulación con el nivel medio, ya se han difundido suficiente-

6 *Inter-Ciclos*. Boletín del Programa de apoyo a la articulación de la Educación Superior. SPU. Octubre, 2003.

mente los diagnósticos a partir de los cuáles se evidencia la necesidad de generar lazos y trabajos conjuntos sistemáticos entre instituciones universitarias y de educación secundaria con el propósito de mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes que se insertan en la formación universitaria. Al respecto, desde el período de recuperación democrática en adelante, se ha venido sosteniendo no sólo un debate, sino un conjunto de políticas específicas en el ámbito de las universidades, frente a los rasgos de formación de los ingresantes, como así también en relación con las condiciones de masividad de este ingreso.

Particularmente, en la UNLP el tema ha estado en el debate académico de manera continuada, con diferentes momentos y grados de consenso y/o conflicto en este sentido. Desde el plano académico la UNLP ha venido coordinando, desde hace casi una década, el desarrollo de las denominadas Estrategias de Ingreso a los Estudios Universitarios, conjuntamente con un Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas, tendiente a focalizar estrategias específicas con alumnos que así lo requieran. Esto, en el marco de una destacada vocación de la comunidad universitaria de comprometerse con la situación formativa de sus ingresantes; entendiéndolo que la Educación Superior es parte integrante de la totalidad del sistema educativo, y que la crisis conjunta que afecta a éste, le atañe igualmente en diversos aspectos. A esto se suma la multiplicidad de vínculos que las diferentes unidades académicas han venido estableciendo con el

nivel medio del sistema educativo, especialmente de la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, desde la Secretaría de políticas universitarias se impulsa, desde el año 2003, el establecimiento de estrategias para la articulación con el nivel medio. Se busca que desde las universidades se desarrollen acciones “tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de escuelas medias y asegurar la preparación para su inserción en el nivel superior”. La Universidad de La Plata ha participado de las convocatorias realizadas presentando proyectos de articulación con el nivel medio, los que se encuentran en desarrollo.

La definición internacional de perfiles y competencias en la formación universitaria: el caso del Proyecto Alfa Tuning para América Latina y el programa 6x4 UEALC

En el marco del contexto antes señalado, una de las actividades más significativas desde el punto de vista de su posible consideración en las futuras reformas curriculares de carreras universitarias, y que se desprende fuertemente del proceso de Bolonia, es la que se desarrolla a partir de la puesta en marcha del Proyecto Alfa Tuning en Europa, y posteriormente su conformación en América Latina.

Uno de los objetivos clave del proyecto es lograr generar titulaciones comparables que faciliten la movilidad de graduados. El resultado del trabajo conjunto de las universidades participantes es el de construir un consenso amplio, a escala regional, sobre



aquellas actividades que han adquirido capacidad de desempeñar estos profesionales.

Al centrarse el proyecto en la definición de *competencias*, más que en el análisis comparativo de materias o espacios curriculares similares se sostiene una modalidad particular acerca de la interpretación de los currícula universitarios, y de los procesos de formación que estos sostienen.

Además de la identificación de competencias, el programa analiza también los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la cuestión de los créditos académicos, y la calidad de los programas. Se entiende que en una sociedad en transformación, en la que las demandas se reformulan de manera continua, las destrezas o competencias genéricas adquieren mayor relevancia.

El proyecto se desarrolla bajo la coordinación de universidades (públicas y privadas) de dieciocho países latinoamericanos, conformando grupos de trabajo en torno de cuatro disciplinas: Educación, Administración de Empresas, Historia y Matemáticas, integrados por 62 universidades de la región. Entre las universidades participantes de Argentina se encuentra la UNLP y la Universidad Nacional de Cuyo en *Educación*; la Universidad de Belgrano en *Administración de Empresas*; Universidad de Buenos Aires y Nacional de Córdoba, en *Matemática* y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la de San Andrés en *Historia*.

Con importantes similitudes con el Proyecto Tuning, respecto del marco desde el cual se organiza, el

Proyecto 6x4 UEALC, organizado también por universidades de diferentes regiones, se centra en el estudio de seis profesiones desde cuatro ejes, también con vistas a propiciar la convergencia de los sistemas de educación superior en América latina y el Caribe, y consecuentemente, su comparación con los de los países de la Unión Europea.

La modalidad en *redes universitarias* está presente en la estructuración de estos programas, considerando como eje del trabajo la participación protagónica de los académicos de instituciones de América latina, el Caribe y Europa.

Por otro lado, cabe señalar la continuidad y sistematización de diversos programas de intercambio y cooperación internacional tanto para la movilidad de alumnos, como para el desarrollo de investigaciones conjuntas entre académicos de universidades de diversas regiones.

Educación a distancia y nuevas tecnologías

En el marco de las tendencias antes señaladas, la posibilidad de desarrollar espacios formativos soportados en nuevas tecnologías, especialmente Internet y el correo electrónico, aparece como una estrategia central en la búsqueda de la flexibilización de los sistemas de educación y en la facilitación del acceso a la Educación Superior.

Son varias las experiencias que, en los últimos años, se han venido desarrollando en las universidades y que tienden a la conformación de proyectos educativos a distancia e incluso se han producido es-

tudios locales sistemáticos acerca de las condiciones de su desarrollo y las problemáticas específicas que esta modalidad educativa presenta.

La implementación de este tipo de oferta formativa supone una importante complejidad tanto en términos de recursos como de capacitación y coordinación de los actores involucrados en su desarrollo. En la UNLP, el sostenimiento en el tiempo y la progresiva consolidación de esta modalidad no como un hecho aislado, sino como un programa sistemático de la universidad se encuentra entre los objetivos centrales del área académica.

El señalamiento de estas líneas de acción no agota el conjunto de los aspectos relevantes que deben ser considerados a la hora de definir la cuestión académica en la universidad. El mismo pretende focalizar en aquellos -tal como se desprende de la caracterización realizada al inicio- donde se encuentran las *agendas* de discusión de ámbitos centrales de definición política acerca de la Educación Superior. Su conocimiento, así como la discusión en torno de los sentidos que las configuran, debe constituirse en una constante de los actores universitarios.

■ BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, B. (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen. México.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FANELLI, ANA M. (1999) *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Serie Estudios. Coneau. M C y E.
- PUGLIESE J. C. Editor (2003) *Políticas de estado para la Universidad Argentina*. MEC y T. SPU. Buenos Aires.
- TUNNERMANN BERNHEIM, C. (1998) "La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI". En Revista *Universidades* N° 16. Julio/Diciembre.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. BENEITONE, P. "Tuning-América Latina: Un Proyecto De Las Universidades" *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35 (2004), p.p. 151-164.





Francisco De Santo, 1963
Bahianas
0,35 x 0,25 m.
Óleo sobre tabla.
Colección Edgar De Santo

Directora de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Abogada. Coordinadora de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos. Miembro de la Comisión provincial por la memoria. Docente de Derecho

MARÍA VERÓNICA PICCONE

Político, Cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Egresada con mención especial del curso general de la Escuela Nacional de Gobierno del Instituto Nacional de la Administración Pública. Becaria de Iniciación en la investigación en el área Historia Constitucional y Derecho Político de la FCJyS.

Universidad y derechos humanos

■ Resumen

La celebración del Centenario de la Universidad Nacional de La Plata es una oportunidad más que propicia para analizar y revisar el rol, de cara a la sociedad, de esta Casa de altos estudios. Una oportunidad que permite afirmar los ejes fundacionales de la universidad, repensar su misión, debatir y diseñar su futuro. También, es una ocasión propicia para pensar acerca de los derechos humanos por varios motivos. En primer lugar, porque los derechos humanos estaban presentes en el ideario del Joaquín Víctor González, el fundador de nuestra universidad y la formación en valores es parte de su legado. En segundo lugar porque los derechos humanos deben ser uno de los ejes centrales en el marco de la formación integral brindada a todo universitario. En tercer lugar porque la universidad pública, y especialmente la Universidad Nacional de La Plata, está imbuida de democracia desde sus orígenes y ésta y los derechos humanos se hallan vinculados naturalmente. Y, finalmente, porque la educación tiene una importante capacidad de transmisión e introyección de valores.



■ LOS DERECHOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD

En la búsqueda de las líneas que deben guiar la concepción y la acción de la Universidad Nacional de La Plata respecto a los derechos humanos hay tres ideas que nos parecen centrales: la conceptualización de cuál es la sustancia de los derechos humanos, la adscripción a una idea no ascéptica respecto de ellos y la oposición al dogmatismo respecto de los mismos.

Si nos detuviéramos a preguntarnos qué son los derechos humanos nos encontraríamos, sin duda, ante una pregunta interesante y una respuesta que podría ser infinita. Sin embargo, este no es el lugar adecuado para entrar en discusiones de doctrina jurídico-filosófica. Nos interesa aquí sólo discernir su esencia, aquello que los distingue de otros derechos.

Los derechos humanos son aquellos derechos de las personas que son inherentes a su condición de seres humanos, exigibles universalmente y que sólo encuentran límite ante los derechos que, con el mismo rango, poseen otros seres humanos.

Han sido caracterizados como innatos y congénitos por extenderse a todas las personas, en todo tiempo y lugar; inalienables, porque surgen de la esencia misma del ser humano; absolutos, porque su respeto debe ser garantizado ante cualquiera que atente contra ellos e inviolables, porque nadie puede atentar legítimamente contra ellos¹.

Como tales, estaban presentes en el ideario del fundador de nuestra universidad. No con esa denominación², por supuesto, la que se generaliza a partir de su reconocimiento internacional luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial y la creación de la Organización de las Naciones Unidas, sino como principios del derecho que son anteriores a toda religión porque nacieron del hombre³. Joaquín V. González los considera, así, derechos intrínsecos a la calidad de ser humano bajo la concepción de que el ordenamiento jurídico no es constitutivo o creador de los mismos sino que "(...) reconociendo la intrínseca validez de éstos (en razón del referido status eminente de las personas, en cuya virtud estas devienen acreedores de dichos derechos), los dota de una vigencia histórica, es decir, los positiviza en un momento y de una manera determinada"⁴.

El fundador señala expresamente que "Los derechos que la Constitución enumera no son todos los

1 MAFFÍA, Diana; "Derechos Humanos de las mujeres", en *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Torcuato Di Tella, Hugo Chumbita, Paz Gajardo y Susana Gamba, 2ª Ed., Buenos Aires, Emecé, 2001, pp. 178-179.

2 Para conocer las distintas posiciones respecto de la denominación adecuada a este tipo de derechos puede consultarse a Gregorio PECES BARBA, *Derechos Fundamentales*, Universidad de Madrid, Madrid, 1983, pp. 13.

3 GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, Volumen I, Cap. VI "El Estado y la instrucción del pueblo", Ed. Universidad Nacional de La Plata, 1935, pp. 239. El artículo fue publicado originalmente en el periódico La Educación (Buenos Aires, 1886). La edición de las *Obras Completas de Joaquín V. González* fue ordenada por el Congreso de la Nación Argentina a la U.N.L.P. mediante ley 11.844 de 1934.

4 RABÍ BALDI CABANILLAS, Renato, "Los derechos constitucionales como "Derechos Naturales": el punto de vista de la Corte Suprema durante el último decenio", en *Jurisprudencia Argentina*, Año 1999-IV, pág. 1201. El subrayado aparece en el original.



que pertenecen al hombre o al ciudadano. Una enumeración completa habría sido imposible, peligrosa e inútil. Además, al declararlo así, la Constitución Argentina, como la de Estados Unidos, confirmó: el principio de que las constituciones no se hacen para crear derechos, sino para reconocerlos y defenderlos, y que si algunos son especialmente enumerados y protegidos, sólo es porque son singularmente importantes o expuestos a ser invadidos”⁵.

Joaquín V. González también percibió que estos derechos merecían una consagración internacional mucho antes de que ésta adquiriera su dimensión actual⁶. Así señaló, refiriéndose a la esclavitud que “La abolición de la esclavitud no era ya un derecho interno de las naciones, sino que la cultura y la dignidad humanas hacen de ella un derecho universal. Ninguna nación extranjera que mantenga esclavos puede considerarse autorizada para hacer reconocer ese comercio en el mundo civilizado, tampoco habría tribunal internacional que condenase a la Nación Argentina a reconocer la condición servil de los hombres que pisan su suelo”⁷.

Creyó en el ideal de una comunión más estrecha entre todas las naciones y pensó que la Liga de las Naciones era un principio de ejecución de ese ideal si creaba un tribunal de justicia común. Joaquín V. González entendía a la unificación del género humano como un hecho realizable en la medida en que se reconocieran ideales y formas “de suficiente amplitud ética y capacidad política, para hacer posibles las aspiraciones de libertad de todas las razas en un só-

lo régimen de tolerancia, de equilibrio y de cooperación”⁸.

Pero, ¿cuál debe ser la concepción de la Universidad Nacional de La Plata en materia de derechos humanos?

Nuestra Casa de altos estudios debe estar guiada, como universidad pública, por una visión no ascéptica de los derechos humanos. La pertenencia al espacio de lo público es el presupuesto sobre el cual se considera imperiosa la colaboración de la universidad en la destrucción de los mitos y los silencios que muchas veces acompañan el tratamiento y difusión de las violaciones a los derechos humanos.

Los derechos humanos no son ascéticos porque se sustentan en valores que ponen al individuo en el centro de la escena política, social y jurídica⁹.

Además su afirmación tiene lugar frente al Estado que tiene o el deber de respetarlos o bien, debe or-

5 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Volumen III, pp. 86.

6 Los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos -universales y regionales- incluyen una abundante cantidad de instrumentos destinados a la protección de los derechos humanos (generales y especiales: aquellos destinados a consagrar derechos específicos en cabeza de ciertas categorías de sujetos consideradas especialmente vulnerables o, referentes a una violación particularmente grave y persistente) y un conjunto de mecanismos de protección que van de los sistemas de informes -el mecanismo más débil- al jurisdiccional.

7 GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, op. cit., Volumen III, pp. 97.

8 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Volumen XI, Cap. II, “Nacionalidad y Patriotismo”, pp. 577.

9 Esta afirmación en ningún modo supone negar el reconocimiento de derechos humanos en cabeza de los pueblos.



ganizar su acción en pos de satisfacer su plena realización¹⁰ ya que estas obligaciones de respeto y garantía se hallan implicadas en la vigencia efectiva de los derechos humanos.

Por lo demás, no puede ser de otra manera en un país que sufrió una dictadura como la imperante entre el 24 de marzo de 1976 y el 9 de diciembre de 1983.

El denominado "Proceso de Reorganización Nacional" presentó características inéditas respecto a las anteriores interrupciones de la institucionalidad democrática que se sucedieron en nuestro país desde el golpe de Estado de 1930. Tal singularidad se eviden-

ció teniendo en cuenta que la particular modalidad represiva instaurada se articuló como un instrumento de disciplinamiento social destinado a desmontar el Estado de Bienestar establecido en la segunda posguerra y reemplazarlo por un modelo económico y social sustentado en el capitalismo financiero, la desindustrialización, la transferencia de ingresos de los trabajadores al capital, etc.

Esta lógica de exterminio que instauró la dictadura se llevó a cabo estableciendo un sistema represivo clandestino e ilegal que abarcó todo el territorio nacional, convirtiendo a las fuerzas armadas y de seguridad en un "ejército de ocupación" que se dedicó a detener, torturar y eliminar a "opositores" a través de una estructura subterránea coordinada y con ramificaciones en los países limítrofes¹¹.

La siniestra maquinaria asesina que se puso en marcha se dirigió, en particular, contra los militantes políticos, sindicales, sociales y estudiantiles que no eran funcionales al modelo que se pretendía instaurar en el país, eliminando a 30.000 argentinos que - junto con muchos otros- soñaban con una Argentina más equitativa y justa.

Esta concepción no ascéptica tiene para la Universidad de La Plata un sentido especial. Porque los miembros de nuestra comunidad universitaria, como parte de ese activo social que anhelaba un país más igualitario, fueron una parte importante de esos miles de argentinos que sufrieron en su persona las peores violaciones a sus derechos esenciales. Así la dictadura militar, que se instalara en el poder en

10 NIKKEN, Pedro, "El concepto de Derechos Humanos", en *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo I, Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1994. En el mismo sentido la Corte Interamericana ha dicho: "*La protección a los derechos humanos, en especial los derechos civiles y políticos recogidos en la Convención, parte de la afirmación de la existencia de ciertos atributos inviolables de la persona humana que no pueden ser legítimamente menoscabados por el ejercicio del poder público. Se trata de esferas individuales que el Estado no puede vulnerar o en las que solo puede penetrar limitadamente. Así, en la protección a los derechos humanos, está necesariamente comprendida la noción de la restricción al ejercicio del poder estatal*". En La Expresión "Le-yes" en el artículo 30 de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-6/86 del 9 de mayo de 1986, Serie A N° 6.

11 El discurso ideológico que encubrió este proyecto y pretendió legitimar el plan represivo se fundamentó en la supuesta agresión de la "subversión", en el marco del conflicto Este-Oeste, vigente en esa época. La doctrina de la seguridad nacional y las técnicas de "contrainsurgencia" empleadas por Francia y Estados Unidos en Argelia y en el Sudeste Asiático, adoptadas por la dictadura, permitieron etiquetar a cualquier opositor a este proyecto político, económico y social como "subversivo", "marxista", "inacorregible", instaurando así una lógica de exterminio.



1976, dejó entre los miembros de nuestra comunidad un saldo de más de novecientos detenidos-desaparecidos¹².

Por otra parte, la concepción no ascéptica se manifiesta en que la reparación frente a las violaciones a los derechos humanos no es sólo jurídica sino que su condena debe ser social y también política.

En este sentido, y sin desmerecer el valor que como manifestación de la verdad del Estado tienen las condenas por violaciones a los derechos humanos obtenidas mediante sentencias judiciales, la historia reciente de nuestro país ha demostrado, como sucede habitualmente en el campo jurídico, que la sociedad y sus actores muchas veces están a la vanguardia de los fallos judiciales.

Así, si bien la transición a la democracia en la Argentina puede caracterizarse como “de ruptura”, toda vez que el contexto político y social impidió que las Fuerzas Armadas impusieran condicionamientos institucionales¹³ y permitió que el gobierno democrático de 1983 se planteara el desafío de juzgar y castigar a los responsables de la represión ilegal¹⁴, ese impulso inicial concretado en el Juicio a las Juntas Militares¹⁵ sufrió gravísimos retrocesos con la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y con los posteriores indultos¹⁶.

En consecuencia, debieron pasar dieciocho años del dictado de las leyes de impunidad para que la Corte Suprema de Justicia de la Nación se pronunciara por su inconstitucionalidad, permitiendo el acceso a la justicia en pos del castigo de los delitos abe-

rrantes cometidos durante la dictadura militar¹⁷. Antes de eso, la creciente condena social y política y la

12 Se contempla en esa cifra tanto a docentes como no docentes y a estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. En cuanto al mundo intelectual en general un estudio basado en los informes de la CONADEP señala que, considerando en forma conjunta a estudiantes, profesionales, docentes y periodistas detenidos desaparecidos, la cifra asciende al 40 % del total de víctimas del proceso militar. Cf. PÉREZ LINDO, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985. El informe de la CONADEP contiene testimonios de egresados e investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, como el de Adriana Calvo de Laborde, que relata su secuestro, torturas y hasta el nacimiento de su hija en cautiverio, mencionando a otros miembros de nuestra comunidad universitaria que sufrían las mismas condiciones.

13 El traspaso del poder al gobierno constitucional se vio precedido, entre otras causas, por una profunda crisis económica desatada en los inicios de la década del '80, la derrota militar en Malvinas en 1982 y la emergencia de sectores que continuaban con la resistencia pese a las hostiles condiciones. Además, la voz de las Organizaciones de Derechos Humanos se había hecho oír incluso en el exterior, entre las que se destaca la labor iniciada en 1977, por las Asociaciones Madres de Plaza de Mayo y Abuelas de Plaza de Mayo.

14 A esos efectos se creó la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas -mediante Decreto 187/83, inició su tarea el 29 de diciembre de 1983, presidida por Ernesto Sabato y entregó su informe “Nunca Más” el 20 de septiembre de 1984-, se derogó la ley de autoamnistía del saliente gobierno militar -anulada mediante ley 23.040- y se dictaron una serie de normas que permitieron la realización del histórico Juicio a las Juntas en el año 1985.

15 La primera audiencia pública del Juicio a las Juntas fue el 22 de abril de 1985. El 9 de diciembre de ese año la Cámara anunció su decisión condenatoria.

16 Ley 23.492 -Punto Final- y 23.521 -Obediencia Debida-. Los indultos referidos al terrorismo de Estado de la dictadura militar fueron cuatro: 1002/89, 2741/90, 2745/90 y 2746/90.

17 El fallo fue dictado el 14 de junio de 2005 en la causa N° 17.768 “Recurso de hecho deducido por la defensa de Julio Héctor Simón en la causa Simón, Julio Héctor y otros s/ privación ilegítima de la libertad”. Las actuaciones que dieron lugar al recurso resuelto por el máximo tribunal se iniciaron con motivo de la querrela formulada por Buscarita Imperi Roa, en virtud del secuestro que el 28 de noviembre de 1978 sufrió su hijo José Liborio Poblete Roa, su nuera Gertrudis Marta Hlaczik -detenidos desaparecidos- y su nieta Claudia Victoria Poblete que pudo recuperar su identidad.



inquebrantable voluntad de lucha de los organismos de derechos humanos en particular y de amplios sectores de la sociedad sostuvieron, en forma constante y cotidiana, el reclamo de un pronunciamiento judicial categórico en ese sentido.

Por otra parte, la idea de derechos humanos de la universidad pública debe estar exenta de dogmatismos. Nuestra universidad surgió como la *universidad nueva*, opuesta al dogmatismo religioso y debe seguir ese espíritu emancipador en todos los ámbitos de su incumbencia. La enseñanza y práctica de los derechos humanos no es ajena a esta posición, no puede estar guiada por la reproducción sistemática de normas monumentales que parecen sostener que para que los derechos fundamentales existan deben ser positivizados por el ordenamiento jurídico, ya sea nacional o internacional.

Los derechos humanos son mucho más que eso. Deben ser concebidos como un centro de construcción de un orden social igualitario e inclusivo desde una mirada integradora y pluralista de los derechos humanos, que contemple las diferencias étnicas, culturales y de género, es preciso renunciar a todo dogmatismo respecto de los mismos.

Por eso, estos derechos en cuanto tales se hallan vinculados al ejercicio pleno de la ciudadanía, una ciudadanía que busca concretar en la realidad la idea de igualdad que desde la modernidad se pregona desde el ámbito jurídico formal.

■ EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Existe hoy, en nuestra Casa de altos estudios, una concepción de la Universidad que también se hallaba presente en el proyecto del fundador. Una concepción que nos dice que la universidad no es sólo un lugar de producción de saber y conocimiento académico imprescindible para el desarrollo de la sociedad, sino el lugar por excelencia de construcción del conocimiento crítico ligado a la posibilidad de transformación de la realidad, y el espacio principal para la conformación de una conciencia democrática.

Sin dudas, esta concepción ha sufrido diversas crisis a lo largo de su historia. Unas, a partir de los cambios tecnológicos ocurridos a escala global que transformaron al mundo; otras, fundadas en la fuerza que adquirieron ciertas ideologías que erosionan la idea de comunidad.

De esta manera, el fenómeno de la globalización nos exige atender a aquellas necesidades vinculadas a la posibilidad de aprender a vivir juntos en la aldea global, a reconocer las tensiones entre lo global y lo local y determina que de alguna manera es cada vez menos posible transformar la realidad circundante sin modificar las relaciones de fuerza a escala mundial.

Por su parte, a partir del proceso militar que se iniciara en 1976 tomaron fuerza las ideas neoliberales que pretendieron, también en el ámbito universitario, la destrucción del compromiso histórico de la

universidad pública con la sociedad de la que forma parte¹⁸.

Joaquín V. González decía que en su sentido tradicional las universidades eran oficinas donde se expedían títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones pero señalaba que, en su significación actual son, además, centros de labor científica donde los problemas más profundos son estudiados con un fin, “(...) el humanitario y el inmediato del bienestar y del progreso de las naciones sobre la tierra”¹⁹.

La irrupción, en el ámbito educativo, de lógicas competitivas propias del discurso del mercado buscó erosionar esta idea. Pretendió que, entre los universitarios, primara una lógica de beneficio individual y sumir a las casas de altos estudios en una competencia destinada a otorgar el título habilitante más adecuado para beneficiar el éxito de sus egresados en un mercado de trabajo competitivo.

Felizmente, las universidades públicas resistieron estos imperativos divulgados con el lenguaje de la economía. No porque no sea una preocupación presente e histórica brindar una capacitación adecuada para el desarrollo profesional de sus egresados sino, porque las habilidades adquiridas deben estar al servicio de una función social orientada al desarrollo nacional y al bienestar general de la población. La universidad es un espacio donde sus miembros “por medio de un uso público de su razón, tienen la posibilidad de generar identidades que los comprometen tanto con el estado y la sociedad, como con la institución misma, de modo tal de involucrarse crítica-

mente con el entorno y así trascender los límites de su propia formación profesional individual”²⁰.

Sin duda, también el acceso a la propia calidad de miembro de esta comunidad universitaria debe rechazar la lógica competitiva para estar guiada por ideas fuerza que tiendan a la inclusión, sobre todo en una universidad como la nuestra que fue la primera en desarrollar en la Argentina la extensión universitaria o sea, la extensión social de sus enseñanzas²¹.

18 Deber que estaba presente en la Universidad Nacional de La Plata desde el propio pensamiento de su fundador: “No era, pues, este organismo universitario, del tipo cerrado y exclusivo, - especie de mare clausum de la ciencia, - sino abierto, expansivo, social y universal, como es la ciencia misma en sus resultados y beneficios”, GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, op. cit., Volumen XIV, pp. 279.

19 GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, op. cit., Volumen XIV, pp. 66. El texto citado forma parte de la “Memoria sobre la Fundación de la Universidad Nacional de La Plata” que Joaquín V. González enviara el 12 de febrero de 1905, cuando se desempeñaba como Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, al entonces Gobernador de la provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte. La cita pertenece a la Sección Tercera, Organización Universitaria, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

20 KANDEL, Victoria, “Espacio público y universidad” en AAVV, *La Política en conflicto*, Cap. 6, Ed. Prometeo, 2004, pág. 152. Desde esta perspectiva, en la república universitaria, al igual que en la sociedad, la participación de los ciudadanos en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad.

21 Decía el Dr. González en la Conferencia brindada al inaugurar las de “Extensión Universitaria” el 12 de mayo de 1907 que “(...) al recordar que hace dos años aquí mismo, anunciaba al público de las anteriores “Lecturas dominicales” el advenimiento de la Universidad Nueva, que debía alzarse en esta capital con tan altos y trascendentes destinos; y al encontrarme otra vez, yo mismo, en nombre de la Universidad Nueva convertida en un hecho, en esta tribuna, con el encargo de inaugurar la rama que más caracteriza su misión moderna, la extensión social de sus enseñanzas, por el esfuerzo de sus propios maestros y amigos”. GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, op. cit., Volumen XIV, pp. 275.



Como parte de un sistema educativo, que desde el mismo momento de su formación ha pretendido crear cierta homogeneidad de valores, la universidad se encuentra guiada por principios igualitarios, como única forma de transmitir a la sociedad, a través de sujetos hábiles para promover el desarrollo nacional, el valor que reside en el equilibrio o igualdad social.

22 "(...) la instrucción es a la vez que un derecho imprescriptible del Estado, es asunto de vida o muerte para los pueblos (...)" GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Volumen I, pp. 244, el subrayado es original.

23 El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas ha expresado que el derecho a la educación "Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epitome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos". Párr. 2 de la Observación General N° 11, "Planes de acción para la enseñanza primaria (art. 14)", 20° periodo de sesiones, E/C.12.1999/4.

24 El artículo 14 no sólo consagra "un derecho de enseñar, sino también un derecho de exigir esa enseñanza de parte de la sociedad y del Estado", GONZÁLEZ, JOAQUÍN V., op. cit., Vol. III, pp. 144.

25 J. V. González decía que la instrucción popular "es un deber y un derecho del Estado y de los individuos que lo forman (...)", op. cit. Vol. I, pp. 239.

26 Conforme el artículo 75 inc. 22 de la Constitución Nacional. El derecho a la Educación aparece reconocido, entre otros instrumentos internacionales, en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos cuyo inc. 2 establece "La educación tendrá como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (...)"; los artículos 13 y 14 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, etc.

27 TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.

Porque la instrucción universitaria es fundamentalmente un deber del Estado y una garantía para el desarrollo²². Sobre esta misma noción, desde la organización del Estado nacional se ha conferido a los individuos el derecho a reclamar la inclusión en todos los niveles del sistema educativo, como contracara del deber especial del Estado en este ámbito.

En este último sentido, la posibilidad de educarse se constituye como un derecho humano que tiene la característica, además, de facilitar el acceso a otros derechos de la misma jerarquía²³. Como tal, ha sido reconocido como derecho subjetivo de todos los habitantes en el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina -derecho de enseñar y aprender²⁴- y, como deber²⁵ por parte del Estado -art. 75 inc. 19 del mismo texto-, desde los orígenes de nuestra norma fundamental, enriquecida, a partir de 1994, con el otorgamiento de jerarquía constitucional a diversos instrumentos de derechos humanos²⁶.

En nuestro país el goce efectivo de este derecho hizo posible durante mucho tiempo la existencia de una ilusión emancipadora²⁷. Nosotros, como universidad pública, debemos procurar recuperar esa ilusión para afrontar los nuevos desafíos sin olvidar los principios que deben guiar nuestras acciones.

■ LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PARA LA CONFORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA DEMOCRÁTICA

La Universidad Nacional de La Plata es una universidad pública por tener como actividad principal



el bien público y también por preconizar como procedimiento para alcanzarlo, la creación de un espacio en que los ciudadanos puedan deliberar públicamente acerca de lo que les importa²⁸.

Los ciudadanos de la república universitaria, los estudiantes, docentes y graduados son quienes tienen en sus manos a través del cogobierno universitario decidir el destino y el sentido de las políticas que debe adoptar la comunidad universitaria.

Esto es central si se considera que para reproducir un sistema democrático debemos formarnos en él. Para el fundador "(...) Los niños y los jóvenes que van a la escuela, colegio y universidad a aprender, y los hombres que a ellas van a educar y enseñar, constituyen la materia animada de ese fenómeno de vida colectiva que se llama una democracia, en esos organismos progresivos, verdaderas repúblicas modelos y celulares de las cuales surgen las grandes naciones con su doble esencia de cuerpo y alma, de materia y espíritu, de ciencia y de ideal, de riqueza y emoción. Así, cuando se habla, por sugestión del ambiente, de una democracia estudiantil, se dice una verdad incompleta porque sólo se toma un término de la educación que define la democracia. Si puede hablarse de democracia escolar, colegial o universitaria, es porque comprende la integridad funcional de organismo, sin la cual la vida sería fragmentaria y precaria (...)"²⁹.

Esta impronta de república democrática que es inherente a la idea misma de universidad exige sensibilizar a los integrantes de la propia comunidad edu-

cativa acerca de la importancia de sentirse sujetos de derechos. De otra manera, no sería posible ejercer una ciudadanía plena, desarrollar en toda su dimensión la democracia y poseer la capacidad de transformar la sociedad en pos de bienestar general.

El ideal democrático no es una ficción, es una realidad que exige preparación "*Ella ha sido elaborada en la vida escolar y universitaria, entendida como (...) vivir junto con todos sus semejantes en comunidad, implica la aptitud para esa vida. La aptitud a su vez significa, disciplina, instrucción, preparación, esto es, educación. El tipo más alto de vida individual se encuentra en la comunidad; la democracia que triunfa es sólo aquella que realiza a la vez inteligencia y carácter. Desarrollarlas en todo el pueblo es la misión de la educación en una democracia*"³⁰.

Ser miembro de una universidad pública permite desarrollar la capacidad de reproducir en la sociedad las aptitudes necesarias para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable. Hoy, como ayer, uno de los mayores desafíos que enfrenta la universidad se vincula con la necesidad de formar personas capaces de asumir con compromiso el ejercicio de sus derechos.

28 KANDEL, Victoria, "Espacio público y universidad" en AAVV, *La Política en conflicto*, Cap. 6, Ed. Prometeo, 2004, p. 154.

29 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. XVI, pp. 364, "La universidad y la educación moral", discurso pronunciado en el acto de colación de grados y títulos de la UNLP el 24 de mayo de 1917.

30 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. XVI, p. 376, "La universidad y la educación moral".



Bajo esta concepción Joaquín V. González entendía que para alcanzar la democracia no bastaba con declararla, jurarla o preconizarla³¹, ni siquiera con establecer los mecanismos formales o procedimientos que desde la teoría la hacen posible. La democracia debe ser hecha en el alma de la comunidad social que se organiza y para ello debe mantenerse *“un constante y certero trabajo de preparación educativa”*³².

Las instituciones educativas, como espacio preferencial en la configuración de las relaciones humanas, contienen los conflictos presentes en el contexto social e histórico. Asimismo, como toda interacción social, llevan consigo modos de comprender al otro, generando prácticas inclusivas, exclusivas o indiferentes, así como prácticas discriminatorias o integradoras de las diferencias. Frente a esas prácticas la universidad debe luchar tanto dentro como fuera de su ámbito por lo que se erige como un imperativo: la educación en derechos humanos.

■ LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La formación en valores es fundamental para la

vida democrática. Por eso desde la Universidad Nacional de La Plata se ha impulsado la incorporación de la educación en derechos humanos. Si bien la materia no existe como tal en los planes de estudio, la formación en derechos humanos es desarrollada como un contenido transversal dentro de distintas materias y unidades académicas. Con este fin, la universidad ha creado, además de un área específica que tiene como misión coordinar y promover actividades científicas, docentes y académicas que tiendan a la efectiva vigencia de los derechos humanos³³, diversas cátedras tendientes al tratamiento de distintos temas específicos acerca de los mismos.

La formación en derechos humanos tiene como propósitos promover una cultura de respeto de los derechos humanos y favorecer los procesos de democratización para fortalecer el estado de derecho.

Sobre todo cuando existe una vinculación estrecha entre la efectividad de los derechos humanos y la vigencia de un sistema democrático.

En este sentido, la Carta Democrática Interamericana³⁴ incluye entre los elementos esenciales de la democracia representativa el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales³⁵. Señala también que *“La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y de los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos”*³⁶.

31 “No se hace una democracia con la voluntad de hacerla”, GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. XII, pp. 366.

32 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. XII, pp. 366.

33 Conf. artículo 3 de la Resolución N° 317/98.

34 Aprobada por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos celebrada el 11 de septiembre de 2001.

35 Carta Democrática Interamericana, artículo 3.

36 Carta Democrática Interamericana, artículo 7.

Por eso educar en y para los derechos humanos³⁷ es educar para los valores y educar en los valores democráticos es educar en derechos humanos.

La educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos³⁸ con la finalidad de fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, promover la comprensión y la tolerancia y facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre.

La educación en esta esfera, y en pro de los derechos, tiende a la disminución de las violaciones a los derechos humanos, contribuye a la prevención de estas mismas violaciones y a la creación de sociedades más libres y justas³⁹. Por eso la educación en derechos humanos no puede partir únicamente de discursos teóricos formalizados, sino que debe asumirse también desde prácticas concretas, aprenderse desde las acciones cotidianas.

Joaquín V. González decía que la educación es base de la libertad, un derecho de los hombres y una condición esencial de la organización política⁴⁰; hoy decimos que la educación en derechos humanos es un factor de democratización y modernización de nuestras sociedades⁴¹.

Sobre todo en sociedades como la nuestra que han sufrido el terrorismo de Estado en su dimensión más atroz y donde es necesario regenerar el tejido social sujeto a rupturas. El ejercicio de la memoria históri-

ca exige trabajar en forma constante, día a día, para desarrollar en toda su dimensión la democracia y exige denunciar y luchar contra las distorsiones de la historia⁴², la represión de la memoria y la injusticia social⁴³. La educación, a través de la concientización y

37 MAGENDZO, Abraham, Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos en Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos (CRE)/IIDH, Amnistía Internacional, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - San José, Costa Rica, 1995.

38 O.N.U. "Directrices para la elaboración de planes de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos", A/52/469/Add.1, 20 de noviembre de 1997.

39 El artículo 16 de la Carta Democrática Interamericana dispone en el mismo sentido que "La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías".

40 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. III, pp. 143.

41 Joaquín V. González también sugirió reformas constitucionales que permitieran un paso hacia adelante en la construcción de la democracia. Entre ellas postuló la necesidad de la ampliación del derecho a sufragar a las mujeres; el derecho a la representación de las minorías; la incorporación del referéndum como participación más inmediata en la sanción de la ley y, el "recall" o derecho del electorado a la revocación del mandato de los funcionarios (GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. XI, pp. 701). Esto, desde otra perspectiva, puede ser señalado como el anhelo del acceso a los derechos humanos de las mujeres y, de la incorporación de las formas de participación ciudadana o de democracia semidirecta, hechos concretados mucho más tarde.

42 Un ejemplo de esta "distorsión" se encuentra en la llamada "teoría de los dos demonios".

43 "... Una Universidad moderna que no toma en cuenta el problema social es una Universidad exótica, y sus fuerzas se perderán en el vacío, si no las dirige a procurar la armonía suprema sobre que se asienta la humana convivencia", (GONZÁLEZ, Joaquín V., op.



la transmisión de valores, tiene incidencia directa en la construcción de una sociedad más tolerante basada en el respeto mutuo.

Por eso, las instituciones del sistema educativo son un espacio donde se enseña y se aprende Derechos Humanos⁴⁴.

El ejercicio reflexivo y la planificación de acciones positivas en el cumplimiento del rol que asignamos a las instituciones del sistema educativo, se erigen como auténticos imperativos para nuestra Universidad en el año de su Centenario. Más aún cuando parece plausible una articulación de esas actividades con las políticas públicas que en esta materia viene implementando el Gobierno Nacional, que ha demostrado un profundo compromiso en la reivindicación de la Verdad, la Justicia y la Memoria. Podemos confiar en que nuestros esfuerzos, y los de los restantes actores sociales, contarán con mayores posibilidades de éxito teniendo en cuenta el favorable contexto político nacional.

■ CONCLUSIÓN

“En toda nación libre la escuela debe realizar estos tres conceptos: crear una cultura humana, encaminada a formar y perpetuar la nacionalidad, y hacer al pueblo capaz de gobernarse por sí mismo y de realizar con verdad los propósitos generales y especiales de la Constitución”⁴⁵.

Las ideas delineadas en este documento enfrentan a la comunidad universitaria con un desafío que importa consolidar lo hecho hasta aquí y bregar para que, ahondando la concepción y acción de los Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata que hemos expuesto, instrumentemos mecanismos concretos que tiendan al cumplimiento de sus objetivos. El compromiso individual y colectivo con esos ejes de acción y con los valores que les dan impulso son tan o más importantes que las formulaciones teóricas o sustentos normativos que pueden coadyuvar a su realización.

De tal modo, los integrantes de la otrora república universitaria proyectada por Joaquín V. González, encontrarán dignos sucesores en los docentes, graduados, alumnos y no docentes de nuestros días quienes, en el ejercicio de un auténtico derecho-deber, han de asumir un rol protagónico en las transformaciones sociales necesarias para la plena vigencia de los derechos humanos.

44 “...la educación como un derecho humano al que debe acceder el conjunto de los ciudadanos para tener posibilidades de participar plenamente en la vida política social y laboral”, FILMUS, Daniel, *Una escuela para la esperanza*. Cap.2, 2002, p. 34.

45 GONZÁLEZ, Joaquín V., op. cit., Vol. III, p. 143.

■ BIBLIOGRAFÍA

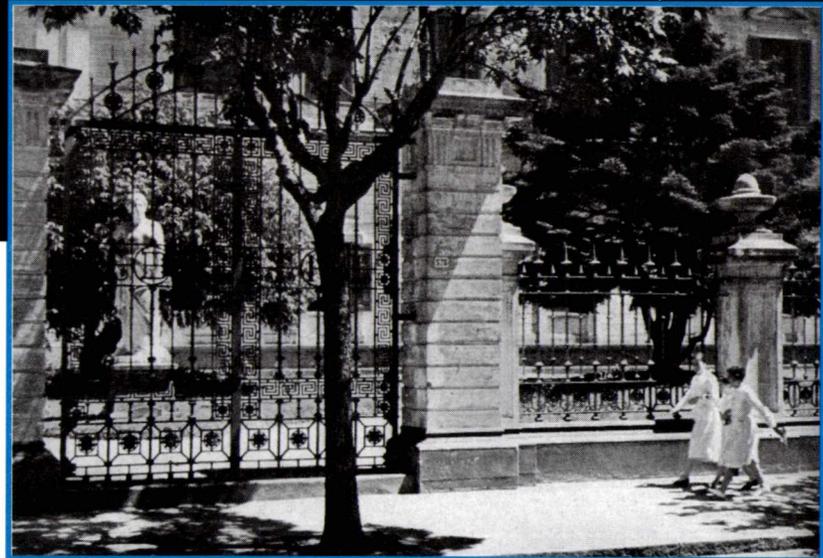
- GONZÁLEZ, Joaquín V., *Obras Completas*, Universidad Nacional de La Plata, 1935-1936.
- FILMUS, Daniel, *Una escuela para la esperanza*. Cap. 2, 2002.
- KANDEL, Victoria, "Espacio público y universidad" en AAVV, *La Política en conflicto*, Cap. 6, Ed. Prometeo, 2004.
- MAFFÍA, Diana; "Derechos Humanos de las mujeres", en *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Torcuato Di Tella, Hugo Chumbita, Paz Gajardo y Susana Gamba, 2° Ed., Buenos Aires, Emecé, 2001.
- MAGENDZO, Abraham, Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos en Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos (CRE)/IIDH, Amnistía Internacional, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - San José, Costa Rica, 1995.
- NIKKEN, Pedro, "El concepto de Derechos Humanos", en *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo I, Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1994.
- NINO, Carlos S., *Juicio al mal absoluto*, Buenos Aires, Emecé, 1997.
- PECES BARBA, Gregorio, *Derechos Fundamentales*, Universidad de Madrid, Madrid, 1983.
- PÉREZ LINDO, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- RABÍ BALDI CABANILLAS, Renato, "Los derechos constitucionales como "Derechos Naturales": el punto de vista de la Corte Suprema durante el último decenio", en *Jurisprudencia Argentina*, Año 1999-IV.
- TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.

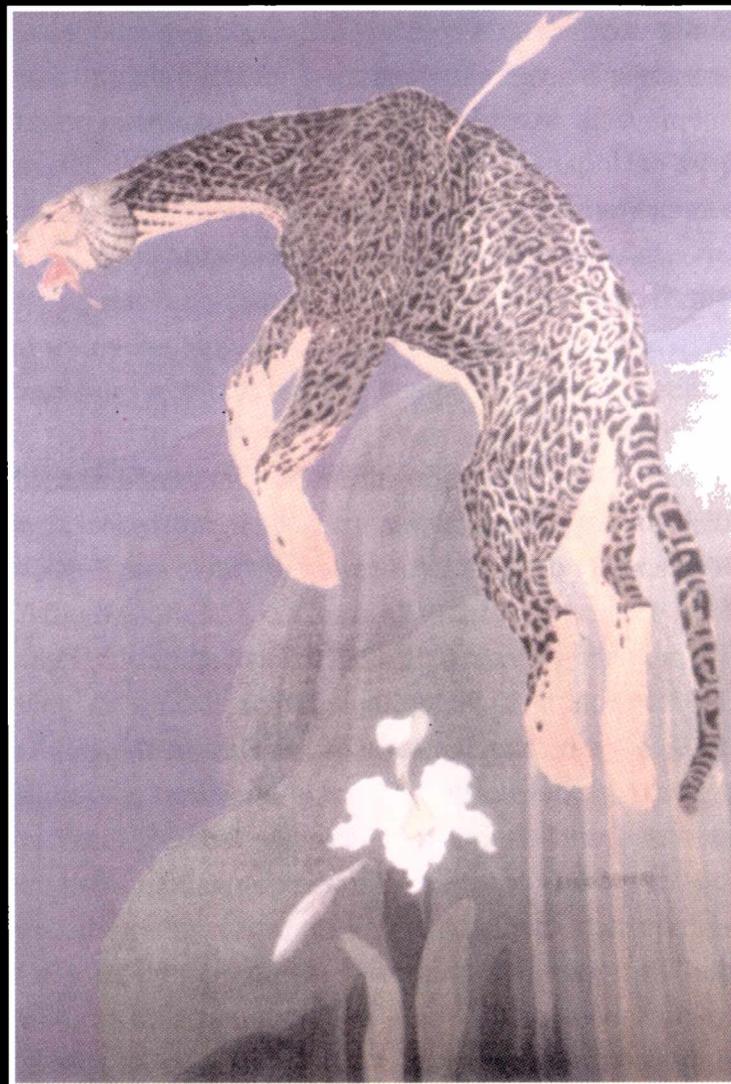




Miguel Angel Elgarte
De la serie Martín Fierro (blanco y negro)
0,50 x 0,40 m.
Xilografía.
Colección Elgarte

ENTREVISTAS





Atilio Boveri, 1937
El jaguar herido
1,00 x 0,70 m.
Témpera sobre cartón.
Colección Boveri

Entrevista a CARLOS PEDRO KROTSCH

“Hay obstáculos en el diálogo entre la universidad y el sistema productivo”

El profesor Carlos Pedro Krotsch es especialista en el tema “Universidad”, y cuenta, en este campo, con reconocimiento a nivel nacional e internacional. Se desempeña actualmente como docente en las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata. Ha participado como profesor en varias Maestrías orientadas hacia la administración y la gestión de las universidades. Es director del Instituto de Investigaciones Gino Germani, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Como Secretario de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales inició la implementación de varias carreras de Especialización y Maestrías, y participó en el diseño del Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA.

*Ha participado en numerosas publicaciones sobre la Universidad, promoviendo la constitución de un campo específico de reflexión sobre el tema. Recientemente participó como promotor y organizador del libro *La Universidad Cautiva* (La Plata, Ediciones Al Margen, 2002), reuniendo varios trabajos presentados en las Primeras Jornadas de Sociología realizadas en noviembre de 2000 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta Universidad. Con esta finalidad creó, en 1993, la revista *Pensamiento Universitario*. La propuesta inicial -estimular el pensamiento y la reflexión sobre la universidad- continúa hoy convocando a todos aquellos que están preocupados por el sentido y el futuro de la misma.*



■ ¿DEBE EXISTIR UN COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD CON EL CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE ESTÁ INSERTA? ¿O ES UNA CONSIGNA DE OTRA ÉPOCA?

Carlos Pedro Krotsch: -Creo que ese compromiso debe existir, que la universidad pública debe ser cada vez más científica y a la vez cada vez más comprometida socialmente. No vamos a resolver la tensión entre estas dos cuestiones pero debemos pensar desde ella. La cuestión de una universidad cada vez más científica supone simplemente recuperar el pensamiento de los reformistas más ilustres que se resistían al creciente profesionalismo que permitía hablar peyorativamente de la "universidad de los abogados" o de la "máquina de tomar exámenes". Para legitimar mi reflexión quiero citar estas palabras de Julio V. González: "Es verdad indiscutible que la universidad argentina padece un mal congénito que, como todas las de su género, la ha hecho fracasar hasta ahora: la función, por añadidura, exclusiva, de habilitación profesional. La segunda cuestión de fondo que el orden lógico del razonamiento impone plantear ahora, es la de saber si en alguna forma aquella tarea es compatible con las de investigación científica, elaboración de ideas y colaboración social, que se atribuye

solemne y empecinadamente la institución universitaria". Nuestra Universidad es parte de la Sociedad en que vivimos y una expresión de ella. No se pueda rendir cuenta de lo que sucede en la universidad sin ponerlo en relación con lo que sucede en otros ámbitos de la realidad social. De hecho, hoy el debate sobre la universidad se inscribe en el marco más general de la crisis de la relación entre Estado y sociedad en los países de Occidente.

■ ¿EN LA HORA ACTUAL, ESE COMPROMISO EXISTE? ¿CÓMO LO VE USTED?

C.P.K.: -Hoy resulta inevitable interrogarse acerca del sentido de la educación superior en una sociedad que, como la argentina, quiere alcanzar ciertas metas de desarrollo relacionadas con el crecimiento económico, la equidad social y la libertad política. La realización efectiva de estos objetivos supone una transformación profunda del modelo de acumulación predominante hasta el presente.

Estoy realmente convencido de que la universidad y la sociedad tienen necesidad de la intervención de la primera en la cuestión social y en la mejora y democratización de la sociedad civil. El desempleo estructural, la marginación social y la barba-

rización creciente de la vida política y ciudadana nos obligan a construir una voz que apunte a promover una mayor reflexividad social. Al mismo tiempo la cuestión social no podrá ser abordada como una cuestión de mero extensionismo. La problemática del trabajo, de la salud, de la educación, de la vivienda, de la fragmentación social y del deterioro del medio ambiente deben constituirse en una cuestión central del currículum y de los programas de investigación, como parte fundamental del desarrollo científico y el desarrollo tecnológico de la nueva universidad. Así, además, la universidad podrá ser cada vez más universal, dado el carácter transinstitucional de las disciplinas y a la vez más local por cuanto es capaz de tensionar lo universal para dar respuestas a los problemas de la realidad local. Al mismo tiempo, este compromiso puede constituir el motor del cambio y la reforma académica de las propias universidades.

En un momento de ruptura de paradigmas disciplinarios, de incertezas en cuanto al perfil socio-económico del país, así como de crecientes desafíos sociales la universidad debe asumir una postura acerca de su rol y desde ahí negociar sentidos y recursos con el Estado, el mercado y la sociedad. La universidad autónoma tiene que asumir la

voluntad de asignarse una misión, que en gran medida está ligada al desarrollo científico cada vez más debilitado históricamente en nuestro país.

No cabe duda que existen condicionamientos económicos y de política educativa, pero lo anterior no quita que la universidad no se plantee discutir su perfil y misión y esto debe hacerse independientemente del modelo de país respecto del cual la universidad como "intelectual colectivo" tiene también algo que decir.

Creo que uno de los problemas graves de la Argentina como lo percibía claramente Tulio Halperín Donghi es la debilidad de sus instituciones y la falta de autonomía relativa de los distintos espacios institucionales: la ciencia, la cultura, la universidad, la justicia, etc. Esta debilidad se transmuta también en debilidad de los actores y sus representaciones acerca del pasado, el presente y el futuro. Predomina entre nosotros el momento de *la política o lo político* en algunos momentos bajo su forma democrática, en otros, bajo la expresión lisa y llana de la fuerza sin mediaciones.

De hecho, la universidad no está aislada. No tiene sentido plantearse como solución para sus problemas un imaginario aislamiento. La cuestión sería más bien procurar incrementar su capacidad de retraducir,

de incorporar las dinámicas y lógicas de lo social, lo político o económico a las lógicas del espacio académico, transformándolas en energía propia, en compromiso con la marcha de la sociedad y sus contradicciones.

Esta capacidad de traducción, de relectura y transformación está en la base de la autonomía y es el fundamento de una ética que no pueda ser corrompida por otras lógicas que como, las de la fe o el lucro, suponen universos de valores distintos. Esta es una de las discusiones más urgentes que debemos llevar adelante los universitarios. El tema comenzó a debatirse y esta entrevista es un testimonio de la voluntad de la universidad de pensarse a sí misma, de construir una reflexividad más exigente y valiente, de cara a las necesidades de las futuras generaciones. No nos olvidemos que la universidad como sistema de educación superior diferenciado y múltiple, sólo se justifica en cuanto contemporánea con el futuro y no como reproductora pasiva del mero presente.

■ ¿NO CREE USTED QUE LA AUTONOMÍA LLEVA A QUE LA UNIVERSIDAD SE ENCIERRE EN SUS MUROS Y OLVIDE LOS PROBLEMAS DE LA SOCIEDAD DE LA QUE ES PARTE?

C.P.K.: -La autonomía, como rasgo fundamental de la institución universitaria, no

es sinónimo de aislamiento. Ella no debe ser entendida como ausencia de interacciones con otras organizaciones sociales (Estado, Iglesia, poder económico, político, etc.). Autonomía es capacidad para elegir los interlocutores, participar en las negociaciones para definir los términos del intercambio, distribuirse los beneficios, etc. Los intercambios entre instituciones autónomas reciben el nombre de interdependencia.

Es muy importante tener esto en claro hoy, porque los organismos del Estado han emprendido acciones orientadas a fortalecer las capacidades de orientación y conducción de todo el sistema universitario nacional. En un contexto de escasez de recursos públicos, crece la propensión a relacionar las estrategias de asignación con el cumplimiento de ciertas metas definidas a nivel central, por parte de las instituciones universitarias que se benefician con los subsidios públicos.

La autonomía es un valor que es preciso preservar, al igual que la búsqueda permanente de la democratización, tanto de las vías de acceso al saber (que no debe confundirse con el ingreso a una institución, como de la gestión de la propia institución) universitaria.

Esta constatación obliga a repensar tanto el rol y el perfil de las universidades, co-



mo la modalidad de sus relaciones con las otras instituciones sociales encargadas de la producción de bienes y servicios socialmente necesarios.

■ ¿CÓMO DEBERÍAN EXPRESARSE LAS FUNCIONES CLÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD? DOCENCIA, UNIVERSIDAD, EXTENSIÓN.

C.P.K.: -Hoy la universidad está en crisis; las disciplinas están en crisis y, en consecuencia, también lo están las formas organizacionales en las que se han asentado tradicionalmente. Esto quiere decir que el modelo tradicional de universidad en su versión humboltiana o napoleónica está siendo puesta en cuestión por nuevas formas y espacios de producción y validación del conocimiento.

La drástica disminución del presupuesto público asignado a la universidad tiene consecuencias sobre la cantidad y calidad de diversos insumos que intervienen en las prácticas docentes, de investigación y extensión. En este sentido, comienzan a hacerse cada vez más reiteradas las propuestas innovadoras en materia de fuentes de recursos para las universidades. De hecho, el problema de la escasez de recursos y la identificación de soluciones alternativas tiende a dominar el debate.

Pero si bien hay que reconocer que el tema de los recursos es relevante porque efectivamente condiciona otras dimensiones de las prácticas y productos universitarios, es preciso tener en cuenta que las consecuencias de la escasez crónica tienen una dinámica propia. En otras palabras, la disminución del presupuesto universitario ha generado desequilibrios y problemas estructurales. Entre otras cosas, el problema de la liquidación lisa y llana del oficio de enseñar, del oficio de investigar. El resultado es la precarización de los clásicos espacios públicos para el desarrollo del trabajo intelectual.

También es cierto que, en materia de políticas de reforma, cambio e innovación, las universidades fueron durante la década pasada totalmente autocomplacientes. Por razones políticas y prácticas prefirieron resguardarse en la crítica sin proponer políticas alternativas, lo cual hoy con el cambio de gobierno ya no se justifica. Existen ejemplos claros de renuencia a la introducción de innovaciones, como la resistencia a asumir la necesidad de la evaluación institucional.

Hoy el sistema universitario se ha vuelto más complejo y diverso horizontalmente. La mayor complejidad se debe tanto al incremento de alumnos e instituciones pú-

blicas y privadas, como a la emergencia de organismos de intermediación incluidos en la Ley 24.521 de Educación Superior, que se agregan a organismos tradicionales como el CIN y el CRUP. La proliferación de las universidades se viene realizando sobre la base de un modelo institucional relativamente homogéneo y tradicional. Es decir, la expansión no estuvo asociada a un proceso de diversificación e innovación de las estructuras y prácticas académicas. Por otra parte, la creación de organismos intermedios de amortiguación ha introducido actores poderosos entre la base y la cúspide estatal del sistema. Esta nueva situación requiere en sí misma de nuevos y mejores mecanismos de gestión institucional.

Es claro que la complejidad es fruto también, de la casi normal fragmentación académica y de las formas colegiadas de gobierno que caracterizan a la institución universitaria hacia el interior. Se habla de la institución como caracterizada por el "acomplamiento laxo" y espontáneo de sus partes. En este contexto, para incrementar la circulación del saber y las relaciones entre los actores podemos apelar a la construcción de valores comunes, que pueden derivarse de escenarios compartidos de políticas instituyentes, así como también, a nuevas formas de docencia e investigación



orientadas hacia la resolución de problemas. De esta manera, se incrementan las actividades transdisciplinarias que permiten superar los encierros disciplinarios que se han desarrollado en occidente a partir de la mitad del siglo XIX y que se expresan en la estructura actual de carreras y facultades aisladas entre sí.

En este momento, la universidad tiene que resolver urgentemente sus problemas de gestión. Hoy la gestión está sometida a la lógica de gestionar las tensiones y reducir la multiplicidad de conflictos que sobrecargan el gobierno de la misma. Este estilo de gobierno nos vincula más con el pasado que con el futuro. Para construir una nueva universidad debemos recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin por esto caer en el decisionismo.

La crisis del sentido y función de las universidades, alimentada por la escasez de recursos, alienta la búsqueda de alternativas institucionales y de interacción con el medio que podrá resultar en una mayor diversificación del sistema.

Planteo estas reflexiones como una orientación general que me permita sostener la utopía en medio del creciente desasosiego y del olvido de los grandes ideales de la reforma (hoy los grandes y apasionantes temas de la reforma han sido deformados y

reducidos a meros latiguillos discursivos). En este sentido, tenemos que “curar” la historia de la universidad de las rupturas y olvidos que nos impiden cultivar una memoria desde la cual reflexionar e imaginar nuevos futuros.

Por otro lado, la universidad deberá cada vez más pensarse como “intelectual colectivo”, como institución crítica capaz de asumir una responsabilidad política no partidaria frente a las necesidades de la comunidad. Debemos tener en claro que la politización, si se puede hablar en estos términos, no implica necesariamente partidización. Hoy, despartidizar la universidad pública, es una cuestión, desde mi punto de vista, fundamental.

■ ¿PODRÍAMOS PROFUNDIZAR ESTA DISTINCIÓN QUE USTED PLANTEA ENTRE LO PARTIDARIO Y LO POLÍTICO?

C.P.K.: -Ante todo quiero decir que creo que la universidad es un “animal político” pues negocia sentidos, compromisos y valores en el campo más amplio de la vida social, política y cultural de un país. Creo sin embargo, y esto fue así hasta 1966, que la universidad así como un hospital, un psiquiátrico, una escuela o un juzgado no pueden tener un color político-partidario aun-

que esté teñido de un compromiso ideológico, valoral o ético con determinadas corrientes de la vida política. No podemos mezclar la especificidad funcional e institucional de los distintos ámbitos de la realidad social pues esto debilita, por un lado, la institucionalidad y por el otro, abre la puerta a la privatización de los espacios públicos, como lo atestigua la literatura latinoamericana para el caso del Estado latinoamericano y ha sido excelentemente analizado desde una perspectiva reformista crítica por Osvaldo Iazzetta para el caso de la universidad argentina en el último número de *Pensamiento Universitario*.

En resumen, podemos decir sobre la universidad argentina que, en primer lugar, en ella la política tiende a expresarse como adhesión a un partido más que a una corriente o perspectiva ideológica como sucedía con el “movimiento de la Reforma” antes de 1966; en segundo lugar, que los activadores de este sistema de pertenencia son en general los estudiantes insertos, muchas veces en redes partidarias constituidas muchas veces, también, en verdaderos canales de movilidad social; y en tercer y último lugar, que los académicos vinculan muchas veces su carrera a la dinámica partidaria en consenso con los estudiantes, que son el eje dinámico de las elecciones. En resumen, po-



demos decir que lo "meritocrático académico" parecería subordinarse a lo "democrático partidario" y ésta creo que es la tensión fundamental que hay que estudiar y que tiene que ver, a su vez, con el predominio de formas alternativas o combinadas de consagración, retribución y distinción.

El problema de la tensión entre las dos lógicas surge especialmente en las universidades grandes y en las carreras profesionalistas que tienen un anclaje fuerte en lo partidario, cuando -como lo he vivido recientemente- se cuestionan las lógicas democráticas de la reforma, la representación ponderada de claustros, desde la perspectiva de las lógicas universalistas de la política de la polis, cuando se quiere trasladar la representación un hombre/mujer=un voto, vigente en el campo político, al campo académico el cual tiene su propia dinámica y lógica en la construcción de lo democrático.

■ ¿CÓMO DEBERÍA DARSE, EN ESTE CONTEXTO DE CRISIS, LA INTERACCIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS Y EL SISTEMA PRODUCTIVO?

C.P.K.: -En un trabajo que realizamos con Emilio Tenti hemos reflexionado sobre este tema. Aunque desde ese momento se ha avanzado bastante, creo que las cuestio-

nes que entonces señalábamos tienen todavía vigencia. Sigue siendo necesario revisar el estilo clásico de interacción entre las instituciones universitarias y el sistema productivo. El reforzamiento de estas formas de articulación aparece como una estrategia compleja y de efectos múltiples.

Existen varios factores que funcionan como obstáculos para el diálogo universidad-sistema productivo. En primer lugar, es preciso tener en cuenta que se trata de dos mundos culturales separados y ajenos. Las representaciones recíprocas están teñidas por un matiz de desconfianza que no facilita la cooperación.

Algunos empresarios ven a la universidad como un mundo anárquico, desordenado y completamente desinteresado por que sucede en el "afuera". Para ellos, los universitarios son gente más inclinada a la "teoría" que a la "práctica", a la abstracción que a las cosas concretas. Por otra parte, la investigación aplicada en la universidad nunca se realizó de un modo sistemático y continuado, y la que se hace rara vez interesó a los hombres de empresa. Parece que el tiempo y el "tempo" de las prácticas universitarias no coinciden con el tiempo y las urgencias de la producción. Podríamos, incluso, preguntarnos si efectivamente la investigación aplicada es verdaderamente

una función esencial de la universidad. En otros términos, ¿es el espacio universitario el lugar privilegiado para desarrollar un saber directamente ligado a los imperativos de la producción?

Se han realizado varias experiencias en este sentido, así es que ya no tienen un cierto carácter excepcional, sin embargo continúa la tendencia a concentrar la interacción en ciertos campos científico-tecnológicos muy determinados. Sería de mucho interés analizar los alcances y límites de esas experiencias y determinar en qué medida implican una modificación sustancial de la relación entre las instituciones universitarias y el ámbito más general de la sociedad.

Resulta obvio que una adecuada interacción entre sistema productivo y sistema científico-tecnológico (del cual la universidad constituye una parte fundamental) se presenta como un elemento dinamizador de la necesaria reconversión del sistema productivo nacional, de manera que atienda tanto a los intereses nacionales como a los requerimientos del mercado internacional.

Sin embargo, es preciso establecer las premisas de un diálogo realista entre ambos conjuntos institucionales. Esta es una condición necesaria si se quiere efectivamente mejorar la productividad del sistema

científico nacional y al mismo tiempo, realizar la "transformación productiva con equidad".

Cuando se habla de integración entre universidad y empresa no hay que olvidar que la universidad tiene funciones propias, indelegables, cuya racionalidad va mucho más allá de los procesos e instancias de producción de bienes materiales. De ella se espera una contribución en términos de conocimiento crítico, esto es, de una serie de productos simbólicos que van más allá de las demandas actuales y que en ciertos casos hasta se opone a las mismas.

Los vínculos son deseables en la medida en que su racionalidad no es instrumental, desde el punto de vista económico financiero. Desde el punto de vista de los intereses universitarios, esta articulación debe ser pensada no tanto como una vía para obtener recursos, sino como una estrategia de mejoramiento de los procesos y productos pedagógicos de la universidad.

Habría que prever los mecanismos o canales de comunicación que garanticen una circulación de los saberes y experiencias producidas en el intercambio, con el fin de que los beneficiarios no sean únicamente quienes participan en forma directa. Para ello, es preciso garantizar la transferibilidad de los ámbitos de investigación y desarro-

llo científico y tecnológico al campo de la docencia y formación de recursos humanos. Esta ventaja no monetaria, es decir, pedagógica debería constituirse en la motivación principal para el establecimiento de los vínculos universidad-producción.

Los contratos en estos dos campos (desarrollo científico y tecnológico y formación permanente de recursos humanos) deberían subordinarse a finalidades de índole pedagógica, es decir, tienen sentido en la medida en que se constituyen en insumos orientados al mejoramiento de la calidad de la formación profesional.

A mi juicio, no es pertinente la simple lógica de la venta de bienes y servicios. Aquí, más que de interacción universidad-empresa, se trataría de hacer de la universidad una empresa, lo cual vendría en desmedro de las funciones específicas de la institución universitaria. El desplazamiento del interés universalista y sin horizonte temporal definido, que es propio de los campos científicos en su más alto nivel de excelencia, puede terminar en el predominio de una lógica particularista, de corto plazo, que tendría como efecto final el uso privado y sectorial de los limitados recursos públicos asignados a las instituciones universitarias.

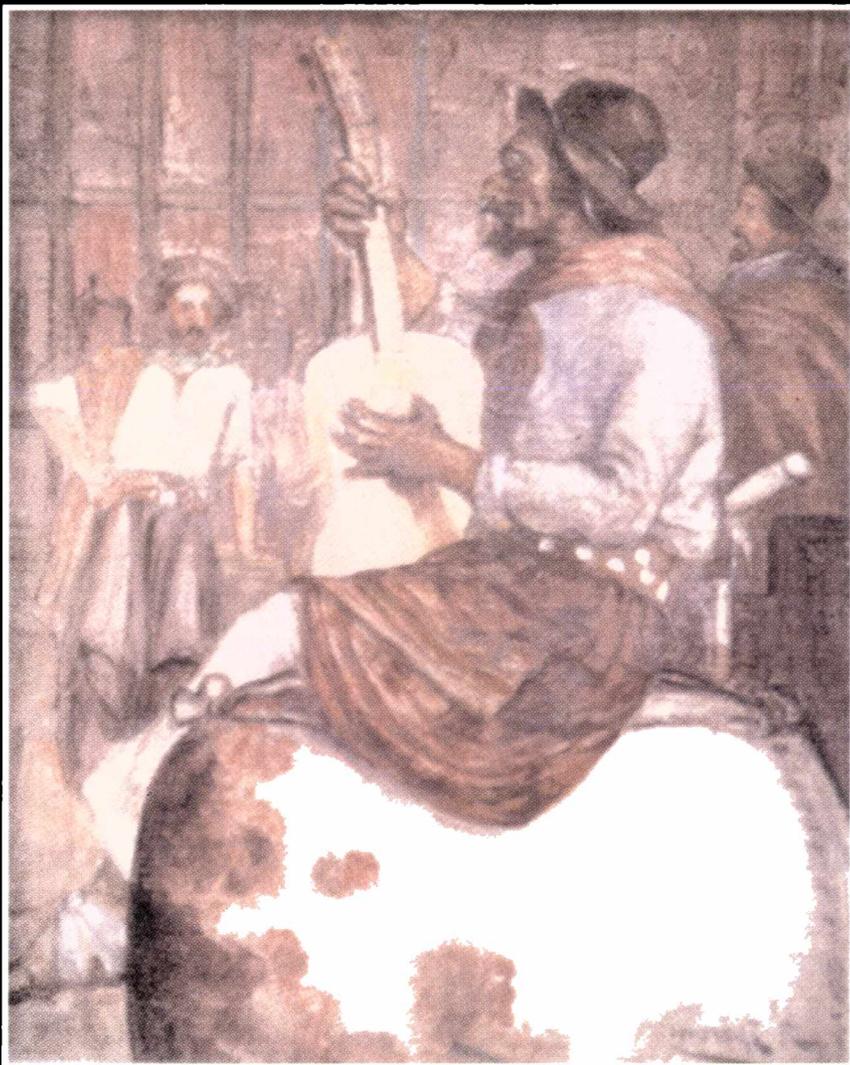
■ ¿USTED PIENSA QUE TODOS LOS CIUDADANOS CONSIDERAN HOY QUE LA UNIVERSIDAD ES NECESARIA PARA ELLOS? ¿EN QUÉ SENTIDO?

C.P.K.: -Esa es una pregunta clave. Yo la traduciría así: ¿Estamos autorizados moralmente por la sociedad? ¿Cuál es nuestra legitimidad ante la sociedad? Creo que esta es una buena oportunidad para construir principios centrados en lo académico, en lo democrático y en lo social más allá de lo partidario. Ello constituye un desafío ético e intelectual fundamental. Debemos decidirnos a construir principios y ser vehementes en sostenerlos, pues creo que por ahora nos movemos más por oportunismos circunstanciales que por el deseo de cambio e innovación, de transformación acorde con principios consensuados. Me atrevería a señalar algunos principios para la universidad pública: en primer lugar, la centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto de lo que debe ser una universidad. En segundo lugar, el compromiso con lo social en la sociedad civil. En tercer lugar, la democratización real, no ficticia, lo que nos remite a políticas de compensación y discriminación positiva. En cuarto lugar, la autonomía de los intereses externos: del Estado, los partidos, las corporaciones, las empresas, etc. Ninguna institución puede vivir



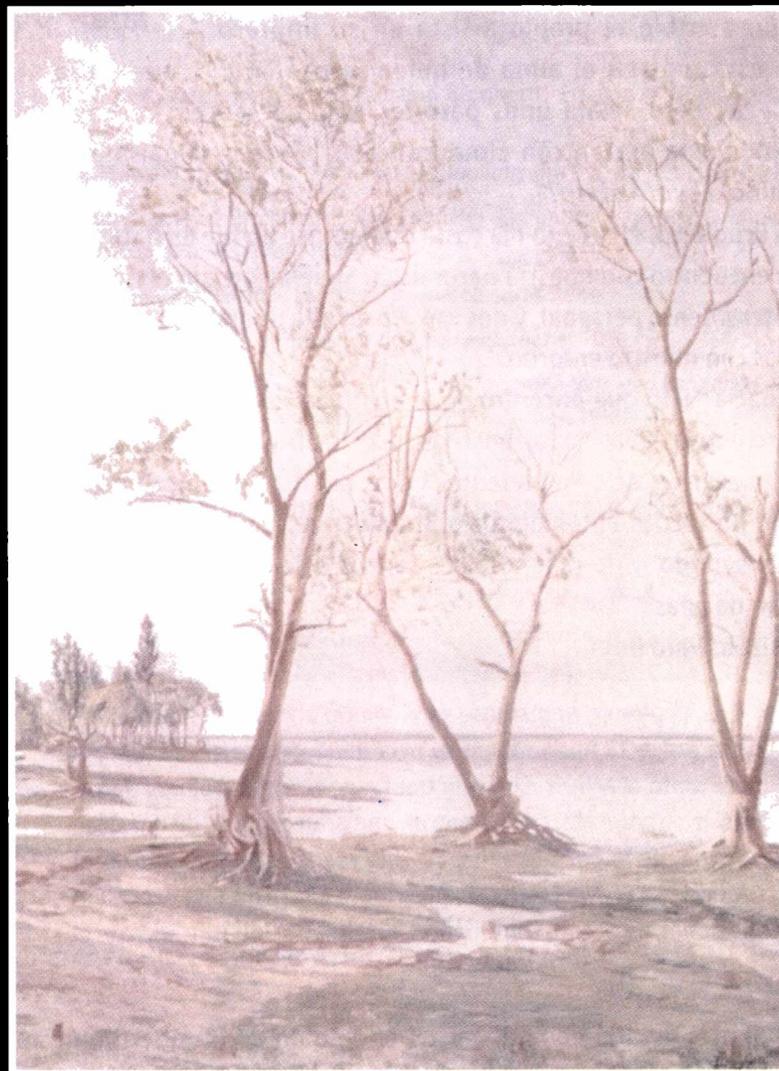
atravesada por los intereses y reglas del juego de otra: un partido político no es una Iglesia, ésta no es una universidad, como esta última tampoco es un club deportivo o una empresa. En quinto lugar, aunque parezca contradictorio, la implicación en la problemática de la comunidad, la producción y la esfera pública estatal, pero como ejercicio libre de la autonomía. Es este doble juego del distanciamiento y la implicación lo que permite justamente ese distanciamiento. En sexto lugar, la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica. Finalmente, sostener la transparencia que garantice el carácter de espacio público de la universidad frente a las amenazas de privatización del bien común, cuyo ejemplo ha sido la "tupacamarización" del Estado durante la última década. Deberíamos, por lo menos, intentar consensuar dos o tres principios que nos alienten a proyectar el futuro, a construir una mirada, un punto de vista como "vista" y también como capacidad de "avistar", de mirar en la lejanía. Tenemos grandes temas por debatir en este momento de creciente aceleración de la historia, de creciente incerteza en relación a nuestro destino como nación. Comencemos, por lo pronto, con nuestro propio espacio, con este lugar apasionante que elegi-

mos para construir nuestra vida cotidiana y nuestros proyectos, aventurémonos a pensar en la universidad del futuro, a construir una voz ilustrada y comprometida con el conocimiento y las necesidades de la sociedad. Como propone Pierre Bourdieu, comprometámonos a oponer al poder de la corporación de las finanzas y el lucro, la corporación universal del saber y la responsabilidad social. Para lo cual nada más necesario hoy, que ampliar y profundizar nuestro conocimiento sobre la universidad misma -apelando a las tradiciones disciplinarias de la historia, la antropología, las ciencias políticas, la sociología, la pedagogía, la economía, la teoría de la organización, etc.-, puede ser un primer paso para superar la fragmentación, incrementar la reflexividad de la institución y abrir, al mismo tiempo, el camino para comprometernos con lo social desde una perspectiva interdisciplinaria.



José Speroni
El guitarrero
0,58 x 0,72 m.
Óleo sobre madera.
Donación de la familia Mateo,
Museo Provincial de Bellas Artes

Faustino Brughetti
Tarde en el río
1,00 x 0,85 m.
Óleo sobre tela.
II Salón de Arte La Plata,
adquisición Comisión de Bellas Artes



Entrevista a ADRIANA PUIGGRÓS

“Los argentinos nunca supieron qué hacer con la educación”

Doctora en Pedagogía y Master en Ciencia. Secretaria de Estado de Ciencia y Técnica de la Nación Argentina en el año 2001. Diputada Nacional entre 1997 y 2001. Presidenta de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación en el año 2000. Convencional de la Convención Nacional Constituyente en 1994. Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 1974. Actualmente se desempeña como asesora del Director General (ministro) de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora principal del CONICET. Ha publicado en español, inglés y portugués 15 libros de su autoría y 33 libros en coautoría.



■ PENSANDO EN LA UNIVERSIDAD Y EN ESTE NUEVO CONTEXTO NACIONAL, ¿CUÁL CREE QUE DEBE SER EL ROL QUE SE LE CONFIERE A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD?

Adriana Puiggrós -Yo creo que la educación se ubica en dos tipos de espacios: en un espacio institucionalizado -organizaciones destinadas a la educación- y en otro espacio, que no puedo decir que no sea institucionalizado y que no sea sistemático, que es el conjunto de los procesos sociales. Yo no estoy de acuerdo en la dicotomización de la educación en sistemática y no sistemática, porque para dar un ejemplo, no hay discurso pedagógico más sistemático, más ritualizado, más repetitivo que el familiar. Entonces esa vieja dicotomía todavía confunde. De manera que el lugar que le doy a la educación en la sociedad es el de un elemento integrante de todos los procesos sociales. Solo que la forma de organización de transmisión/aprendizaje de conocimientos y de saberes toma modalidades distintas según las instituciones en las que se realice y según sea la finalidad principal. Educar, por ejemplo, como un instrumento constituyente de los procesos políticos económicos y sociales.

■ SIGUIENDO ESTA LÍNEA, ¿CÓMO VE EL LUGAR QUE LE HAN DADO A LA EDUCACIÓN LOS DISTINTOS PROCESOS POLÍTICOS QUE HEMOS VIVIDO A LO LARGO DE NUESTRA HISTORIA?

A. P.: -Yo no creo que se haya relegado a la educación, lo que creo es que la educación ha sido una preocupación permanente desde que la Argentina existe hasta ahora, solamente que con conflictos no resueltos. Es decir, dicho de otra manera, los argentinos nunca supieron qué hacer con la educación. En el último libro que publico, El lugar del saber, la pregunta central es ¿Qué quieren hacer los argentinos con el saber? La Argentina es un país que ha producido históricamente gente alfabetizada, pero sin ponerse de acuerdo sobre para qué la alfabetizan. Cuál es el sentido de esa alfabetización, la vinculación -y digo alfabetización en un sentido amplio del dominio de los elementos básicos de la cultura, dominio de la lecto-escritura y de las operaciones fundamentales para manejarse en una cultura letrada-. Entonces, así como a principios del siglo XX se discutía fuertemente acerca de si el esfuerzo educativo y de presupuesto debía ponerse en educación básica -y adherían a eso la oligarquía terrateniente más arcaica, no la modernizante- junto con sec-

tores de clase media del partido radical y el partido socialista, y coincidían en que el sistema de educación pública no debía vincularse con el trabajo; por otra parte, sectores industrialistas, inmigrantes que ponían su esfuerzo en levantar la industria o incluso sectores industrialistas de la oligarquía y trabajadores, rectores, y directores de escuelas medias, aparecían bregando por la falta de una educación práctica, una educación que se vincule con la producción, una educación que le proporcione algún oficio al joven que se gradúa en enseñanza media. Te doy este ejemplo porque yo creo que ni hace un siglo, ni ahora, los argentinos se han puesto de acuerdo sobre qué van a hacer con la educación. Creo que a partir del 85, en el Congreso Pedagógico, se explicita un acuerdo -que se fundamentó en la existencia de 30 mil desaparecidos-, que tuvo como idea central educar en el espacio de la democracia.

■ ¿CUÁLES SERÍAN LOS ELEMENTOS QUE CONFLUYEN EN ESTA SITUACIÓN DE NO PONERNOS DE ACUERDO O LA HORA DE PENSAR Y REALIZAR POLÍTICAS EDUCATIVAS? TODO ESTO LIGADO A UNA DECISIÓN IDEOLÓGICA Y POLÍTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE UN PAÍS.

A. P.: -Primero deberíamos ponernos de acuerdo hacia dónde queremos que vaya el país. Si sobre la base del viejo mito de la renta agraria, la sociedad argentina vivió de ilusiones muchísimo tiempo y tuvo una representación de su futuro, que era una representación incorrecta -porque basaban ese futuro en que en realidad esa renta agraria iba a derramar sobre el conjunto de la sociedad, produciendo, de todas maneras desigualdad, pero nadie iba a morir de hambre- y no pudo cobrar fuerza el impulso diversificador de la producción de bienes simbólicos, entonces, yo creo que esa es una cosa para estudiar. Cómo en los países que tienden a ser mono productores como la Argentina hay una dificultad, una diversificación en la producción de bienes simbólicos, que ha hecho que la cultura tienda a estrecharse. El tema es complejo porque además la Argentina no es un país que tenga un agro atrasado -no es el campo hondureño- sino que la tiene una agro-industria y tuvo un capitalismo avanzado, que ya desde fines del siglo XIX, con los frigoríficos, forjó una industria muy importante, que no necesitó de demasiada mano de obra especializada y a pesar de eso siguió adelante. Sin embargo, llegó un momento en el que dimos un salto y nos hemos dado cuenta de todo lo que se ha perdido. Y ahora es

un momento en el cual sí es necesario agregarle conocimiento a las industrias y en particular a la agro-industria. Empezamos a ver que en realidad este agregado de conocimiento ha sido un tema que no se ha tenido en cuenta desde hace varias generaciones.

■ ¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS ESTRUCTURALES QUE SE ARRASTRAN EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

A. P.: -En este punto es necesario que hagamos una comparación con los demás países. Viendo el sistema educativo en su conjunto y comparativamente, la Argentina no está tan mal. Sí es cierto que entre la matriculación en el nivel inicial o primaria y la universidad hay una diferencia muy grande. Pero allí hay un error de concepción, un error epistemológico, porque se está presuponiendo que todos los que entran a la educación primaria, para "ser alguien" en la vida, tenés que llegar a ser doctor. Entonces se dice que está muy mal que estén haciendo otras cosas en la sociedad que no sea estudiar y yo lo que planteo es que lo que está muy mal es que no haya otras cosas para hacer en la sociedad. Primero, que a los jóvenes la sociedad les ofrezca como la meta máxima el ser graduado universitario y de determinadas carreras. Segundo, que

en la Argentina no se hizo la reforma de la Educación Superior que sí se hizo en México, en Francia, en Venezuela, en muchas universidades norteamericanas a fines de los 60 y principios de los 70, cuando se produce el "mayo francés del 68", "octubre del 68 en México" y finalmente el resultado fueron reformas de aquellos sistemas que habían funcionado bien, como el argentino. Bien en el sentido de que mucha gente, en el término de un siglo -que era el siglo de existencia de los sistemas escolares, recordemos que el sistema educativo francés recién con las leyes "Ferry" en la década de 1870 termina de constituirse- pudo terminar la enseñanza media y golpeaba las puertas de la Universidad. Entonces, en estos países se hicieron reformas de las viejas universidades que tenían todavía el modelo napoleónico y rastros de los modelos medievales para constituir sistemas de educación superior. En la Argentina, vino la dictadura de Onganía, luego en el 73 muchas demandas, referidas a esto: mayor vinculación con la sociedad, vinculación con la producción, democratización, etc. Luego viene la dictadura de Videla, después de eso nos encontramos que la Ley de Educación Superior que se dicta en el 95, que es una ley que no está del todo aceptada, que no tiene del todo consenso, que tiene -a mi manera



de ver- algunas cuestiones para rescatar y algunas para modificar. Yo no estoy de acuerdo con que haya que derogar la Ley de Educación Superior, creo que hay que hacer una modificatoria de la Ley, pero voy a tomar una cosa que me parece bien: que trata de estructurar un sistema que articule terciarios con universidades, institutos de investigación con universidades, enseñanza media con educación superior. Si tenés un sistema de educación superior, solucionas en la Argentina el problema del ingreso, el del arancel, y sobre todo solucionas una cuestión que es mucho más importante que tiene que ver con responder a la pregunta acerca de dónde van a estar los jóvenes y cuáles son las orientaciones vocacionales, profesionales y de vida, de su futuro y de sus saberes, que le proporciona el sistema educativo del Estado.

■ LOS ARGENTINOS TENDEMOS A PENSAR QUE NO SOMOS NADA SI NO ESTUDIAMOS EN LA UNIVERSIDAD. ESTAMOS FORMADOS DESDE UN LUGAR DE REPRESENTACIÓN Y SIGNIFICACIÓN DONDE NOS RECONOCEMOS QUÉ SOMOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EN LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO QUE NOS PROPONE EL SISTEMA EDUCATIVO. ¿EN QUÉ ESTADO DE LA SITUACIÓN Y DEL DEBATE CREE QUE NOS ENCONTRAMOS?

A. P. : -Me parece que se está avanzando. Yo he visto últimamente que en algunas universidades y ámbitos ministeriales, empezaron a avanzar en articulaciones que antes no aceptaban y que son articulaciones de un sistema educativo para el siglo XXI. Por ejemplo, en aceptar que los terciarios deben estar articulados con las universidades y que las universidades tienen que hacer acuerdos con los terciarios de su región para reconocer los estudios que la gente cursa en un terciario y acreditarlos como partes de las licenciaturas. Te doy un ejemplo: la persona que vive en la provincia de Entre Ríos -en la situación que está Entre Ríos hoy- que terminó el secundario y que no puede pagarse, ni sus padres pueden pagar la universidad, es decir, vivir en la ciudad de Rosario 6 años para hacer una carrera universitaria o en la ciudad de Paraná o en Concepción del Uruguay, pero que tiene un terciario a 40 Km. de su casa y ese terciario está vinculado, es un terciario agrotécnico o en comunicación o en el campo de la salud. Entonces esa persona cursa 3 o 4 años -porque los terciarios son de 4 años- y obtiene un primer título con lo cual, en realidad ya no es un desertor que fue 2 años con un esfuerzo espantoso a hacer una carrera universitaria y abandonó y entonces se frustró para toda la vida, sino que es

aquel que obtuvo a los 2 ó a los 3 años un primer diploma y que esto se le acredita en la universidad. Ahora bien, yo veo que hay algunas universidades que, de manera desordenada, ya lo están haciendo. Aclaro que estoy profundamente de acuerdo con la autonomía, ahora no con los malos usos de la autonomía- con un mal uso de la autonomía, esto es, no se coordinan estas cuestiones y compiten universidades entre sí. Me parece que hay una tarea del CIN, del Consejo Interuniversitario Nacional y de la Secretaría de Educación Superior, en el sentido de lograr acuerdos políticos interuniversitarios y entre institutos de educación superior o sea, entre las universidades nacionales y entre los ministerios de educación de las provincias, de donde dependen los institutos, para hacer planificación regional de la Educación Superior. Ahora bien, voy a recalcar una cosa, en la Argentina la reacción de 1918 en contra del positivismo -ya hace buena parte de un siglo- dejó las tres banderas que hay que seguirlas manteniendo -la de la democracia, la libertad de cátedra y la autonomía- pero quedó una idea antiplanificadora, como si planificación y democracia, planificación y libertad de cátedra y planificación y autonomía, no fueran de la mano. Como si fueran términos incompatibles. Yo creo que hay que



planificar, pero planificar es acordar, es una tarea altísimamente política.

■ ¿CUÁL DEBE SER EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, Y CÓMO VE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD/COMPROMISO SOCIAL, UNIVERSIDAD/CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO?

A. P.: -Yo creo que no hay un modelo único. Te voy a decir, en todo caso, el tipo de universidad que a mi me parece interesante, importante para la Argentina. Yo creo que la universidad argentina es una universidad que tiene que enseñar y que también tiene que investigar, que una cosa no es incompatible con la otra, pero que además no son lo mismo. Creo que fue un gran error de la reforma que encabezó Del Bello, el sistema de incentivos. Porque el sistema de incentivos no solamente no fue un aumento salarial sino que fue un argumento que permitió congelar los salarios, ese es un tema. Pero hablo de otro error, de cómo afectó a la investigación. El sistema de incentivos premia a la investigación, no premia a la docencia. Eso quiere decir que la planta de investigadores en la Argentina que realmente, contando CONICET y Universidad, era hace 10 años de alrededor de 10 mil personas como mucho, de repente de

un año para otro pasó a ser de casi 30 mil, eso quiere decir que mucha gente sin formación como investigadores se vieron obligados a investigar. A mi no me parece mal que se formen más investigadores, pero me parece que hacerlo a costa de la docencia ha sido grave, porque si hoy hace falta algo es que la cultura se vuelva a transmitir, que el docente sienta que puede enseñar y que lo que hace es valioso y que le pagan por eso, que le paguen para que transmita sus conocimientos y no que se les queden atragantados y al mismo tiempo se lo descalifique. En general, al docente se le descalifica, porque esos saberes que él tiene no los puede poner en el formato de Internet, que forma parte del ritual del modelo educativo neoliberal. Eso sí, si aprende dicho ritual del modelo educativo neoliberal y las formas y cumple con eso, se transforma en investigador. Todo eso, a costa de guardarse, tragarse y atragantarse con los saberes que realmente tiene. Entonces, me parece que hay que rescatar la labor del docente. La otra cuestión es una cosa distinta. Ser investigador e investigar, que la investigación sea un elemento del proceso de enseñanza aprendizaje. Son cosas completamente distintas y muchas veces es confunden.

■ ¿CUÁLES SON LOS INVESTIGADORES QUE NECESITA LA ARGENTINA?

A. P.: -La Argentina necesita por lo menos, triplicar o cuadruplicar la cantidad de investigadores. Fijáte que la Argentina invertía un 0,30 aproximadamente en investigación. Y de eso, la mayor parte va a salarios de investigadores. En Brasil, invierten 1 punto y medio con el aumento que se proyecta. Ahí tenés una distancia enorme. Por lo tanto, yo creo que hacen falta muchos más investigadores en todas las áreas. Me parece que la Argentina tiene 4 o 5 o 10 áreas en las cuales es fuerte, tanto en ciencias duras, como en tecnológicas y en sociales. Para darte un ejemplo, desde la biotecnología hasta la astronomía, desde sociología a comunicación. La Argentina es fuerte internacionalmente y esto le permite proyectarse. Hay otras áreas en las cuales la Argentina está más débil y necesita desarrollar investigación y formar investigadores. Esto es planeamiento, el poder hacer un balance de la situación actual, tener un proyecto de hacia dónde va el país, pero en términos bastantes concretos, en términos de si se va a poner el esfuerzo en la industria petroquímica, en el trabajo de capacitación laboral con los sectores populares y si interesa o no el tema de la minoridad, etc. En



ese sentido, me parece que tiene que haber un planeamiento de la investigación, que la Argentina no puede ser que siga formando elites de investigadores muy sofisticados, de primer nivel internacional y debajo de ellos hay una masa de becarios que tienen que esperar que se mueran esos investigadores para poder dar un paso adelante. Te doy un ejemplo concreto, nosotros desde la cátedra que tenemos en la UBA hicimos una modificación que ya está aprobada en general. La modificación es que no exista más el sistema de cátedra sino que, sin movernos del estatuto universitario para que no nos lo rechacen, Titular, Adjunto y JTP, con la autorización del Consejo Directivo, puedan estar a cargo de un grupo para teóricos y para prácticos. No son cátedras paralelas porque conformamos un área, sino que cada uno de estos grupos es un equipo de docencia e investigación. Entonces, cada uno de los que está a cargo del grupo hace sus programas, su evaluación. En este caso yo no sería jefa del conjunto.

■ ES EVIDENTE QUE LA ESTRUCTURA ES CLARAMENTE PIRAMIDAL Y LA SEGUIMOS REPRODUCIENDO.

A. P.: -Te doy otro ejemplo. Estoy en contra de que haya una sola cátedra de His-

toria de la Educación Argentina y Latinoamericana en la UBA, porque tiene que haber más, por más que gane la otra cátedra y el tipo que piensa lo contrario. Creo que los alumnos tienen que poder elegir, ese es el principio del asunto; y la otra cosa es, con los mismos recursos, en lugar de tener yo que dar clases a 200 alumnos trabajo con un grupo de 30 con un Ayudante, cada grupo va a tener un docente Titular, Adjunto o JTP y un ayudante y un Ayudante alumno, tres docentes para 30-40 alumnos, imagináte lo que cambia.

■ CON RESPECTO A LA CURRÍCULA ¿CUÁLES SERÍAN LAS MODIFICACIONES QUE HABRÍA QUE HACER?

A. P.: -Con respecto a la currícula estamos haciendo un cambio. En nuestro caso, construyendo un área de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en lugar de una materia. Yo creo que hay que avanzar en cambios en la currícula, que no sean simples cambios de contenido y con cuidado, probando, no haciendo una reforma de un plumazo, porque las reformas de un plumazo, que pasan de un sistema por carreras a un sistema por departamentos o por módulos, no sirven. En toda caso, hay que ir probando, hay que ir haciendo expe-

riencias-piloto, la nuestra es una experiencia-piloto.

■ EXISTE UNA INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO GINNO GERMANI CON RESPECTO AL LUGAR DE REPRESENTACIÓN QUE LE DAN LOS ALUMNOS A SUS AUTORIDADES, DONDE LO QUE SURGE ES CASI UN PARALELISMO CON EL CIUDADANO COMÚN EN RELACIÓN CON SUS GOBERNANTES: DESCONFIANZA, DESCONOCIMIENTO, DESINTERÉS Y ESTA IDEA DE QUE EN REALIDAD ELLOS NO HARÁN NADA POR MEJORAR LA SITUACIÓN.

A. P.: -La desconfianza es lo peor. A mí me impacta el grado de desconfianza, que a lo mejor es algo que también los profesores hemos transmitido, quejándonos, exagerando todas las cosas, criticando los concursos. Pero en términos generales es mejor un sistema de concursos que un sistema de contratación directa como existen en las universidades norteamericanas. Además, la única institución de la Nación en donde el sistema de concurso está absolutamente implantado es la universidad, entonces tenemos que valorar más lo que tenemos. Ahora también es cierto que, por darte un caso, yo estoy en la comisión de evaluación de UBASIT, allí hay un particular cuidado, para decirlo de alguna manera, sumamente estricto a la hora de contar los centésimos

por la cantidad de “papers” que tenés. Realmente me parece que existe un descreimiento por parte de todos a cerca del sistema mismo de evaluación. Por ejemplo, esto no tengo ninguna dificultad en decirlo, para otorgar subsidios de 6 mil pesos en presupuesto anuale a sus investigadores, la UBA hace una evaluación que es prácticamente una radiografía, cuando lo que tendrían que hacer es poner 6 mil pesos en la cuenta de cada subsidio y decirles que investiguen.

■ EL SISTEMA MUCHA VECES ES EXPULSIVO Y LEJOS DE SENTIR COOPERACIÓN U APOYO POR PARTE DE LA ESTRUCTURA, LOS QUE ESTAMOS EN ÉL PADECEMOS OBSTÁCULOS Y RESISTENCIAS. EN ESTA LÍNEA, ¿QUÉ OPINIÓN LE MERECE EL PROGRAMA FOMECC?

A. P.: -A mi me parece que el problema del FOMECC es que creó deuda externa, pero dentro de todo funcionó más o menos bien. En un primer momento, no me pareció bien porque fue el “Caballo de Troya” para introducir un régimen de distribución de fondos mediante un sistema pseudo-científico cuando de científico no tiene nada. Finalmente, son acuerdos entre corporaciones.

■ SI TUVIERA LA POSIBILIDAD DE EJECUTAR ACCIONES ¿CUÁLES SERÍAN LAS PRINCIPALES CUESTIONES QUE HARÍA EN ESTE MOMENTO?

A. P.: -Creo que lo primero de todo es lograr un acuerdo entre los rectores para que articulen las universidades con los terciarios y que haya un reconocimiento de los estudios en terciarios y una planificación regional. Esto es lo primero, una planificación regional junto con los institutos de investigación: con el INTI, con el INTA, con el conjunto de organismos del sistema ciencia y técnica. Esto, al mismo tiempo, me parece que tiene que ir acompañado de una oferta mucho más grande. Suponte que los polimodales funcionen bien, estimulados con el Tercer Ciclo, que se reabra un espacio para el adolescente con una articulación entre Tercer Ciclo y Polimodal, entonces el chico termina el Polimodal y tiene una capacitación como para poder trabajar. Tendríamos que conformar un dispositivo de distribución en el sistema de educación superior, por el cual hubiera un mecanismo o un acuerdo entre las universidades que permitiera que el que egresa del secundario y obtuvo el título de enseñanza media pueda decir: “yo quisiera en primer lugar, entrar a Medicina, en segundo lugar a otra carrera del campo de la salud y en tercer lu-

gar a esta otra que es del campo de la salud o vinculada a...”. A partir de allí, entonces, se podría planificar a nivel nacional y regional. Por ejemplo, en el noroeste, en este momento, falta gente especializada en salud comunitaria y hay dos terciarios que tienen espacios, por lo tanto lo que hago es abrir la posibilidad y permito que ingresen. Otro ejemplo, hay exceso de comunicólogos, por lo tanto el que quiera entrar a una carrera de Comunicación va a tener una exigencia más alta. Pero ya pensando en el país y la gestión. Ahora, esto, tiene que tener una condición para que no se transforme en un mecanismo segregador. La condición es que los caminos estén todos abiertos, que la circulación sea de un 100% dentro del sistema de la educación superior o sea, si vos entraste a un terciario en metal-mecánica, una vez que terminaste el terciario, se te acredite por intermedio de la universidad. Vos querés entrar a la carrera de Ingeniería, por tu promedio o por por exigencias de ese dispositivo no pudiste entrar, entonces hacés el terciario, pero después tenés la posibilidad directa de que te reconozcan lo que hiciste en la Facultad de Ingeniería y seguir estudiando. Y se podría pensar más todavía, avanzar hacia un sistema de créditos en donde hubiera contenidos mínimos en la diferentes áreas. Por ejemplo,





mucha gente que hace la carrera de Diseño Industrial, hace también materias en la carrera de Arte, en la Facultad de Filosofía y letras, en Bellas Artes en La Plata o cursos afuera vinculados con comunicación o va a un terciario de periodismo. Hoy nada de eso se suma, no existe, no solo no suma sino que descuenta. Es muy común escuchar, "A mi hijo nunca le gusta nada, va de allá para acá y cambia todo el tiempo de carrera". El chico, en este caso, no perdería, sino que tendría la posibilidad de armar una cosa con la cual puede sumar. Si vos a ese famoso dispositivo le sumás fuerte orientación vocacional, podés armar circuitos que no son circuitos inventados sino que tienen cierta regularidad en cuanto a lo que los alumnos hacen y tenés otra forma de construir una currícula y armar una carrera.

■ **AQUÍ APARECE UN ELEMENTO FUNDAMENTAL: LOS JÓVENES, SUS PERSPECTIVAS Y NECESIDADES; ¿CUÁLES SON LAS REPRESENTACIONES QUE LOS JÓVENES ESTÁN TENIENDO? PROBABLEMENTE ESTO COLABORE A LA DESCONFIANZA Y A PENSAR PROYECTOS QUE NO TIENEN VIABILIDAD.**

A. P.: -Y pensado desde otro lugar, claro que tendrían total viabilidad, que al contrario tranquilizarían a la gente, porque hoy a

un chico que entra a la universidad en el 2003 vos le propones que se reciba en el 2010 y con mucha suerte lo va a lograr. En verdad le estás planteando un proyecto que probablemente no lo pueda hacer porque para el 2010 no va a saber cómo va a ser, no sólo su vida, sino la vida de la propia profesión y el propio campo del saber. Entonces yo creo que esto que te estoy diciendo no es una cosa tan difícil de llevar adelante, hay universidades que están avanzando mucho en ese sentido, muchísimo, de la misma manera que creo que hay que avanzar mucho en sistemas semi-presenciales.

■ **¿CÓMO VE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA EN EL MERCOSUR?**

A. P.: -Creo que la Argentina debe integrarse en el Mercosur, porque hay problemas de conectividad concretos. Materiales de la Argentina y Brasil han sido construidos para no tener sus sistemas energéticos conectados. Yo creo que es importantísimo, la Argentina no puede perder tiempo en eso porque Brasil está altamente conectado con el mundo, en cuanto a sus bibliotecas, al acceso a centros de información internacionales. Por lo tanto, la Argentina debe acordar con Brasil varios de los programas que ya

están en marcha. Te doy el ejemplo del currículum único. Hay varios países que acordaron ya un currículum único en Internet, con un formato único aceptado por el conjunto, con una parte pública y una parte privada. La Argentina empezó a entrar en ese proyecto y no sé si terminó de entrar. En este caso, la Argentina tiene que conectarse y a partir de allí hacer la conexión con Brasil por el acceso a la información bibliográfica y documental. Eso por un lado. Después creo que si no encaramos investigaciones conjuntas regionales no vamos a poder solucionar, por ejemplo, el problema de Atucha. Es fundamental propiciar el desarrollo regional en el Mercosur, pero la realidad es que la cosa está muy detenida. Públicamente no ha aparecido ningún avance sobre el tema.

■ **¿CUÁL ES SU BALANCE COMO SECRETARIA DE ESTADO DE CIENCIA Y TÉCNICA DE LA NACIÓN EN 2001?**

A. P.: -La experiencia fue buena, fue un esfuerzo enorme con mucho tiempo dedicado ahí. Creo que una de las razones por las cuales fue buena la experiencia fue que yo llegué con todo mi equipo y se sumó gente del INTI, gente del INTA. Así conformamos un equipo político-técnico muy bien consolidado y así, de alguna manera pudimos, en

el medio de la crisis, desarrollar una política que todavía se sigue, o sea los programas principales que nosotros establecimos en la Secretaría se siguen dando, porque el equipo era el que trabajaba conmigo en la Cámara de Diputados, en la Comisión de Ciencia y Técnica que yo presidí y que fue el equipo que redactó la Ley Marco de Ciencia y Técnica, entonces yo tuve, a mi manera de ver, una buena relación con los investigadores, salvo con algunos grupos muy de izquierda que no aceptaban ninguna propuesta. Hicimos dos grandes encuestas para poder hacer la Ley Marco y luego el Plan 2001 y tuvimos audiencias públicas, pero el comité de ética, los programas especiales que fueron una ventanilla nueva para subsidiar investigaciones con fondos propios de la Secretaría -no con fondos BID- como el programa "Experimentar" y políticas como la de vinculación entre investigación y programas educativos, se siguieron adelante y los continuaron.

■ ES MUY IMPORTANTE LO DE LA CONTINUIDAD PORQUE VIVIMOS EN LA ARGENTINA DEL CORTO PLAZO Y ESTO NOS HA ATRASADO SISTEMÁTICAMENTE COMO NACIÓN.

A. P.: -En mi gestión hay una continuidad concreta, pero la continuidad fue, tam-

bién, posterior. Nosotros también continuamos con políticas que venían de otras gestiones. Incluso a mi no me gustaba la estructura que el gobierno de Menem había diseñado y que reconocí cuando llegamos a la Secretaría de Ciencia y Técnica, pero no la deshicimos. No la deshicimos porque es cuestión de probar, de darle otro contenido y otra dirección a las cosas. Así es como sigue existiendo la agencia para promoción de la investigación -el FOMECE y el FONTAD- que era la gran creación que había hecho el peronismo en su momento. Nosotros lo que hicimos fue agregarle los proyectos especiales, que tienen un sentido muy distinto al que originariamente le habían dado al FOMECE y al FONTAD, que eran casi exclusivamente vinculados con lo tecnológico o con las ciencias duras. Acá nos inclinamos a un balance con las ciencias sociales pero además lo que hicimos fue agregar estos programas, que son de alto interés social, a una continuidad política. Creo que ésta es la única manera de pensar hoy la universidad y el país en su conjunto.



ESTA PUBLICACIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN EL MES DE JULIO DE 2005
EN LA CIUDAD DE LA PLATA,
BUENOS AIRES,
ARGENTINA.





UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

