

PABLO GENTILI
BETTINA LEVY
[COMPILADORES]

UNIVERSITARIA DE 1918

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
UNIVERSIDAD DE SUDAMERICA

CORDOBA
DE 1918

UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES

ESPACIO PÚBLICO Y PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS
UNIVERSITARIAS EN AMÉRICA LATINA

COLECCIÓN BECAS DE INVESTIGACIÓN

CLACSO
LIBROS

LA LIBRE, acabamos de romper
X, nos ataba a la antigua domina
es resuelto llamar a todas la
se redime. Desde hoy cont
da libertad más. Los dol
an. Creemos no equivoca
de este: estamos pisand
una hora americana.
Córdoba y es violenta porque aqu
era necesario borrar para sien
de Mayo. Las univers
no secular de los mediocres, la rent
ción segura de los inválidos y —lo qu
das las formas de tiranizar y de inser
las dictara. Las universidades han lle
sociedades decadentes que se emp
lo de una inmovilidad senil. Por es
as mudas y arrastrados silencios
servicio burocrático. Cuando en u
altos espíritus es para arrepentirs

ÍNDICE

Prólogo	9
Pablo Gentili Introducción	13
Mariela Arroyo Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior	27
Judith Naidorf La privatización del conocimiento público en universidades públicas	101
Tatiana Gajardo Educación privada vs. educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria	163

Carol Villamil Ardila

Alcance de la autonomía universitaria
en Colombia, 1980-2002
Una reflexión desde la evolución legislativa
y jurisprudencial

| 205

Victoria Kandel

Formas de gobierno en la universidad pública:
reflexiones sobre la colegiación y la democracia

| 259

Paola Ferrari

Políticas universitarias, estrategias de gestión
y privatización del espacio público: los
estudios de posgrado y la transferencia
de servicios y saberes

| 295

Ariel R. Toscano

Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA
y la CONEAU en las universidades argentinas:
¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?

| 343

Álvaro Campuzano Arteta

Sociología y misión pública de la universidad
en el Ecuador: una crónica sobre educación
y modernidad en América Latina

| 401

Gastón J. Beltrán

Formación profesional y producción intelectual
en tiempos de cambio político
Las carreras de Sociología y Economía de la
Universidad de Buenos Aires durante los años noventa

| 463

Vicente Sisto Campos

Flexibilización laboral de la docencia universitaria
y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos
Un análisis desde la subjetividad laboral del docente
en condiciones de precariedad

| 523

PRÓLOGO

ESTE LIBRO DE LA COLECCIÓN BECAS de Investigación contiene un conjunto de ensayos producidos por los jóvenes investigadores latinoamericanos ganadores del concurso *La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado*. Esta iniciativa fue organizada por el Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en el marco de un conjunto de actividades apoyadas por la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (Asdi) y dirigidas a promover la formación de los científicos sociales de América Latina y el Caribe, asegurar la difusión de los resultados producidos, facilitar el intercambio académico entre los investigadores de los diversos países de la región, y fomentar el recambio generacional en los centros e instituciones afiliados a CLACSO.

La convocatoria a concurso buscó estimular investigaciones sobre los procesos de reestructuración político-institucional promovidos por gobiernos neoliberales en las universidades de América Latina y el Caribe, y muy especialmente aquellos que condicionaron durante las últimas décadas la configuración de las universidades como espacios públicos. Con la presente publicación esperamos incentivar los debates y reflexiones sobre la situación actual de la

educación superior en los países de la región, las reformas universitarias implementadas en los últimos años, y los enfoques o políticas alternativas que pudieran ofrecer elementos adecuados para el efectivo funcionamiento del sistema educativo público.

Las investigaciones que están en la base de este libro fueron realizadas durante el año 2003, y los resultados de las mismas fueron presentados y discutidos en un seminario realizado en el Campus Virtual de CLACSO entre el 21 de noviembre y el 22 de diciembre de 2003. Algunos de los becarios ganadores del concurso tuvieron oportunidad de compartir sus trabajos y experiencias en dos reuniones organizadas por el Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO y coordinadas por Marcela Mollis (Universidad de Buenos Aires, Argentina). La primera reunión, realizada los días 19 y 20 de marzo de 2003 en la sede de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO, abordó el impacto de las reformas de educación superior en América Latina, las promesas cumplidas y los desafíos pendientes. La segunda tuvo lugar el 12 de agosto del mismo año en la sede del Laboratorio de Políticas Públicas en Buenos Aires, Argentina, y se desarrolló bajo la forma de un taller de ideas titulado *Hacia una nueva sociología crítica de la Universidad. Tres casos franceses*, a cargo de la Dra. Christine Musselin. A fines de 2004 los artículos fueron revisados para su publicación.

Quiero agradecer aquí a los investigadores ganadores del concurso y a los autores y autoras de este libro por el aporte que realizaron al Programa Regional de Becas de CLACSO. Agradezco asimismo a Pablo Gentili (Laboratorio de Políticas Públicas, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil), quien aceptó la invitación a introducir los ensayos compilados y se involucró en la organización del libro con seriedad y entusiasmo. Deseo destacar también el valioso aporte de Patricia Davolos, Gabriel Fajn y Ricardo Spaltenberg, quienes tuvieron a su cargo el seguimiento metodológico de las investigaciones realizadas y colaboraron con rigurosidad en la revisión y selección de los trabajos compilados en este libro. Extiendo este agradecimiento a los directores de los Centros Miembros de CLACSO que avalaron las presentaciones y aseguraron las condiciones necesarias para la efectiva realización de los trabajos de investigación, y a Gaudêncio Frigotto (Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense y Laboratorio de Políticas Públicas, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil), Rafael Irizarry (Universidad de Puerto Rico) y Francisco López Segrera (Universidad de Cataluña y

Centro Juan Marinello, Cuba), quienes integraron el jurado que asumió la tarea de evaluar los trabajos presentados en el concurso y seleccionar a los ganadores del mismo.

Finalmente, agradezco a los compañeros de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO quienes desde sus respectivos programas colaboran en la realización de las actividades dirigidas a los becarios. Muy especialmente a Natalia Gianatelli –quien participó activamente en la preparación de este libro– y a Luciana Lartigue, colaboradoras del Programa Regional de Becas. A Gabriela Amenta, Gustavo Navarro y sus colaboradores, porque aseguran el teletrabajo y la comunicación con los becarios a través del Campus Virtual y la Red Académica Electrónica. A Andrea Vlahusic, por su labor en los asuntos institucionales. A Jorge Fraga y el equipo encargado de la corrección editorial, diagramación y distribución de las publicaciones. Al equipo de trabajo coordinado por Dominique Babini por asegurar la presencia de las publicaciones de la Colección Becas de Investigación en la Biblioteca Virtual, y más generalmente en Internet. Y a Atilio A. Boron, Secretario Ejecutivo de CLACSO, por su apoyo y confianza.

Bettina Levy
Buenos Aires, junio de 2005

PABLO GENTILI*

INTRODUCCIÓN

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

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior [...] Una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad, es una presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal

Boaventura de Sousa Santos (2005)

*Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, Laboratorio de Políticas Públicas, Universidad del Estado de Río de Janeiro (LPP/UERJ). Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO Educación, Políticas y Movimientos Sociales. Autor de varias obras sobre política educativa, entre otras: *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo, 2001: Cortez/CLACSO); *Reinventar a escola pública. Política educacional para um novo Brasil* (Petrópolis, 2003: Vozes/OLPED) y *Reforma educacional e luta democrática* (São Paulo, 2004: Cortez/OLPED).

El libro *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* constituye una contribución fundamental para quienes pretenden aproximarse al complejo universo de la educación superior latinoamericana contemporánea. Y lo es por varias razones. En primer lugar, porque sintetiza –aun en el contexto de una gran diversidad de abordajes– algunas de las tendencias más destacadas de los procesos de reconversión universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales y conservadores que signaron tanto el pasado reciente como el presente de buena parte de América Latina. En segundo término, porque se trata de estudios que –sin perder la rigurosidad conceptual– son, todos ellos, análisis comprometidos con un cambio político democrático orientado a radicalizar el carácter público de la educación y a ampliar los alcances del derecho al conocimiento. En tercer lugar, y no menos importante, porque sus autores y autoras son jóvenes investigadores de instituciones académicas latinoamericanas, quienes muestran –a despecho de una habitual presunción gerontocrática– que juventud, pensamiento riguroso y compromiso político tienen un efecto extraordinario cuando se combinan¹.

La lectura del conjunto de capítulos que componen la presente obra nos permite recuperar algunos ejes analíticos de fundamental importancia para trazar un diagnóstico que, aun siendo inevitablemente parcial, puede ayudarnos no sólo a comprender mejor y más críticamente la actual coyuntura universitaria, sino también a desarrollar formas de resistencia y lucha por un proceso democrático de reforma institucional todavía pendiente en nuestros países. Trataré de presentar aquí cuatro ejes analíticos que, sin agotar la totalidad de cuestiones presentadas por los autores y autoras de la presente obra, considero particularmente relevantes.

EL CARÁCTER REGIONAL DE LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS

Aunque en rigor sólo uno de los trabajos aquí compilados realiza un estudio comparativo entre dos países de la región, la lectura secuen-

¹ CLACSO ha tenido un papel muy destacado en el debate regional sobre políticas universitarias. Entre las principales actividades figuran aquellas organizadas en el marco del Concurso sobre *La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado*; la labor del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad, coordinado hasta el año 2004 por Marcela Mollis y, desde entonces, por Roberto Leher, y los numerosos debates desarrollados en los Coloquios CLACSO en el marco de las reuniones anuales de la Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) así como en las diferentes ediciones del Foro Mundial de Educación y del Foro Social Mundial. Dos publicaciones que sintetizan algunos de los resultados de estos encuentros son Mollis (2003) y Gentili (2001).

cial de esta obra reafirma la importancia de entender las reformas universitarias en el marco de un proceso regional de ajuste y reestructuración. Si bien cada uno de los capítulos nos muestra una realidad cuya complejidad sólo puede ser abordada desde las especificidades de cada país estudiado, los puntos de contacto, las afinidades y las semejanzas entre los procesos de reforma llaman la atención y nos alertan acerca del sentido regional que asumieron estos procesos de cambio en la enseñanza superior y, de manera más amplia, en el conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos. Sin lugar a dudas, una de las razones más evidentes del proceso de regionalización de las reformas reside en la importancia capital que asumieron las agencias financieras internacionales en la orientación del rumbo de las políticas de educación superior. Sin embargo, puede reconocerse que dicha regionalización se sustentó sobre una base más firme que ha involucrado a una multiplicidad de actores que intervinieron de forma directa o que, por omisión, fueron algo más que meros espectadores de las reformas en curso. Aunque tranquilizadora, la tesis que culpabiliza exclusivamente al Banco Mundial del ajuste neoliberal que azotó y aún azota a nuestras universidades públicas parece poco convincente. Sin despreciar el papel central jugado por esta agencia, las reformas se asentaron sobre un arreglo institucional en el cual los gobiernos no sólo soportaron las presiones externas, sino que también se apoyaron en ellas para desestabilizar el carácter democrático de las instituciones de educación superior –cuando este existía– o para simplemente obturar cualquier posibilidad de desarrollo de una política universitaria comprometida con los desafíos y demandas que cotidianamente plantea la realidad de injusticia y segregación que vivimos en América Latina. Algunos de los capítulos de este libro nos ayudan a comprender mejor este arreglo institucional, contribuyendo a reconocer el contexto regional en el cual cobra sentido².

LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN UNIVERSITARIA

Los autores y autoras de la presente obra contribuyen a desestabilizar cualquier presunción simplista cuando de analizar el proceso de privatización universitaria se trata. Sin desconsiderar algunos de sus trazos más destacados (reducción del gasto público en educación supe-

2 Diferentes contribuciones a este debate también pueden encontrarse en Mollis (2003), Krottsch (2001) y García Guardilla (2002).

rior y ciencia y tecnología, aumento de la oferta privada, transferencia del costo a las familias y/o usuarios, cobro de colegiaturas o aranceles, subordinación de la actividad académica a las demandas del mercado, etc.), las investigaciones que dieron origen a este libro permiten comprender dimensiones no siempre visibles del complejo proceso de redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado en la enseñanza superior latinoamericana. El cuestionamiento al sentido público de la actividad universitaria realizado por los gobiernos neoliberales se reconoce así en una multiplicidad de espacios extremadamente porosos: las políticas de evaluación, la estructuración del trabajo académico y de los campos disciplinares, la función de los intelectuales, las formas de reconocimiento del papel social atribuido a las instituciones de educación superior, las dimensiones del concepto de autonomía, entre otros. Como se deriva de la lectura de los textos que componen esta obra, la privatización universitaria se vincula a una política de financiamiento restrictivo y a la reducción del papel del Estado como institución destinada a garantizar derechos sociales, y al mismo tiempo excede estas dimensiones, dramáticas por sí solas³.

EL DESAFÍO POLÍTICO DE LA CALIDAD

La tercera cuestión sobre la cual los capítulos de este libro nos invitan a reflexionar se vincula con la necesaria crítica al tecnocratismo que ha marcado los procesos de reestructuración universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales. Una de las evidencias más notables de esta tecnocratización de las reformas es la centralidad atribuida al concepto de calidad, desprovisto de su dimensión política. Así, la calidad de la educación superior se reduce a la identificación de una serie de estándares de productividad y rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes, a la vinculación (o subalternización) de la producción científica a las demandas del mercado, o al establecimiento de acuerdos y emprendimientos conjuntos con el mundo empresarial. Los procesos de privatización de la educación universitaria se asocian, de este modo, a una concepción limitada, meritocrática y gerencialista de la calidad. Una concepción que antagoniza el acceso democrático a los saberes socialmente significativos con la excelencia académica; que contrapone la justicia

³ Ver también Aboites (1999), Albatch (2002), Dourado et al. (2003), Camargo et al. (2003) y Gentili (2001).

social en las oportunidades de acceso a y permanencia de los más pobres en la educación superior con el mérito y la calidad de los aprendizajes; que establece una dicotomía irreconciliable entre el necesario compromiso social del trabajo académico con las demandas populares y la rigurosidad o la neutralidad científica. Los diversos capítulos de esta obra nos aportan insumos valiosos para cuestionar estas concepciones tecnocráticas, siempre solidarias con un proyecto de universidad elitista y antidemocrática. Ayudan, críticamente, a repolitizar el sentido público e inevitablemente social de todo debate sobre la calidad del trabajo académico⁴.

LA UNIVERSIDAD: ESPACIO DE FORMACIÓN Y DE LUCHA POR UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

Como hemos mencionado ya, los autores y autoras de esta obra son jóvenes investigadores que se atreven a pensar sin tratar de ocultar su compromiso con un cambio político radical y democrático. Sus textos no sólo ayudan a comprender mejor las políticas universitarias actuales, sino también a desarrollar formas más eficaces de lucha contra los procesos de reconversión y privatización neoliberales. De esta forma, *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* combina la rigurosidad analítica con el compromiso político, ayudándonos a repensar el papel de la universidad como espacio de lucha contra la injusticia y la desigualdad. Sin desconsiderar que el papel tradicionalmente atribuido a las instituciones de educación superior ha cambiado o atraviesa una coyuntura de gran desestabilización, los autores y autoras de este libro ejercen su rol de intelectuales críticos al denunciar aquello que Pierre Bourdieu denominaba “doxa paradójal” de los nuevos tiempos: reformas retrógradas que se presentan como progresistas, no haciendo otra cosa que restaurar aquello que de más arcaico tienen nuestras instituciones educativas y destruyendo las conquistas democráticas hasta aquí alcanzadas.

Hay en los capítulos de esta obra una inocultable revalorización del papel que debe ejercer la universidad como espacio de lucha por una sociedad más justa, sin por ello caer en el misticismo racionalista que reduce la lucha política a la lucha por las ideas. La univer-

⁴ Diversos aportes sobre esta cuestión se realizan en Macebo y de Albuquerque Fávero (2004) y Dias Sobrinho (2000).

sidad, como actor protagónico en la lucha por otro mundo posible, supone el reconocimiento de que ella misma aislada, elitizada y corporativista, constituye un obstáculo para el cambio democrático. Una universidad al servicio de un proyecto de nación democrático y popular es una universidad comprometida con la producción rigurosa de saberes. Una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma. Quizás sea este uno de los mensajes más contundentes del presente volumen⁵.

SOBRE LOS TEXTOS QUE COMPONEN EL PRESENTE LIBRO

Asumiendo que los programas de reforma neoliberal implementados en la Argentina durante la década del noventa han conducido a redefiniciones del espacio público, el trabajo de Mariela Arroyo (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina) indaga las relaciones entre las transformaciones en el rol del Estado, las políticas de reforma educativa y los sentidos otorgados por los actores en ellas involucrados. Con este propósito, la autora explora los discursos que circulan en torno al espacio público en el ámbito de la educación superior, especialmente en el sector de la formación docente. El capítulo comienza con algunas especificaciones teóricas sobre el sentido común, y una caracterización de las transformaciones sociales y políticas que tuvieron lugar durante las últimas décadas en la Argentina. Luego aborda las políticas de reforma educativa y su vinculación con las mutaciones en las concepciones sobre el espacio público, y realiza una breve aproximación a la constitución del sistema de educación superior binario en relación con la estructuración de la formación de docentes para el nivel medio. La autora propone un análisis de los diversos sentidos vinculados a lo público que aparecen en el discurso de los profesores a partir del establecimiento de una serie de núcleos temáticos y tensiones que los atraviesan. Resalta cómo, apoyados en un discurso acerca de la falta de eficacia del Estado, emergen nuevos aspectos vinculados a lo público tales como la noción de “público no estatal” y el reconocimiento a la diversidad.

5 Sin lugar a dudas, algunas de las contribuciones más significativas de esta forma de pensar el trabajo intelectual y el papel de las universidades pueden encontrarse en Bourdieu (1998 y 1999), Sousa Santos (2005) y Chauí (2001).

Gastón Beltrán (Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina) propone un análisis comparativo entre las carreras de Economía y Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Aborda así el impacto de los cambios económicos, políticos y culturales que tuvieron lugar en la Argentina durante la década del noventa sobre la formación universitaria en las ciencias sociales. El trabajo comienza presentando los antecedentes históricos y los debates actuales acerca de las diferencias entre la Economía y la Sociología en el plano internacional, y especificando el origen y desarrollo histórico de cada una de estas disciplinas en la Argentina. Abordando aspectos tales como las características institucionales, el reconocimiento simbólico, las variaciones en la matrícula, la vinculación con el mercado de trabajo, la propuesta formativa, las características de la investigación académica y los perfiles intelectuales de cada una de las carreras, el análisis comparativo realizado por Beltrán permite dilucidar los modos en que se entrecruzan las dimensiones educativa, intelectual y política en los procesos de expansión de las políticas neoliberales. En este sentido, el autor destaca la estrecha vinculación entre la consolidación de un nuevo modelo y la predominancia de la Economía en el campo de las ciencias sociales, en tanto portadora de un discurso creíble que, apelando fuertemente a la racionalidad científica, se esgrime como fuente de legitimación de las políticas públicas. Por otra parte, muestra cómo la Sociología se coloca, en este contexto, en el lugar de la crítica al neoliberalismo, concentrando gran parte de los debates y los modos de comprender y practicar la política.

Adoptando una perspectiva histórica, Álvaro Campuzano (Centro de Investigaciones CIUDAD, Ecuador) analiza el papel público que la Sociología desempeñara durante el siglo pasado en la universidad estatal ecuatoriana, con el propósito de abrir el juego hacia nuevas interpretaciones acerca de los procesos de transformación que tuvieron lugar en las universidades latinoamericanas durante las últimas décadas. El autor realiza una crónica de las principales corrientes de pensamiento desarrolladas en el campo de la sociología ecuatoriana, identificando y destacando tres etapas: un primer momento de formulación de un pensamiento jurídico-social de carácter elitista, en el cual la sociología no aparece aún como carrera universitaria (1915 a 1925); un segundo momento en el cual la disciplina se convierte en carrera universitaria, con una fuerte impronta de izquierda, inspirada en ciertas versiones del marxismo (1960 y 1970); y, finalmente, un ter-

cer momento marcado por tendencias hacia la diversificación teórica y el influjo de ciertas corrientes tecnocráticas que vienen a reforzar las pretensiones hegemónicas del neoliberalismo (1980 y 1990). A partir del análisis de las transformaciones ocurridas en estos tres momentos, el trabajo indaga el vínculo entre la disciplina y los procesos económicos, políticos y sociales que tuvieron lugar en el país a lo largo del siglo. También llama la atención sobre las diversas posturas adoptadas por el discurso sociológico en relación con la distinción entre las ciencias sociales y las humanidades. Por último, examina la relación que guardan los compromisos públicos y las distinciones disciplinares con el modo de entender y llevar a cabo el proyecto de la modernidad.

Paola Ferrari (Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil) propone un análisis comparativo de los impactos que han tenido las reformas de educación superior en Brasil y Argentina. Aborda los casos de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil), explorando las modificaciones en las misiones de enseñanza, investigación y extensión. La autora analiza en qué medida la venta de servicios y gestión de los posgrados contribuyen a una redefinición de los espacios públicos históricamente constituidos. El capítulo comienza describiendo los principales enfoques y lineamientos conceptuales empleados para analizar los sistemas de educación superior y caracterizando la situación de las universidades argentinas y brasileras antes de la implementación de los recientes programas de reforma educativa. Luego se centra en el análisis de las ofertas de posgrado y su relación con la privatización y mercantilización de la educación.

Tatiana Gajardo (Centro de Estudios en Juventud, Chile) analiza las características y principios orientadores de la educación superior pública y privada en Chile, realizando una reseña histórica de la conformación y las características de estos dos subsistemas para luego describir los diversos modelos de funcionamiento y las concepciones que a ellos subyacen. A partir de un análisis comparativo de los discursos de autoridades académicas de diversas universidades chilenas, aborda las relaciones entre los modelos educativos impuestos a partir de los programas de reforma educativa y los modelos de desarrollo y acción social puestos en marcha en los países latinoamericanos. Advierte cómo, desde el punto de vista de sus autoridades, en las universidades públicas el principal vector orientador de la educación aparece ligado al desarrollo del país, y en el

ámbito de la educación superior privada aparece vinculado a las posibilidades de movilidad social individual.

El trabajo de Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina) invita a reflexionar acerca de la dimensión democrática de la universidad en Argentina. Propone una indagación sobre las actuales formas de gobierno universitario y sus actores a partir de un análisis documental de los estatutos y normativas vigentes y del testimonio de algunos informantes clave. Estableciendo las continuidades y rupturas que existen entre los actuales modelos de gobierno universitario y el promulgado en la Reforma de 1918, el capítulo analiza las estructuras de gobierno universitario, las percepciones de los actores en ellas involucrados acerca de sus funciones y características, el lugar donde es colocada la expectativa democratizadora, el vínculo entre representantes y representados, y cómo han impactado los cambios de la década del noventa en las universidades públicas argentinas. Así, la autora arriba a un conjunto de conclusiones: existe una clara centralidad de la figura del gobierno colegiado en la organización de las estructuras de autoridad de las instituciones universitarias; en el subsistema público existen dificultades para representar; no se encuentran experiencias concretas que permitan dar cuenta de la vida democrática en estas instituciones.

Con el objeto de explorar los vínculos entre universidad y Estado, el trabajo de Judith Naidorf (Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, Argentina) comienza analizando las características de la cultura académica argentina entre 1955 y 1984 en su relación con la mercantilización del conocimiento, intentando plasmar los debates fundacionales en torno a estas temáticas. Luego aborda las políticas científicas en los contextos nacional e internacional a partir de las décadas del ochenta y noventa, que promueven una estrecha vinculación entre universidad y Estado a partir de un análisis de sus principales instrumentos. De este modo, da cuenta de las nuevas funciones de extensión y transferencia que provocaron cambios en las estructuras universitarias. Más adelante describe las características de los actuales cambios en la cultura académica signados por crecientes procesos de comercialización de la actividad universitaria y la privatización del conocimiento. De forma contundente, Naidorf nos aproxima algunas de las dimensiones que operan en el proceso de privatización del conocimiento en los ámbitos universitarios.

Considerando al cuerpo docente como el principal agente del desarrollo cotidiano de la vida en la universidad, y por tanto como el principal responsable en su proceso de transformación, Vicente Sisto Campos (Departamento de Investigación de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile) aborda las mutaciones que tienen lugar en el ámbito universitario chileno a partir de un estudio de la subjetividad de los profesores, que focaliza su análisis en la construcción de la subjetividad laboral por parte de docentes universitarios que trabajan en condiciones precarias. El capítulo comienza haciendo referencia a los antecedentes contextuales de la precarización laboral docente como parte de la Transformación Universitaria que tuvo lugar en dicho país durante las últimas décadas, para luego abordar las consecuencias subjetivas que estos procesos han tenido para los profesores. El análisis de una serie de documentos ministeriales permite al autor realizar una deconstrucción del discurso oficial, que proclama como necesarias la desinstitucionalización de la universidad y su recomposición en base a interacciones flexibles con el entorno. Allí, los docentes son interpelados a aceptar condiciones de trabajo precarias en vistas a asumir su “responsabilidad social”. El análisis del discurso de los profesores universitarios en condiciones laborales precarias, basado en entrevistas semi-estructuradas, da cuenta de una fragmentación de la institución y una fuerte mercantilización de la actividad académica, donde la actividad docente es adjudicada a la satisfacción de deseos personales.

El estudio de Ariel Toscano (Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de General San Martín, Argentina) propone un análisis de los efectos que tuvieron en la conformación del sistema universitario público las políticas gubernamentales de educación superior implementadas en la Argentina a partir de la década del noventa. Presenta un abordaje exploratorio de las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU) y de asignación de fondos competitivos (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, FOMEC). El capítulo comienza describiendo los modelos de universidad público-tradicional y privado-mercantil, para luego referirse exhaustivamente a los procesos de creación, los modos de funcionamiento y los objetivos perseguidos por el FOMEC y la CONEAU. Luego propone un análisis de los impactos que estas políticas tuvieron en las universidades públicas, basándose tanto en las opiniones expresadas por los cuadros gubernamentales encar-

gados de llevar adelante estos programas como en las percepciones y expresiones de los profesores, principales actores afectados por las mismas. Para concluir, el autor establece que estas políticas han alentado la introducción de formas de funcionamiento propias del ámbito privado-mercantil en el seno de las universidades públicas nacionales, contribuyendo a erosionar los límites entre ambos modelos.

Carol Villamil Ardila (Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia) aborda la problemática de la autonomía universitaria en Colombia entre 1980 y 2002 a partir de un análisis de los marcos doctrinarios, jurídicos, legales y jurisprudenciales que rigieron a las instituciones universitarias durante el período. Esta aproximación normativa, a partir de un recorrido por los textos constitucionales, leyes de educación y sentencias expedidas por la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado y la Corte Constitucional, compone un mapa de las regulaciones de la educación superior y permite identificar los rasgos permanentes y las transformaciones de la autonomía universitaria colombiana durante el período abarcado. Así, la autora establece que las concepciones de la autonomía universitaria han evolucionado desde una aplicación más restringida al ámbito académico hacia una ampliación del concepto que se extiende al uso social de la actividad universitaria. Por último, propone tres ejes para contribuir al fortalecimiento de la autonomía universitaria: la identidad pública de las universidades, la legitimidad de la autonomía universitaria, y la configuración y consolidación de un sistema autónomo.

Lejos está el presente libro de agotar todas las problemáticas que atraviesan los complejos y multifacéticos procesos de reforma universitaria promovidos durante los últimos años en América Latina. Aun así, sus capítulos nos invitan también a profundizar cuestiones asociadas a los temas aquí desarrollados: la necesaria crítica a la estructura muchas veces piramidal, jerárquica y poco democrática de las instituciones de educación superior; las veladas formas que asumen los mecanismos de discriminación y segregación tendientes a consolidar la naturaleza elitista del campo universitario; el impacto que han tenido y tendrán, en la educación superior, los acuerdos de libre comercio actualmente en curso o en proceso de implementación en América Latina; la poca permeabilidad de la universidad hacia la extraordinaria riqueza y diversidad cultural, étnica y racial que posee América Latina; las nuevas y no tan nuevas formas de discriminación sexual que se consolidan en el campo universitario a pesar del aumen-

to de la matrícula femenina en los claustros académicos; las diversas formas mediante las cuales operan la colonialidad del saber y la reproducción de modalidades de pensamiento que, estructuralmente, nos alejan de la posibilidad de hacer de los problemas y demandas populares los pilares que deben nortear el trabajo científico en países marcados por la exclusión, la pobreza y la injusticia social.

En este libro el orden de lectura puede ser definido siguiendo criterios muy diversos y aleatorios. El comienzo, el medio y el fin son igualmente apropiados para iniciar su consulta. Como quiera que sea, la riqueza de esta obra reside justamente en que, cualquiera sea el orden, podrá tenerse acceso a un mapa de cuestiones insoslayables para la comprensión de la crisis que enfrentan las universidades latinoamericanas, permitiendo imaginar así espacios de fuga, nuevos escenarios de lucha y resistencia, para la construcción de una política de educación superior efectivamente democrática.

Río de Janeiro, enero de 2005

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo 1999 *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (México DF: Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés).
- Albatch, Philip (coord.) 2002 *Educación superior privada* (México DF: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa).
- Bourdieu, Pierre 1998 *Contrafogos 1* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar).
- Bourdieu, Pierre 1999 *Contrafogos 2* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar).
- Camargo, Elizabeth et al. 2003 “Educação: de direito de cidadania a mercadoria. Novas leituras sobre o público e o privado” em *Educação e Sociedade* (Campinas: CEDES) Vol. 24, N° 84, setembro.
- Chauí, Marilena 2001 *Escritos sobre a universidade* (São Paulo: UNESP).
- Dias Sobrinho, José 2000 “Avaliação e privatização do ensino superior” em Trindade, Helgio (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores* (Petrópolis: Vozes/CIPEDES).
- Dourado, Luiz; Catani, Afrânio y de Oliveira, João (orgs.) 2003 *Políticas de gestão e educação superior. Transformações recentes e debates atuais* (São Paulo: Neduc/Alternativa/Xamã).
- García Guadilla, Carmen 2002 *Tensiones y transiciones. Educación Superior latinoamericana en los albores del tercer milenio* (Caracas: Cendes/Nueva Sociedad).

- Gentili, Pablo (org.) 2001 *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: CLACSO/Cortez).
- Krotsch, Pedro 2001 *Educación superior y reformas comparadas* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Macebo, Deise e de Albuquerque Fávero, Maria de Lourdes (orgs.) 2004 *Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente* (São Paulo: Cortez).
- Mollis, Marcela (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- Sousa Santos, Boaventura de 2005 *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila/Laboratorio de Políticas Públicas, LPP).

MARIELA ARROYO*

CONCEPCIONES DEL ESPACIO PÚBLICO Y SENTIDO COMÚN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

En la década del noventa Argentina ha vivido un proceso de fuerte transformación y cambios estructurales, como consecuencia de la implementación y profundización de un modelo económico y político de signo neoliberal, que ha logrado hegemonizar las políticas en gran parte del mundo.

En este contexto, se ha llevado a cabo la denominada Reforma del Estado, que supuso una serie de políticas para distintos sectores, caracterizadas por la “desregulación”¹ del mercado, “la flexibilización”

* Becaria CLACSO-Asdi. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora asistente de FLACSO-Argentina y del IICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este trabajo forma parte de su Tesis de Maestría, cursada en FLACSO, bajo la dirección de la Lic. Guillermina Tiramonti.

1 Es conveniente apuntar que la denominada desregulación de la actividad económica implica en realidad nuevas formas de regulación que ponen en un lugar central al mercado, que en el caso de nuestros estados nacionales se caracterizó por la aceptación de la modificación de las regulaciones nacionales en pos de la aceptación de reglas internacionales que benefician a algunos estados y a ciertos intereses económicos. Decimos esto porque hay una clara decisión

y “la privatización”². El desarrollo de estas reformas se llevó a cabo bajo la presión de los organismos multilaterales en pos del achicamiento del Estado, para reducir el gasto público destinado a gastos sociales.

Una de las hipótesis que orientan este trabajo es que junto con la aplicación de las reformas neoliberales se vive una redefinición del espacio público tanto en los discursos oficiales como en el sentido común de los sujetos. Nuestra preocupación se centra en la forma en que los sujetos hacen propias estas concepciones de forma tal que muchas de ellas parecen haber sido naturalizadas, reproduciéndolas a través de sus representaciones y esquemas de acción.

Desde esta perspectiva, este trabajo pretende indagar sobre las relaciones entre las transformaciones en el rol del Estado, las políticas de reforma del sistema educativo en la Argentina, y el sentido común de los sujetos³. Así, la pregunta que orienta este abordaje es cómo interjuegan las transformaciones políticas con los cambios en los sentidos de los sujetos, habida cuenta que los sujetos son constituidos por los cambios políticos, al tiempo que construyen simultáneamente las condiciones de la realidad social y política en la que se desenvuelven (Lechner, 1995).

Ahora bien, nos interesa tratar de reconstruir este sentido común o, en términos de Bourdieu (1991), este sentido práctico, así como sus contradicciones, dado que las apropiaciones nunca son lineales y que “las prácticas discursivas del sentido común, como cualquier otra, no sólo expresan significaciones sino que sirven para constituir las” (Nun, 1989: 49).

En este sentido nos preguntamos: ¿cómo es posible que en un sistema educativo con una fuerte tradición pública como es el argentino, estas propuestas empiecen a ser interiorizadas por los sujetos? ¿qué consecuencias pueden tener estas transformaciones para la formación de futuros ciudadanos? ¿qué relaciones hay entre las distintas experiencias y concepciones previas con la apropiación de las nuevas

política por detrás de la “desregulación”. Lo que se desactivan son los viejos marcos regulatorios que protegían entre otras cosas al trabajo, a la producción nacional, etcétera.

2 Las leyes de flexibilización del trabajo, la privatización de las empresas públicas a manos de grupos económicos internacionales, la creación de las AFJP, son algunos de los ejemplos que dan cuenta de esta transformación.

3 Varios son los trabajos que destacan que dichas transformaciones están acompañadas por un nuevo sentido común, una construcción hegemónica que les otorga legitimidad (Sader y Gentili, 1999; Apple, 1997a y 1997b; Nun, 1989; Paviglianitti, 1991; Gentili, 1997). Desde la perspectiva de estos autores la aceptación de estas propuestas se explica en este nivel ideológico (Anderson en Sader y Gentili, 1999).

concepciones? Para esto analizaremos los sentidos que circulan acerca del espacio público en el ámbito de la Educación Superior y más específicamente en aquellos segmentos que se ocupan de la formación docente, pensando en el papel que estos ocupan a la hora de “difundir” estas concepciones y las consecuencias que estas tienen en la formación de la ciudadanía. Nos preguntamos, además, cuáles son las diferencias con relación al ámbito y tipo de formación, teniendo en cuenta la función pública que tradicionalmente ocupó la Universidad, a partir de la Reforma de 1918, y las actuales tendencias privatizadoras al interior de la Educación Superior.

El capítulo está organizado en dos partes. En la primera presentaremos una aproximación teórica acerca del sentido común, las transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas, las políticas de reforma y sus relaciones con las mutaciones en las concepciones sobre el espacio público, y una breve aproximación a la constitución del sistema de Educación Superior binario en relación específicamente con la conformación del campo de la formación de docentes para el nivel medio. En la segunda parte del capítulo, trabajaremos los distintos sentidos vinculados a lo público, que se presentan en el discurso de los profesores, organizados a través de una serie de núcleos temáticos que a nuestro entender condensan estos sentidos y las tensiones que los atraviesan.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL SENTIDO COMÚN

Como mencionamos anteriormente este proyecto intenta dar cuenta de las transformaciones en el rol del Estado y las políticas de reforma en la Argentina, incorporando la dimensión subjetiva al análisis de la política.

Con este fin retomamos el concepto de sentido común de Gramsci (1967), entendido como concepción del mundo “disgregada, incongruente, incoherente conforme a la posición social y cultural de las multitudes”. Este es una amalgama de la ideología dominante y de diversas ideologías tradicionales. Este concepto resulta muy útil para analizar la compleja relación entre la política y los sujetos dentro de una determinada formación social, ya que nos ayuda a dar cuenta de los procesos de hegemonía⁴. Es en la constitución de nuevas certezas,

4 Sin embargo nos distanciamos de la idea de sentido común como opuesto a la ciencia, en el sentido de que esta última es coherente y hace una “verdadera” lectura de la realidad. Es decir, nos corremos de la distinción entre conciencia y falsa conciencia y de las lecturas teleológicas que la acompañan.

de nuevos temores, de los límites entre lo posible y lo imposible, lo pensable y lo impensable, lo normal y lo anormal, donde cobran forma muchas de las actuales propuestas políticas.

Estudiar el sentido común es analizar qué criterios de normalidad son elaborados por distintos grupos en un determinado momento histórico, de forma tal que hacen aparecer como natural una determinada construcción social.

Partimos de pensar que el sentido común de los graduados del sistema de Educación Superior está sobredeterminado por múltiples dimensiones –económica, política, cultural, etcétera. Si bien las estructuras sociales ponen límites a aquellas representaciones sociales, dentro de estos puede aparecer una diversidad de sentidos de acuerdo a diferentes trayectorias (Castorina y Kaplan, 1995). En sociedades complejas, son múltiples las experiencias de la vida cotidiana en las que se constituye el sentido común, por lo que no hay un discurso unitario. Las distintas esferas institucionales introducen “elementos de dispersión y de intransparencia” (Nun, 1989: 47).

Desde esta perspectiva tomamos al sentido común como un espacio de disputa por la hegemonía, ya que la asignación de sentidos es central en la constitución de “la realidad”, en la medida en que no sólo implica representaciones sino formas de actuar en el mundo.

Ahora bien, en esa disputa no todos tienen la misma capacidad de incidir y nombrar el mundo. No todos los actores tienen el mismo poder para instalar en la opinión pública determinadas concepciones. En este sentido, es interesante recuperar el análisis que Fraser (1994) realiza con relación a la esfera pública. Según esta autora no todos los “públicos” tienen las mismas posibilidades de instalar temas de interés público y desde allí influir en la dirección del Estado. Al mismo tiempo, los propios discursos del Estado (ocupado por aquellos “públicos” que logran instalar sus intereses direccionando la toma de decisiones) logran influir en la conformación de la opinión pública, instalando como públicos ciertos temas y privatizando otros.

Paralelamente, otras transformaciones culturales propias de este modelo contribuyen a poner en cuestión las viejas concepciones y a anudar nuevos sentidos a las categorías a través de las cuales se piensa el mundo y se organiza la vida de los hombres. La globalización y junto a ella el lugar que ocupa el mercado como organizador principal de la vida social ponen en cuestión las posibilidades de los propios estados contribuyendo a socavar la eficacia simbólica de

ciertas representaciones, creando intersticios en los que se van ubicando estos nuevos sentidos.

RELACIONES ENTRE TRANSFORMACIONES GLOBALES, EL LUGAR DE LOS ESTADOS NACIONALES Y LA REDEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Para comprender la hegemonía conseguida por las propuestas neoliberales, es necesario entender el momento histórico en que son retomadas y difundidas, así como los cambios políticos y culturales a los que estas se asocian. Dichas propuestas resurgen con fuerza ante la crisis económica de mediados de los setenta, que marca un límite a la solución política que el Estado Benefactor constituyó para la crisis del treinta, y acompañan “una transformación histórica del capitalismo moderno” (Thernborn en Sader y Gentili, 1999: 31). Para el neoliberalismo, la principal causa de la crisis se debió a la excesiva intervención del Estado en la economía, no permitiendo la libre acción de las leyes del mercado y generando un Estado hipertrófico e ineficiente. Como respuesta a este problema, las propuestas centrales serán la privatización, flexibilización y desregulación.

Así, las propuestas políticas de este período tienden a desactivar los mecanismos de protección de los intereses nacionales, posibilitando la libre circulación de capitales e inversiones, así como a flexibilizar el mercado laboral –para que estos puedan instalarse donde sean menores los costos.

Ahora bien, esta situación denominada por algunos autores como globalización pone en cuestión los límites de este espacio común y compartido que se expresaba en la Nación –sobre todo en aquellos países que tienen menos posibilidad de incidir en la definición de las políticas internacionales, o en los estados que no ponen en discusión estas propuestas porque representan los intereses de fracciones “nacionales” comprometidas con el nuevo orden internacional (Bauman, 1999; Ortiz, 1996).

Para Giddens (1993), una característica central de la modernidad es el “desanclaje” que significa la separación de las relaciones sociales de contextos locales, para reestructurarlas en nuevos “intervalos espacio-temporales”, los que se constituirían en los Estados-Nación. Estos Estados-Nación deben conseguir crear una identidad común, como forma de legitimar su propia dominación. Para esto se hace necesario encontrar un nuevo vínculo que aglutine a los indivi-

duos reterritorializados; este se encuentra, por un lado, en el Estado como marco institucional que organiza el territorio –constituyéndose con posterioridad al mismo tiempo en el representante y el garante de los derechos de ciudadanía en las sociedades democráticas– y, por otro, en la constitución de las identidades nacionales. Este vínculo debe reemplazar los lazos de solidaridad y de afectividad propios de las comunidades locales.

De esta manera, el espacio público también se desterritorializa y requiere de un alto grado de abstracción, y de mecanismos de representación para la discusión, deliberación y toma de decisiones, que superan las posibilidades de comunicación directa entre los hombres. Ya no podemos pensar en los “foros” o “ágoras”; no sólo se extiende el territorio que abarca el espacio público, sino que se amplía la concepción de ciudadanía, dejando de lado las particularidades de personas o grupos. Así, quedan incorporadas, aunque no reconocidas, algunas de las diferencias (en términos de poder y materiales) al interior del espacio público. Es aquí donde cobra central importancia la identidad nacional, como forma de crear un proyecto y una idea de destino común. No hay posibilidad de espacio público sin el reconocimiento de la interdependencia social.

Se desarrolla en este contexto la idea de espacio público democrático liberal, entendido como el espacio de deliberación y toma de decisiones de una comunidad política que comparte un destino común. Así, el espacio público queda vinculado a las formas de representación de la sociedad, y a la mediación entre la sociedad civil y el Estado. El Estado Benefactor, como parte de una fórmula de pacificación, amplía la noción de espacio público al incorporar los derechos sociales y la idea de redistribución: cuestiones que expresan la idea de interdependencia y responsabilidad del conjunto de la sociedad para con cada uno de sus miembros.

Ahora bien, continuando con el argumento de Giddens, si una de las características de la modernidad es el “desanclaje”, y si “la globalización” es una consecuencia de la modernidad, podríamos pensar que la configuración de los Estados Nacionales es una expresión parcial del mismo proceso y que actualmente nos encontramos con esta característica de la modernidad llevada al extremo. Es decir, la misma posibilidad de “desanclaje” y de reorganización del tiempo y el espacio que organizó los Estados Nacionales es la que posibilita hoy un nuevo desanclaje, ahora en términos globales.

Desde esta perspectiva, algunas de las instituciones características de la modernidad se han desarrollado a tal punto que ahora pueden desvincularse de sus bases territoriales (Bauman, 1999 y 2002; Beck, 1998). Aquí encontramos el núcleo del problema planteado: las instituciones de los Estados Nacionales encuentran sus límites ante la nueva organización internacional (o global). Para algunos autores, ya no representan las relaciones sociales que configuran el mundo, ya que se ven desbordados sin poder responder a las nuevas necesidades. Al romperse este sistema de seguridades compartidas, comienzan a resquebrajarse los lazos sociales construidos y se agudiza el proceso de individualización que facilitará nuevas formas de territorialización, ahora a nivel global.

Ante la implementación de estas políticas, el Estado, como representante de la sociedad, parece estar puesto en cuestión. Los marcos de protección comunes pierden fuerza y la gestión de las vidas, de la incertidumbre, de la protección, queda librada a los individuos.

Si el Estado-Nación es ineficaz ante las nuevas relaciones internacionales, ante el capital financiero, si el trabajo y los derechos sociales garantizados por el mismo Estado-Nación durante la sociedad salarial dejan de proporcionar un marco de identidad y de seguridad compartidas, quedando ahora en manos de los individuos, entonces lo único que iguala a los hombres entre sí es el hecho de ser hacedores de la vida privada y la necesidad de resolver individualmente las situaciones de la vida. La responsabilidad social se desdibuja y la responsabilidad individual ocupa el lugar central.

En una sociedad como esta no habría prácticamente espacios públicos, ya que son reemplazados por espacios privados que preservan y que evitan la necesidad de poner en contacto a unos con otros. Lo que se anula es la posibilidad de comunicación y de reciprocidad al interior de las sociedades, obstaculizando cualquier tipo de solidaridad. Del otro lado se genera la reacción ante el rechazo, el cerramiento y la defensa de cara a la expulsión de la vida pública.

Por otra parte, los denominados espacios públicos se vacían de todo contenido cívico e interpelan a los sujetos desde una lógica individual, para la cual es indistinta la presencia de otros hombres, ya que no implica ningún tipo de interacción y reciprocidad (Bauman, 2002). Los contenidos de igualdad y justicia entre los miembros quedan fuera de discusión, ya que parece “deshecha” la idea misma de sociedad que los vinculaba. La lógica que empieza a invadir los espa-

cios públicos es la lógica del mercado. No hay obligaciones con los otros, sólo libertad de elegir.

La incertidumbre y la desprotección a las que el Estado-Nación no da respuesta como cuestión colectiva –desde las concepciones de las propuestas analizadas este no debe intervenir en la libre regulación del mercado– concentran la preocupación y la energía cada vez más sobre la forma particular de gestionar la vida, abandonando la posibilidad de reunirse unos con otros en una acción colectiva que posibilite traducir los intereses particulares en asuntos públicos y en formas conjuntas de resolución.

En este contexto se hace evidente que los antiguos espacios públicos –y los ciudadanos como forma de subjetividad propia de los mismos–, condición de gobierno y legitimidad de los Estados-Nación, pierden muchos de los contenidos que los definían como tales.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

Indagar sobre el espacio público “es tratar el vínculo social entre las personas y la representación colectiva del lazo” (Ortega et al., 2002). Desde esta perspectiva, abordar el espacio público en Argentina nos lleva casi inmediatamente a pensar en el Estado. Es decir, el espacio público en nuestro país, en tanto forma de vincularse con los otros, de participar en un proyecto común, y en tanto espacios comunes de los hombres, estuvo conformado por el Estado. Así, el Estado fue el encargado de conformar la Nación, a través de la cual se constituyó el “nosotros” que se expresa en el espacio público. Pero simultáneamente a la preocupación desde sus orígenes por ampliar “lo público” en tanto espacios comunes y servicios sociales, se encargó de conservar –durante mucho tiempo– la idea de un espacio público restringido, como forma de participación en las decisiones políticas que involucraban a toda la sociedad. De esta forma, en nuestro país, lo público queda mucho más asociado a las instituciones del Estado a través de las cuales se brindan servicios sociales y a la Nación, que a la idea de participación y deliberación ciudadana.

El Estado construye así una suerte de espacio público dual y con él una determinada forma de ciudadanía. Por un lado con una amplia participación en los derechos civiles y, por otro lado, con una gran restricción en los derechos políticos. Se conformó así lo que O’Donnell (1997) denomina la matriz “igualitaria-autoritaria” –iguali-

taria en tanto reconocimiento de derechos civiles y de la posibilidad de progreso y movilidad social para toda la población, y autoritaria en cuanto a las restricciones a la participación política y a la intervención en las discusiones acerca del proyecto de país.

El espacio público queda así constituido, por un lado, por un ámbito de representación y participación política restringido; por otro, como una suerte de espacio de participación sin votos, protagonizada por la prensa escrita, por movimientos por fuera del Estado que no tienen incidencia directa en él y, por último, por las instituciones o servicios que el Estado organizaba para el resto de la sociedad (Botana, 1998).

Incluso la forma en que los distintos grupos iban a insertarse en la participación política era pensada y estructurada desde el Estado. “Quiénes participarían, cómo y en qué momento” insumía gran parte de los debates de los que participaban de la república restrictiva⁵. No todos podían ser ciudadanos plenos porque había que saber ejercer la libertad política, y en este sentido la educación ocupaba un lugar central, a través de la idea de “ciudadanía ilustrada”, de tal manera que para poder ser ciudadano primero había que ser educado/civilizado bajo un patrón único y homogéneo. Así, lo primero que caracteriza el espacio público en tanto espacio de representación es lo que Botana denomina “soberanía invertida”, mediante la cual se invierte la lógica propia de la república representativa (Botana, 1998). No son los gobernados quienes eligen a sus representantes, sino que son los “gobernantes” quienes a posteriori buscan los apoyos para legitimar su poder.

En este sentido la construcción de la idea de Nación resulta clave, convirtiéndose en el cemento aglutinador y aquello que otorga legitimidad para el ejercicio del poder. Una Nación cuyo proyecto es llevado adelante por un grupo restringido de hombres, representantes de ciertos intereses económicos.

Mientras este proyecto pudo sostener la promesa de progreso, no fue necesario que amplios sectores de la población se involucraran en la construcción y proposición de otros proyectos posibles. Este problema se encuentra en los orígenes mismos de la “Nación Argentina”. Este modelo de país dirigido “desde arriba” conlleva una contradicción entre, por un lado, la posibilidad de activación política

⁵ Para los debates sobre el tema de la ciudadanía y las relaciones con la función de la educación popular véase Halperín Donghi (1982).

de amplios sectores urbanos, a partir del otorgamiento de libertades civiles; y, por el otro, la negativa de las clases dirigentes a resignar el control en la toma de decisiones, ante la eventualidad de que los nuevos grupos pongan en riesgo su proyecto, lo cual lleva a impedir la realización de la incorporación política de aquellos sectores. El crecimiento de estos sectores con amplios derechos civiles y ansias de progreso llevó a que la sociedad civil lograra presionar a través de la potenciación de sus demandas (O'Donnell, 1997).

Asimismo durante el peronismo, momento de ampliación de los derechos de vastos sectores de la población, la incorporación también se hace a través de la acción estatal. Es el caso de los sindicatos que se conforman en articulación directa con el Estado, desestructurando los antiguos sindicatos que presionaban al mismo pero desde afuera. Por otra parte, la forma de representación de los sectores populares en este período se articula en torno a las ideas de pueblo y de Nación que son simbólicamente muy fuertes, pero no necesitan apoyarse en el reconocimiento de igualdades formales y derechos universales –sobre todo políticos.

Pero cada vez que la incorporación o articulación de esas demandas puso en riesgo el proyecto de los sectores dominantes, las elites respondieron con “espirales crecientes de violencia” (O'Donnell, 1997), para lograr someter a la sociedad a sus intereses. Así, muchos de los golpes de Estado que caracterizaron la historia argentina pueden comprenderse como la reacción de las elites ante el riesgo de que se constituyan proyectos alternativos o de que se ponga en peligro la estabilidad de su proyecto.

Podríamos pensar que en nuestro país nunca se terminó de consolidar un espacio público como mediador entre los intereses de los distintos sectores de la sociedad y el Estado, en tanto que, cada vez que estos intereses parecían poder incidir, un golpe de Estado obturaba toda posibilidad de incorporación. La dimensión de participación en el espacio público nunca se terminó de desarrollar. Paralelamente lo público, en tanto servicio y regulación del Estado, se ampliaba constantemente.

En este contexto puede entenderse la última dictadura militar como imponiéndose ante el riesgo del surgimiento de un proyecto político alternativo y el crecimiento de la movilización política que obstaculizaba la implementación de un determinado modelo económico. En este período se profundiza así la disolución de la dimensión pública en dos direcciones: por un lado, en lo relativo a las polí-

ticas de retracción del Estado en tanto garante de ciertos derechos que empiezan a deshacer la representación de lo público a través del Estado; por otro lado, se desarticula la dimensión pública como parte del abandono del proyecto de vida basado en la discusión y la participación política.

Asimismo el Estado no sólo no representa los intereses de los distintos sectores de la sociedad sino que es el representante del peligro que implica algún tipo de formación colectiva. El miedo quiebra toda posibilidad de articulación horizontal desde la cual elevar las demandas al Estado y toda oportunidad de acción política como forma de intervenir en un proyecto colectivo. De esta forma, el repliegue sobre lo privado comienza a acentuarse durante la década del setenta.

Luego de la euforia política de la post-dictadura, la crisis económica y la hiperinflación profundizaron aún más este proceso al confrontar a los individuos con la experiencia de disolución del vínculo social (Svampa, 2001).

El proceso de retracción del Estado, característico de la década del noventa, fue disolviendo aún más la dimensión pública del Estado, al ir este abandonando la responsabilidad de cumplir ciertos derechos de ciudadanía, y desmoronándose con ello el cemento integrador que prometía igualdad a los miembros de la Nación. De esta manera, se sobreimprime a la matriz de ciudadanía antes descripta una deslegitimación de todo lo concerniente al Estado y a la política.

La redefinición del Estado Nacional a través de las propuestas neoliberales modifica la matriz estado-céntrica. El Estado asume un papel gerencial que lo debilita en su función de representación simbólica del orden social. Si en nuestro país era el Estado el representante de lo público, de lo común, ¿qué pasa cuando este se retira y, más aún, luego de que fueron desarticuladas otras formas de participar en espacios y proyectos colectivos?

La aplicación de las políticas actuales tiene consecuencias en términos de la construcción de un nosotros, de un colectivo, y, por lo tanto, de la posibilidad de discutir en el espacio público un proyecto de país. De la mano de la desaparición de la idea de “nosotros” se produce la retracción de la política como forma de intentar intervenir en un proyecto colectivo. Si no hay nosotros no hay política, y si no hay intención de intervenir en un proyecto colectivo no hay posibilidad de construir un nosotros.

LAS PROPUESTAS NEOLIBERALES EN EDUCACIÓN Y LA REDEFINICIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

Una de las hipótesis que orientan este trabajo es que junto con la aplicación de las reformas neoliberales se vive una redefinición del espacio público tanto en los discursos oficiales como en el sentido común de los sujetos. Partimos del supuesto de que esta mutación de sentidos se asocia a la reconceptualización de la educación, que pasa de ser considerada como un derecho a percibirse como un bien o servicio, asociada a la reestructuración del rol de Estado que pone nuevamente a los individuos como responsables de su educación. En términos de Fraser (1994) podemos decir que se está instalando un “discurso de la reprivatización” mediante el cual temas que habían logrado instalarse en la esfera pública empiezan a ser considerados nuevamente como cuestiones domésticas o privadas.

Estos discursos retoman la idea del liberalismo clásico de un Estado mínimo que no interfiere en las decisiones de los individuos (Mill, 1993).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la contradicción entre liberalismo y democracia (Bobbio, 1992). De esta manera, retomando la concepción democrática liberal de espacio público (Habermas, 1990; Gutman, 2001), si este tiene que ver con un espacio común de deliberación y toma de decisiones, podríamos deducir que en realidad deberían ampliarse los ámbitos de participación en el Estado. Pero si, al mismo tiempo, retomamos la concepción de Estado mínimo⁶, este sólo debe arbitrar entre conflictos individuales sin entrometerse en el terreno privado. Desde esta concepción, o bien el espacio público se reduce a los mecanismos formales de representación sin otra pretensión de universalidad e igualdad, o bien “el espacio público” es todo ámbito de intercambio entre los hombres por fuera del Estado, lo cual incluye al mercado –o es el mercado por excelencia.

Es en esta ambigüedad en la que se apoyan muchos de los discursos actuales de reforma. Una vez desembarazado el espacio público del Estado, es posible hacer una segunda operación en la cual se incorpora la dimensión de la participación –no sólo en términos de sostenimiento

⁶ Esta concepción tiene su origen en otro momento histórico en el cual cobra otro sentido la división con la esfera privada como forma de oponerse al Estado absolutista, el cual no se presentaba como el representante de “la voluntad general” o del “bien común”; la progresiva “irrupción de las masas” implicó para el Estado representar en alguna medida los intereses de distintos sectores para poder presentarse como neutro y universal y así conservar la hegemonía.

económico sino en términos de toma de decisiones en espacios locales fragmentados, ya sin pretensiones universales y de redistribución.

En el proceso de reforma educativa en la Argentina, nos encontramos con estas concepciones que redefinen el sentido de lo público. Este discurso, impulsado por las corrientes neoliberales, intenta “crear un nuevo marco simbólico-cultural que excluya o redefina tales principios reduciéndolos a su mera formulación discursiva vacía de cualquier contenido de justicia e igualdad” (Gentili, 1997). Esto se produce, en términos de Tadeu da Silva (en Gentili, 1997), a través de una serie de “estrategias retóricas” que van transformando la manera de percibir y comprender el mundo.

Una de estas estrategias consiste en la demonización o satanización de lo público y la santificación de lo privado (Bravo, 1994; Boron en Sader y Gentili, 1999; Da Silva en Gentili, 1997; Apple, 1997b). En un primer movimiento lo público es asimilado a lo estatal en el contexto de la desvalorización de la “calidad” de los servicios brindados por el Estado. Es decir, lo que tradicionalmente se consideraba como público en educación, lo estatal, es cargado con atributos negativos (ineficiencia, inequidad, etc.) y se lo vacía de su dimensión pública en tanto espacio de participación y redistribución social (Hillert, 1999). Simultáneamente, se produce una “recontextualización discursiva” que va modificando el sentido del concepto, distanciándolo de su carácter universal e igualador, e incorporando elementos que son propios del ámbito privado. De esta manera, se redefinen las relaciones entre lo público y lo privado, de modo que lo privado es investido con los atributos positivos de lo público y lo público necesita cada vez más de la lógica de lo privado para garantizar su eficacia.

Puede observarse cómo esta lógica orienta la transformación educativa en los noventa y comienza a instalarse en los discursos oficiales. De este modo, en el articulado de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior puede advertirse la tendencia a la equiparación de los sistemas público y privado de educación. Ambos sistemas conforman el Sistema de Educación Pública, y dejan de referirse a la escuela pública y privada para hablar de escuela pública de gestión estatal o privada. Lo que los diferencia ya no es el fin sino el tipo de gestión. Subyace a estas posiciones la idea de un Estado mínimo con funciones de regulación, evaluación y control, pero ya no necesariamente de garante y prestador principal.

Se va instalando de este modo la concepción de público no estatal, que en este contexto desplaza el eje de discusión acerca de la res-

pensabilidad del Estado y su dimensión pública al incorporar nuevos actores que comparten la responsabilidad de educar. Queda fuera de esta lógica la discusión acerca de los procesos de democratización, participación y representación en las instituciones del Estado, y las formas más igualitarias de redistribución de los recursos. Como contrapartida, se naturaliza la visión del Estado como instrumento y se discuten otras formas de “democratización por fuera del Estado” (Bresser Pereira y Cunil Grau, 1998).

Este doble proceso de “reprivatización” de la educación y de “satanización de lo estatal” va abriendo el camino a los procesos de privatización de la educación, que brindarán diferentes calidades de acuerdo a las *capacidades*⁷ y los esfuerzos de cada uno, al tiempo que la educación brindada por el Estado, de menor calidad, será la garantía de acceso gratuito a los que menos tienen.

La lógica de mercado se va instalando a partir de la aceptación del discurso de la falla del Estado (Southwell, 2003). El derecho universal empieza a ser sustituido por un par complementario que elimina todo contenido de igualdad y redistribución: el consumo de bienes en el mercado y la asistencia a cargo del Estado.

La escuela no es ya la representante de un proyecto colectivo, que como vimos parece desarticulado, ni la responsable de cumplir un derecho. Ya no representa la promesa colectiva de inclusión en la esfera pública; más bien es la encargada de ofrecer diferentes productos que brindarán diversas posibilidades de inclusión en un mercado de trabajo que se caracteriza por su fragmentación y altos niveles de exclusión.

Por este camino, la educación considerada de interés social y por lo tanto responsabilidad del Estado empieza a volverse responsabilidad de los individuos o familias. En este sentido cobran importancia la libre elección de los padres, el mérito-esfuerzo realizado por cada familia y el control que estos realicen sobre las instituciones.

DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE

LA CONSTITUCIÓN DEL “SISTEMA BINARIO” EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES DE NIVEL MEDIO

La Educación Superior en la Argentina está constituida por un “sistema binario” (Ministerio de Cultura y Educación, 2000) conformado

⁷ Véase Ley Federal de Educación, art. 6.

por la Educación Superior universitaria y la no universitaria o terciaria. Esta configuración es propia del campo de la formación docente de nivel medio, al interior del cual, históricamente, se conformaron dos circuitos con profundas diferencias que se vinculan con la matriz de origen de cada uno de ellos (Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992).

Es interesante destacar que la existencia de ambos circuitos de la formación docente para la enseñanza media está vinculada a la historia de este nivel del sistema educativo. Como es sabido son distintos los sentidos de origen de la educación común y de la educación secundaria. Esta última, en el período de fundación del sistema educativo argentino, se encargaba, a través de los Colegios Nacionales, de la formación de las elites con un propósito político: la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986) –a diferencia de la escuela primaria destinada a las mayorías y portadora de un fuerte mandato homogeneizador de la población. Así, el objetivo de la misma era de carácter elitista: preparar para el ingreso a la Universidad. Como consecuencia, en esta primera etapa los profesores de enseñanza media eran “naturalmente” graduados universitarios, que pertenecían a los mismos grupos a los que formaban.

De esta manera, en los orígenes del sistema educativo argentino coexistían ya dos circuitos paralelos en los que se preparaban docentes. Uno que correspondía al ámbito universitario, del que surgían los profesores para los “Colegios Nacionales”, el cual no proveía una formación diferenciada y especializada para desempeñar la función, y otro específicamente diseñado para formar maestros de nivel primario que respondieran a las necesidades de expansión de dicho nivel⁸. Sin embargo, en este primer momento, para la educación media existía un único circuito.

Desde los años treinta en nuestro país se produjo una fuerte expansión del sistema educativo mediante la cual se fueron incorporando nuevos sectores a la educación formal. En los años subsiguientes se produjo la masificación de este nivel, cambiando así su función de origen elitista y propedéutica.

La expansión del sistema conlleva una ampliación del mercado de trabajo para los docentes, el cual incorpora nuevos sectores a la docencia de la enseñanza secundaria⁹. En este contexto se empiezan a transformar también los ámbitos de formación de profesorado. A inicios del siglo XX, y con la primera etapa de expansión del nivel medio,

8 Nos referimos a las Escuelas Normales.

9 La feminización de la docencia de nivel medio acompaña este proceso de expansión.

surgen los primeros espacios específicos de formación de profesorado de nivel secundario. Uno de ellos, el Seminario Pedagógico, en un primer momento daba formación pedagógica a graduados universitarios que desearan desempeñarse como profesores. Pero con el crecimiento del nivel se irán aceptando progresivamente bachilleres sin título universitario, para ver desaparecer finalmente a los graduados universitarios entre sus ingresantes. De este modo se modifica la concepción original de estos espacios y comienzan a diferenciarse del devenir y transformaciones de la Universidad Nacional (Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992).

Esta diferenciación posibilitó posteriormente una mayor regulación por parte del Estado de los ámbitos específicos de formación docente –ya que luego de la Reforma del '18 queda imposibilitado, por la autonomía universitaria, de controlar el proceso de formación al interior de la Universidad. Esta cuestión aproxima a aquellos ámbitos de formación a los niveles inferiores del sistema educativo –aunque con distintos grados de autonomía– y puede leerse como una marca diferencial con el subcircuito universitario.

El Estado controla entonces la profesión docente a través de dos mecanismos centrales. El primero consiste en la contratación de los docentes: requisitos de ingreso, regulación de títulos habilitantes, etcétera. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado por Pinkasz en la obra antes citada (1992) acerca de la constitución del campo, podemos observar que fueron los profesores no universitarios quienes lograron hegemonizar el mismo e incidir de esta forma en su regulación. En segundo lugar, el Estado regula directamente algunos aspectos de la formación docente, como los objetivos, contenidos y fines de la educación que se plasman principalmente en los planes de estudios elaborados por el mismo, así como aspectos vinculados a la organización de los profesorados, formas de acceso, etcétera. Estas últimas características, debido a la autonomía universitaria, quedan reservadas para el subcircuito no universitario.

Asimismo, en la medida en que se constituye un ámbito específico para la formación de profesores, separado de las otras funciones de la Universidad, se va instalando la división entre la producción/ejecución entre ambos espacios, quedando en manos de los profesorados la transmisión de conocimientos producidos en la Universidad y la ejecución de planes diseñados por el Estado.

Así como se produjo la expansión y diversificación de la educación media a lo largo del siglo XX, la Universidad también sufrió

modificaciones con relación a su función inicial. La Reforma del '18 –impulsada desde Córdoba por el movimiento estudiantil– significó un cambio importante porque implicó un primer movimiento de apertura y democratización de la Universidad argentina. Es en este momento que se redefine la función de la Universidad y, con esta, su forma de organización y gobierno. Los principios que orientaron la Reforma pueden sintetizarse en el establecimiento de una Universidad científica, co-gobernada, autónoma, gratuita, de libre acceso, con renovación periódica y libertad de cátedra, y con asistencia voluntaria de los estudiantes a los cursos (Feldfeber e Imen, 2001). Las tres funciones constitutivas de esta Universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión. Estas tres funciones en general y la extensión en particular se comprenden en el marco de una concepción de Universidad orientada a las necesidades de la sociedad (Mollis, 1995).

ALGUNAS DIFERENCIAS HISTÓRICAS ENTRE LOS DOS SUBSISTEMAS

Como indicamos anteriormente, las universidades nacionales –a partir de la Reforma de 1918– se caracterizaron por tres funciones: investigación, docencia y extensión. En cambio, como ámbito de formación de especialistas de la enseñanza media, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) tradicionalmente tuvieron como función principal la enseñanza (Hillert, 1990).

En cuanto a la organización político-institucional, las universidades nacionales se caracterizan por el cogobierno y la autonomía. El primero implica la representación de todos los claustros en el gobierno de las instituciones. La autonomía refiere a la capacidad de las universidades de dictarse su propia ley y rige en materia académica y de gobierno. En cuanto al aspecto financiero, se habla de autarquía porque los recursos –actualmente habría que decir sus recursos principales– provienen del tesoro nacional, pero el manejo de los mismos depende de la propia Universidad.

Los Institutos de Formación Docente, en cambio, gozan de una autonomía relativa –cuestión que puede explicarse en parte por el origen de la docencia antes señalado, y por la regulación del Estado– ya que dependían hasta la transferencia del Ministerio y luego de ella, a partir del año 1992, de las autoridades jurisdiccionales correspondientes. Así, los institutos no gozan de autonomía académica ya que no se dictan sus propios planes de estudios y cuentan con la supervisión y

regulación de las instancias superiores¹⁰. Esta situación de dependencia, y la distancia con los centros de producción del conocimiento, llevan muchas veces a la falta de actualización de los planes de estudios, que se ve a su vez reflejada en los programas de las distintas disciplinas. La concepción del conocimiento que subyace es la de un conocimiento estable, que se construye de una vez y para siempre, sin posibilidades de ser modificado¹¹.

En relación con las formas de gobierno, es importante destacar que el nivel superior tuvo un tratamiento particular en el Estatuto del Docente Nacional –Ley 14.473– previendo para este nivel la organización de un Consejo Directivo y la elaboración de sus propios reglamentos institucionales, los cuales debían ser aprobados por el Ministerio de Educación. Asimismo, en el año 1957 se dictó el Decreto N° 4.205/57 del Poder Ejecutivo Nacional sobre el “Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y Secciones del Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”. Dicho decreto establecía las pautas sobre las cuales los institutos podían elaborar sus propios reglamentos. A pesar de la existencia de estas normas, pocos fueron los institutos que los elaboraron y en virtud de nuestra historia fue mucho el tiempo en que estos estuvieron en suspenso. En 1987, con la restitución de la democracia y en el marco del proceso de “normalización” de la Educación Superior, se dictó el Decreto 1.763/87, por medio del cual se requería a los institutos que dictaran o reformaran sus reglamentos.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, luego de la transferencia¹², se incorpora el nivel superior al Estatuto del Docente Municipal¹³. Dicho Estatuto inicialmente elaborado para los niveles

10 Le Ley de Educación Superior, en su artículo 15, refiere a la dependencia de las instituciones de Educación Superior no universitaria: “Corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la Educación Superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de instituciones de Educación Superior no universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la ley 24.195, de lo que establece la presente y de los correspondientes acuerdos federales”.

11 En una investigación, Braslavsky y Birgin (1992) destacaron la permanencia de los planes de formación de profesores de secundario desde los años setenta, planes que a su vez conservaban muchos aspectos de aquellos de mediados de siglo.

12 Mediante el Convenio N° 4 en el marco de la Ley 24.049.

13 Ordenanza N° 40.593/85.

inicial y primario, transferidos en el año 1978, no contempla las particularidades de la Educación Superior.

De esta manera, en cuanto a la forma de gobierno y elección de los cargos directivos de las instituciones de Educación Superior no universitarias, el estatuto y otras normas posteriores establecen dispositivos de gestión con cierto grado de autonomía, aunque sumamente limitada¹⁴. En general, las formas de participación en estos institutos son muy restringidas e incluyen principalmente a los profesores.

En cuanto a la organización académica, además de la mencionada autonomía académica, la forma de selección de los docentes en las universidades se realiza por concurso de oposición y antecedentes. A pesar de que la normativa prevé para los ISFD el acceso por concurso de antigüedad, oposición y antecedentes, los mecanismos utilizados tienden a fortalecer una cultura endogámica –reclutamiento de los propios graduados de la institución o con determinados perfiles (Braslavsky y Birgin, 1992).

Por otro lado las universidades cuentan con una organización más flexible, que da al estudiante mayores grados de libertad en la construcción de su trayectoria formativa. En los ISFD, en cambio, hay una organización “isomórfica” en relación con los niveles para los que preparan. En este sentido Braslavsky y Birgin sostienen que la formación docente en los Institutos de Profesorados se caracteriza por la “mimetización puerilizante” y la endogamia subjetiva y objetiva (Braslavsky y Birgin, 1992; Ministerio de Cultura y Educación, 2000).

Todas estas características implican diferentes experiencias en el tránsito por cada una de las instituciones mencionadas. El tipo de vínculo con el conocimiento, la percepción de la discusión y debate en torno a la construcción del mismo, y sobre todo las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones, podrían suponer distintos sentidos acerca del espacio público. El otro aspecto a destacar es la función pública que orientó históricamente a la Universidad: la construcción de conocimiento y la formación de intelectuales políticamente activos en relación con las necesidades de la sociedad. Nos referimos al “*ethos* universitario” producto de la

14 Si entendemos por autonomía la capacidad de dictarse las propias normas y regular los distintos aspectos de la vida institucional, del análisis de dichas normas surge que el nivel de prescripción de las mismas restringe los márgenes para la toma de decisiones y, por lo tanto, la autonomía otorgada.

Reforma de 1918, que se encuentra hoy puesto en cuestión por las nuevas propuestas de reforma (Mollis, 2001).

LAS PROPUESTAS DE REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SUBSISTEMA UNIVERSITARIO

En los últimos años las propuestas de reforma en el ámbito universitario, que encuentran su marco legal en la Ley de Educación Superior pero que comenzaron a implementarse a través de diversos mecanismos con anterioridad a su sanción, están reconfigurando las funciones y el perfil de la Universidad¹⁵. Estas propuestas pueden sintetizarse en:

EL ESTÍMULO DEL SECTOR PRIVADO Y LA EQUIPARACIÓN DE AMBOS SUBSISTEMAS: PÚBLICO Y PRIVADO

Esta tendencia se vincula a la redefinición de lo público antes trabajada; por un lado se considera que todas las instituciones son públicas por la función que cumplen; pero, por otra parte, y principalmente para el nivel superior, se considera que los beneficios son básicamente privados, ya sea en la Universidad pública o privada. Esto último cobra sentido en el marco de la redefinición de la función de la Universidad, que deja de centrarse en la producción de conocimiento científico y la formación de profesionales para la sociedad, para volcarse a la producción de conocimientos, servicios y profesionales de acuerdo con las necesidades de mercado.

Desde este punto de vista, se sitúa a los individuos como elementos básicos de lo social y, como tales, como responsables de su propia educación y de sus logros, sin establecerse relaciones de interdependencia con el resto de la sociedad. Así, la Universidad no tiene por qué asumir funciones sociales ni es un asunto de interés público, sino que es un ámbito –aunque con recursos públicos– del cual se benefician los individuos formados en la misma como profesionales. En esta forma de comprender la función de la Universidad es que se

15 Estas reformas son impulsadas por los organismos internacionales y son comunes en sus características centrales a toda Latinoamérica. El diagnóstico del cual parte el Banco Mundial para estas propuestas es la escasez de recursos, la cual para dicho organismo es inexorable, y la ineficiencia del sistema público. Para el primer punto propone la reasignación de recursos al interior del sistema educativo, del nivel superior a los niveles básicos de la escolaridad. Esta situación hace necesario pensar en otras fuentes de financiamiento para el sistema de Educación Superior entre las que se encuentra el arancelamiento. Para garantizar “la equidad” del sistema propone complementarlas con becas o créditos para aquellos alumnos de escasos recursos y probados “méritos”.

apoyan las propuestas de arancelamiento. Además se impulsa el sector privado porque esto facilita la creación de un mercado diversificado para que los consumidores puedan elegir las opciones de formación más convenientes (Gentili, 2002; Levy, 1995; Mollis, 1995 y 2001).

*LA INTRODUCCIÓN DE LAS REGLAS DE MERCADO AL INTERIOR
DE LAS UNIVERSIDADES*

Este punto, estrechamente vinculado al anterior, es sumamente importante porque implica la redefinición de las funciones históricas de la Universidad, sobre todo en lo relativo a la investigación y a la extensión, perdiendo ambas su dimensión pública, la cual implicaba una responsabilidad y compromiso con las necesidades de la sociedad. Esto puede observarse en:

Las nuevas formas de financiamiento y los nuevos criterios de redistribución de recursos, que incluyen la legalización del auto-financiamiento

Esto último habilita a las universidades nacionales a cobrar aranceles y acentúa la venta de servicios de las universidades para conseguir recursos adicionales. Así, puede apreciarse el desplazamiento de la idea de derecho a la de bien o mercancía, bajo la cual el estudiante se transforma en un cliente que será beneficiado individualmente por los bienes que compra en el mercado educativo. No hay responsabilidad del conjunto de la sociedad, representada por el Estado, de garantizar el derecho a la educación de todos sus miembros. Asimismo, para conseguir financiamiento, los productos de la Universidad deberán ser vendibles en el mercado, razón por la cual se sesga el tipo de conocimiento producido. Al mismo tiempo desde el financiamiento estatal se podría estimular con más recursos a aquellas áreas más eficientes, por lo que desde el mismo Estado se incita a la producción y venta de servicios¹⁶. Desde esta perspectiva la investigación se transforma en investigación aplicada al servicio

16 El Banco Mundial define la eficiencia interna en términos de las formas de utilización y asignación de recursos al interior de la Universidad y la eficiencia externa en tanto tasa de retorno y nivel de ocupación de los graduados en el mercado de trabajo (Banco Mundial, 1994). Asimismo el art. 38 de la Ley de Educación Superior refiere a los indicadores de eficiencia y equidad que se tomarán en cuenta para el financiamiento.

de las necesidades del mercado y la extensión se reduce a un ámbito de venta de servicios.

Los programas de incentivos a la investigación

A través de estos programas se incorporan nuevas formas de regulación del trabajo docente, por medio de las cuales se introduce una mayor diferenciación y competencia al interior del cuerpo docente, al tiempo que se imponen nuevos ritmos de trabajo para satisfacer los requerimientos burocráticos.

LA REDEFINICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Lo desarrollado en los puntos anteriores va anticipando la reconceptualización de la autonomía (Feldfeber e Imen, 2001). Así, la tendencia a anudar lo producido a las necesidades del mercado o las formas de financiamiento externo restringe la posibilidad de las universidades para decidir por sí mismas a qué áreas de la investigación orientar los recursos.

En definitiva, en la medida en que se exige a las universidades vincularse más directamente con el mercado y que los recursos de fuentes externas de financiamiento no van a la Universidad sino directamente a los programas de investigación que deciden concurrir, se acentúa la heteronomía de la Universidad pública (Coraggio y Vispo, 2001). Además se produce un mayor control externo a través del Sistema Nacional de Evaluación que también limita la autonomía académica.

De este modo, la autonomía queda reducida a la capacidad de otorgar títulos –limitada por la evaluación externa– y a las negociaciones de cada Universidad con su personal, lo que puede interpretarse como una forma de gestión del conflicto a través de su descentralización (Weiller, 1996).

Asimismo la Ley de Educación Superior establece las pautas sobre las cuales debe organizarse el gobierno universitario, interviniendo en aspectos que tradicionalmente eran parte de la autonomía universitaria, como el dictado de sus propias normas.

Todas estas cuestiones no pueden entenderse si no es en el marco de la restricción presupuestaria, que lleva a la interiorización en la Universidad de muchas de las propuestas antes presentadas.

Estas propuestas empiezan a poner en cuestión el carácter público de la Universidad, tanto en relación con el acceso como en lo

relativo al carácter de los conocimientos e intelectuales “producidos” en la misma. El nuevo modelo universitario diversificado y “empresarial”, que se adecua más a las necesidades del mercado y a la formación de “recursos humanos”, nos lleva a introducir nuevas preguntas en relación con el lugar que históricamente tenía la Universidad como espacio público, tanto en relación con la producción de conocimientos socialmente relevantes como en cuanto a las posibilidades de decisión y participación de la propia comunidad universitaria, y a los sentidos que construyen los estudiantes que la transitan (Mollis, 1995 y 2001; Gentili, 2002).

SUBSISTEMA NO UNIVERSITARIO

Más allá de las diferencias ya mencionadas entre ambos subsistemas, estas propuestas tiñen todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, los ISFD también están sufriendo transformaciones, en el marco de la reforma, vinculadas con la redefinición del Estado. Así, puede observarse el doble movimiento de descentralización –la transferencia de las instituciones a las jurisdicciones– y recentralización, a través de las nuevas funciones del Estado en tanto controlador y evaluador. Al mismo tiempo que se propugna una mayor autonomía de las instituciones, se agudizan los procesos de control por parte del Estado, los que no pasan sólo por la definición de los contenidos comunes, sino por la instalación de un complejo Sistema de Evaluación y Acreditación para las instituciones (Feldfeber, 1998).

SEGUNDA PARTE

ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS¹⁷

El trabajo de campo se dividió en dos etapas, en cada una de las cuales se utilizaron diferentes instrumentos para el relevamiento de la información.

Para la primera etapa del trabajo de campo se distribuyeron cuestionarios estructurados en cada institución entre profesores con formación universitaria o no universitaria. Estos cuestionarios se organizaron en dos partes. En la primera se indagó sobre lo relativo a la trayectoria de formación de los profesores y, en la segunda parte, sobre “lo público”. El cuestionario contaba con preguntas cerradas y preguntas abiertas.

Para la segunda etapa del trabajo de campo se organizaron grupos focales de discusión. La elección de esta técnica se debe a que se considera que es la más adecuada para recoger las representaciones sociales de los actores. Se conformaron grupos de seis participantes cada uno, caracterizados por ser homogéneos al interior y diferentes entre sí. En este caso dicha homogeneidad la otorgó la distribución según el criterio principal antes señalado, la experien-

17 Algunas características de la muestra: para este proyecto, se seleccionaron cuatro escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, contemplando que las mismas representaran a distintos estratos sociales. De esta forma nuestra muestra de escuelas quedó conformada de la siguiente manera: un colegio que tradicionalmente atendió sectores de elite, dos escuelas que atienden población de sector medio y una escuela que atiende población de estrato bajo. Al interior de esas escuelas se seleccionaron a los profesores contemplando como criterio principal el tipo de formación de los mismos. En lo que respecta a los títulos de los docentes encuestados se consideró el mayor título alcanzado. Antes de describir las características de la muestra en relación con el tipo de títulos que poseen es necesario aclarar que debido a los objetivos de investigación se intentó que la proporción de profesores con formación universitaria y no universitaria fuera similar. Por esta razón la muestra no representa la distribución de la titulación de los docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, ya que, de acuerdo con un Informe de la Dirección de Programación Educativa de la Secretaría de Educación del GCBA (2003), el promedio del porcentaje de docentes con título terciario no universitario de los establecimientos de la Ciudad es de un 52%, seguido por un 22% de docentes con título secundario y un 20% con título universitario. La muestra quedó conformada por cincuenta docentes cuya titulación se distribuye de la siguiente forma: veintidós profesores con título de nivel terciario, trece profesores con título universitario, once licenciados, tres con títulos de postgrado, uno con título de nivel medio. Es decir que un 54% de los profesores de nuestra muestra atravesaron una experiencia de formación universitaria. Al interior de este grupo, un 66,7% cursaron sus estudios en universidades nacionales y un 33,3% en universidades privadas. Dentro del grupo de profesores sin título universitario (46%, con un 2% que cuenta con título secundario como mayor título alcanzado), el 78,3% cursó sus estudios en instituciones públicas.

cia de formación. El tema de discusión fue el espacio público y se utilizó como dispositivo para dar inicio a la discusión un artículo de diario. Dicho artículo consistía en un conflicto entre un intendente y un barrio privado en torno a la ocupación por parte de este último de calles pertenecientes al ejido.

LOS SENTIDOS VINCULADOS A LO PÚBLICO

Estado, libre acceso, igualdad de oportunidades, contención, asistencialismo, deterioro, diversidad, heterogeneidad, gratuidad, espacios comunes, participación, son todos términos que –aunque en distintas proporciones– remiten al espacio público.

Ahora bien, ¿cómo se articulan estos sentidos en las argumentaciones de los profesores? ¿Qué diferentes sentidos surgen de estas articulaciones? ¿Cómo pueden entenderse las contradicciones? ¿Qué vinculaciones pueden tener con los discursos hegemónicos de los últimos años? ¿Y con la matriz histórica del espacio público en la Argentina? ¿Cuál es el grado de dispersión del sentido común que introduce la formación de los docentes? Estas son algunas de las cuestiones que intentaremos ir recorriendo a lo largo de este apartado.

LO PÚBLICO Y EL ESTADO

DISTINTAS ARTICULACIONES SOBRE UN BINOMIO DIFÍCIL DE SEPARAR

Aunque para casi todos los profesores el Estado y lo común están imbricados y se constituyen mutuamente, las formas de entender la vinculación entre ambos varía significativamente. En efecto, para una parte de los profesores, el Estado está totalmente reificado y es vivido como un ente aislado de la sociedad que tiene que cumplir un conjunto de leyes, que no se sabe bien ni quiénes ni cómo las construyeron. Es decir, el Estado parecería ser el responsable de cumplir una serie de cuestiones a través de sus instituciones, cuestiones que deben ser para todos. Sin embargo, en esa misma operación de responsabilización del Estado parece producirse una escisión en la cual los sujetos dejan de tener algún tipo de responsabilidad sobre el conjunto de la sociedad.

El Estado representa lo común, en términos de libre acceso, de servicios para todos, pero no se vislumbra reflexión acerca de la vinculación entre la sociedad y el Estado, las formas de representación, de participación y las formas de interdependencia social. Esta

característica puede asociarse a la matriz histórica antes desarrollada por la cual lo público, en nuestro país, queda mucho más asociado a las instituciones del Estado, a través de las cuales se brindan servicios sociales, que a la idea de participación y deliberación ciudadana. Esta última dimensión, menos desarrollada históricamente, parece tener menos peso en las concepciones de los profesores acerca del espacio público.

En efecto, todos los encuestados hacen referencia a atributos de las instituciones del Estado, sean estos positivos o negativos, mientras que el 44% de ellos menciona entre los atributos vinculados a lo público cuestiones relativas a la responsabilidad social, a lo común, a lo colectivo, a la redistribución. Aunque para la mayoría el Estado parece ser la forma de organización capaz de encauzar estas cuestiones comunes, se empieza a vislumbrar algo que trasciende a las instituciones del Estado. Es en este punto donde podemos ver mayores diferencias entre los profesores con formación universitaria y no universitaria ya que más de la mitad de los primeros –52%– incorpora esta dimensión a la caracterización de lo público, mientras que un 39% de los profesores no universitarios la menciona.

Lo común para el primer grupo –profesores no universitarios– tiene que ver con el Estado en tanto este tiene la obligación de prestar servicios para todos. Se relaciona con la posibilidad de participar de esos espacios, de esos servicios, y de formar parte de “la ley” común. Eso es lo que me asocia al otro. El libre acceso, la gratuidad, el “para todos”, aparecen con fuerza en su argumentación. A la vez, en la construcción argumental de los profesores no universitarios se critica al Estado por ineficiente, por el no cumplimiento de las leyes y de los derechos de los ciudadanos.

Desautorizan las leyes, o sea que él porque es el Intendente puede hacer cualquier cosa (profesora no universitaria); Hay partes que las veo correctas, porque en este momento, si hablamos del problema de la seguridad, nos damos cuenta que el Estado (E), o el gobierno provincial, o el que sea no puede con la seguridad, entonces que ciertos grupos de gente tome recaudos para su seguridad, me parece bien (profesora no universitaria).

En esta misma lógica los espacios públicos también se “cosifican”, ya que parecen ser pensados en tanto lugares de libre acceso, no restringido, pero en ningún momento como espacios vinculados a la

interdependencia social y a la redistribución. Así, es lo mismo quién “usurpe” el espacio público, los habitantes de un barrio cerrado, vendedores ambulantes o habitantes de las villas. En este sentido, vuelven a diluirse la idea de justicia y la reflexión sobre la participación social en la definición de los espacios públicos.

Igual que el que pone una parrilla o eso para hacer tortilla en la esquina donde uno pasa todos los días o te ponen los cajones de verdura, sin tener un comercio, eso también es una usurpación del espacio público, tenés que andar esquivando todos los puestos y la basura que dejan (profesora no universitaria).

Puede leerse en este testimonio esta ausencia de reflexión sobre el significado de los espacios públicos. Parece haber, además, una única forma posible y ya definida de utilización del espacio público. ¿Quiénes ponen las reglas? ¿Quiénes y cómo deben participar de estos espacios?

Es interesante además leer en esta clave las respuestas que los profesores no universitarios dan ante distintas situaciones problemáticas que se les presentaron en la encuesta. Así, al mismo tiempo que un 87% sostiene que el hospital público debe atender a todos los sectores, aun “los que no pagan los impuestos”, esgrimiendo como argumento principal que es responsabilidad del Estado, un 56% sostiene que está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con el descuento de impuestos de lo pagado en medicina privada para propiciar la libre elección de los individuos. Esta cuestión, que será retomada más adelante, nos permite observar de qué forma se produce la escisión entre el Estado y la sociedad civil, para la cual el Estado es totalmente ajeno a las responsabilidades de los ciudadanos y estos están exentos de participar del mismo. Es decir, el Estado debe cumplir con los derechos de los ciudadanos pero los ciudadanos no están implicados en esta situación porque no parece visualizarse la relación entre la sociedad y el Estado, que en este caso se vería plasmada a través de la participación en un sistema de redistribución como el sistema impositivo.

Esta sensación de ajenidad puede vincularse con uno de los rasgos de construcción del Estado argentino. La baja intensidad de la participación de la ciudadanía, desde la construcción misma del Estado y luego profundizada por los reiterados golpes de Estado, consolida esta idea de exterioridad, con lo cual al Estado siempre se lo visualizó como un ente externo, del cual se debe esperar una serie de

prestaciones, al que es posible a lo sumo solicitarle o demandarle, pero del que de ninguna manera se forma parte.

Aunque esta contradicción también aparece entre los profesores universitarios, observamos una diferencia con los profesores no universitarios. Para el 89% de ellos el Estado debe garantizar el acceso al hospital público de los sectores más pobres, aun cuando no participaran del pago de impuestos, y se reduce el acuerdo parcial y total con el sistema de descuento impositivo por participación en sistemas privados a un 44%.

Es interesante destacar que aunque el argumento principal por el que el hospital público debe atender a esta población se basa, al igual que en los profesores no universitarios, en que es responsabilidad del Estado, empiezan a aparecer otros argumentos vinculados a la redistribución, a la solidaridad social y a la responsabilidad del conjunto de la sociedad en relación con la pobreza y la desigualdad social.

Porque los sectores más ricos son los que deben aportar más para distribuir entre los sectores más carenciados; porque todos participan del pago de impuestos; porque si no generaría mayor división social, por solidaridad (profesores universitarios).

Por otra parte, el nivel de acuerdo con la responsabilidad del Estado en la prestación del servicio de salud para los sectores más pobres disminuye en los profesores universitarios que cursaron sus estudios en el sector privado. Esta diferencia se profundiza aún más si los comparamos con los profesores que cursaron sus estudios en universidades nacionales (públicas). Así, un 100% de los profesores que estudiaron en universidades nacionales considera que el hospital público debe atender a todos los habitantes y un 44% (entre acuerdo total y acuerdo parcial) apoya la propuesta de descuento impositivo, mientras que un 67% de los profesores que cursaron sus estudios en universidades privadas acuerda con la primera premisa, y un 56% con la propuesta de descuento impositivo antes mencionada.

Las mayores diferencias, sin embargo, las encontramos en el tipo de argumentaciones que sostienen los distintos grupos de profesores. Así, para los profesores egresados de universidades es el Estado el encargado de plasmar esa organización aglutinante, al tiempo que expresan una responsabilidad del conjunto de la sociedad, donde se formula fuertemente la idea de representación.

LA LEY COMO REPRESENTACIÓN DE LO COMÚN

Como vimos anteriormente “la ley” es representada como uno de los núcleos centrales de constitución de un nosotros. Es la ley la que pone a los hombres y mujeres en situación de semejantes, la que anuda los vínculos entre las personas. El cumplimiento de la ley es la forma por excelencia de contemplación del otro. Desde estas concepciones el lazo social parece realizarse a través de las leyes, las normas que interpelan a los hombres de manera homogénea. Vivir en sociedad es, para un amplio grupo de encuestados, respetar las leyes que ordenan estos vínculos (un tercio de los encuestados definen de esta forma la sociedad), y el cumplimiento de la ley es un tópico común en las discusiones de los profesores.

Ahora bien, lo que cambia es la forma de entender el fundamento de esa ley; para algunos la ley emana del Estado y parece ser incuestionable. Los fundamentos de la misma son argumentos de autoridad. Es deber de los ciudadanos cumplirla y la motivación de participar en la ley es la sanción que implicaría mantenerse por fuera de la misma.

Ante la pregunta respecto de por qué esta gente debía pagar los impuestos o cuál podría ser la motivación para pagarlos, las respuestas fueron de este tipo:

Es que no hay castigo. Sin ir a la justicia, en la escuela. La escuela es en este momento el modelo de lo que después pasa en la sociedad. En este momento los chicos infringen fácilmente las normas de convivencia en la escuela porque no hay sanción, en este momento hay cualquier cantidad de robos, eso es no tener conciencia de la propiedad privada (grupo de discusión, profesora no universitaria).

No surgen las necesidades del otro como argumento para el cumplimiento de la ley, no se vislumbra responsabilidad social sino la obligación del cumplimiento ante una autoridad. Desde esta perspectiva, la sanción es la única forma de conseguir su cumplimiento porque no hay otro contenido por detrás de la misma. Como contraparte no hay discusión sobre el significado de las leyes ni sobre la construcción colectiva de las mismas, y por lo tanto no hay perspectiva de incidir en su modificación incorporando otras concepciones e intereses. Estas posiciones responden a una concepción de Estado restringido, cuya función es, a través de la ley, regular las relaciones entre los individuos; predomina así la idea de la libertad negativa, en tanto el Estado

establece las prohibiciones y protege las libertades de los ciudadanos. La idea de representación se encuentra diluida, casi ausente.

Esto puede vincularse con el lugar que se le da al cambio y a la capacidad de transformar el orden a través de la participación en el espacio público. La discusión, la deliberación de cuestiones comunes, parecen escapar de las manos de los hombres y mujeres comunes. El espacio público es idéntico al espacio del Estado y este no parece tener una dimensión participativa.

Mirá, yo pienso que, acá dice que hace 40 años que hicieron el barrio y citan una ordenanza o una ley que parece que en ese momento se lo permitió, así que el intendente ahora tomó esta medida, porque dice que las calles son municipales y necesitan estar a disposición de todos. Pero, ¿qué pasó en el momento en que permitieron la construcción del barrio?, ¿hubo después algo que anulara ese permiso? (profesora no universitaria).

Se observa una reificación de estas normas, en el sentido de un desconocimiento de su origen socio-histórico. Se habla de las leyes como si estas emanaran de alguna autoridad trascendente, más allá de los hombres comunes. Se desconoce que las mismas normas están vinculadas a las disputas que pueden darse al interior del espacio público y en las cuales se plasman intereses particulares. Estos intereses particulares se ven reflejados de acuerdo con estos profesores en “los políticos”, quienes parecen violar las leyes de acuerdo a sus propias necesidades o a las de ciertos grupos a los que responden. Sin embargo, estos parecen ser los únicos responsables de participar en estas definiciones, ya que incidir en las mismas no es considerada como una posibilidad de los hombres y mujeres comunes.

La ley también es un tópico central en las discusiones de los profesores universitarios, pero se incorporan otros elementos y matices.

El cumplimiento de la ley no se discute, como forma de respetar ciertas reglas comunes. Sin embargo los motivos para su cumplimiento van por dos carriles diferentes. Por un lado, hasta tanto no se sigan los canales legítimos para su modificación, las leyes deben ser cumplidas aun en desacuerdo, dado que constituyen la forma de ordenamiento de la vida social y la forma de evitar arbitrariedades.

Entonces hay que ver esta Ordenanza Municipal promulgada por el Partido de Gral. Sarmiento, basado en el Art. 67 de la Ley Provincial 8.912, habría que ver... elementos hay que le han dado a este barrio privado la posibilidad de realizar este

cerramiento y de tener todo el tema de la seguridad privada (profesora universitaria).

Por otro lado empiezan a aparecer argumentos relativos a la responsabilidad social, a la reciprocidad, como motivaciones para el cumplimiento de las mismas. En relación con la obligación de pagar los impuestos un profesor universitario dice:

[...] se supone que por ser argentino, por ser habitante de una determinada región y qué sé yo estoy pagando cosas, que a lo mejor yo no directamente lo uso pero que usa otra persona (profesor universitario).

Asimismo, las leyes pueden ser discutidas en sus concepciones:

Profesora universitaria: Por ahí es inconstitucional la norma...
Profesor universitario: El derecho fue de alguna manera también reglamentado para sostener el derecho de los poderosos ¿no es cierto? También en este momento hay una norma que ha eximido de poder supervisar judicialmente sus resoluciones a los funcionarios del Banco Central por ejemplo... el Congreso de la Nación lo ha aprobado (grupo de discusión, profesores universitarios).

Simultáneamente, y de acuerdo con estas posiciones, los ciudadanos, a través de diversas formas de participación, tienen algo que ver con esas leyes y con la posibilidad de modificarlas. “El voto”, “la mirada pública”, exigir que los organismos de control cumplan con sus funciones, parecen ser algunas de las responsabilidades de los ciudadanos.

Bueno, no nos olvidemos que a estos funcionarios los votamos, por lo menos a los que hace acá mención el artículo, que habla del intendente de San Miguel, bueno nosotros no votamos en San Miguel pero digamos no son de facto... ya son todos a esta altura y hace muchos años... También hay que hacerse cargo de quién pone uno en el gobierno (profesor universitario).

Responsabilidad social y obligación se conjugan de manera distinta en las argumentaciones de cada uno de estos grupos.

LO PÚBLICO COMO INSTITUCIONES DEL ESTADO

ENTRE LA REIVINDICACIÓN, LA NOSTALGIA Y LA SATANIZACIÓN

Ante la pregunta por lo público lo que surge es la referencia al funcionamiento de las instituciones estatales. En este caso en particular en que los entrevistados son docentes, lo público los remite principalmente al sector o dependencia de las escuelas en las que ellos trabajan. Es llamativo observar la dispersión de atributos de todo tipo que se vinculan a las instituciones públicas. Simultáneamente se les asignan valoraciones positivas y negativas, atributos relativos a la universalidad y a la focalización. Una tensión constante atraviesa la totalidad de las encuestas. De esta manera, para el 62% de los encuestados lo público es “para los que no pueden”, al tiempo que para un 84% es “para todos”. Asimismo, el 92% vincula lo público con el “asistencialismo” y el 84% con la “contención social”, mientras que simultáneamente el 78% lo relaciona con “la igualdad de oportunidades”. Al mismo tiempo, únicamente el 16% vincula lo público con la “desigualdad” y sólo el 12% con la “diferenciación”. Pensar que lo público no se relaciona con la diferenciación y la desigualdad luego de haberlo vinculado con la contención social o el asistencialismo, términos que remiten a un tratamiento diferencial de acuerdo a necesidades particulares de determinadas poblaciones, es por lo menos llamativo. Si la escuela pública, como parte de lo público, es para los que no pueden y es asistencial, difícilmente no sea reproductora de diferenciación social y de desigualdad.

De esta forma, al tiempo que en los enunciados de los docentes permanecen sentidos vinculados con la igualdad y la justicia, se produce una yuxtaposición con nuevos sentidos, que se alejan de estos principios enunciados.

Algunas de estas concepciones seguramente fueron construidas históricamente y aún perduran, y otras surgen como defensa de lo público en un momento de profundo ataque al mismo.

A primera vista parecería que la *recontextualización discursiva* (Da Silva en Gentili, 1997) por la cual se va modificando el sentido del concepto “público”, distanciándolo de su carácter universal e igualador, no ha sido efectiva; sin embargo, si avanzamos en las contradicciones señaladas, podemos observar un aspecto de esta transformación. Lo público se va resignificando en términos más particulares y menos universales en tanto es ineficiente, está deteriorado, tiene recursos insuficientes aun cuando debería ser para

todos. O bien, es para todos en cuanto todos tienen la libertad de acceder, nadie lo prohíbe, pero deja de serlo ya que quien pueda brindarse para sí servicios mejores lo hará y lo público quedará finalmente para aquellos que no puedan acceder a otro tipo de servicios. Parece que sería deseable que esto no sucediera pero al mismo tiempo se presenta como inexorable.

Como lo señalamos al inicio, el consenso sobre la mala calidad es condición de la aceptación de que los servicios del Estado no sean para todos. La operación de demonización encuentra su sustento en las propias políticas del Estado, que se retrae no respondiendo a las expectativas de los ciudadanos. Es interesante, en este sentido, retomar el análisis de Apple (1995) cuando se pregunta por qué la gente se vuelve de derecha. Para él esto sucede cuando las instituciones, y en particular el Estado, dejan de cumplir las funciones que de ellas se esperan o pierden legitimidad ante la ciudadanía, tornándose insensibles hacia las necesidades y demandas de la sociedad.

Si las argumentaciones difundidas sobre las causas de incumplimiento del Estado toman como premisa su falla (Southwell, 2003), ya sea porque no tiene recursos o bien porque es intrínsecamente ineficiente, entonces no queda otro camino para recibir buenos servicios que volcarse al ámbito privado. Podemos ver cómo opera esta lógica en algunos testimonios de los docentes:

Y también ver que tu dinero, de los impuestos vuelve al pueblo, porque acá pagamos, siempre pagamos los mismos pero es como que nunca recibimos nada, educación, salud, seguridad, que tendrían que ser por parte del Estado, una cosa que tendría que venir del Estado, si lo querés bien te lo tenés que pagar aparte. No vayas a un hospital público, las escuelas públicas tenés que elegir a ver cuál es la buena, porque en general si podés lo mandás a uno privado, y la seguridad te tenés que apostar tu guardia en la esquina porque si no te roban a cualquier hora (profesora no universitaria).

¿Qué elementos encontramos para dar cuenta de esta demonización, este nexo argumental que justifica la particularización de lo universal, la aceptación de que el Estado se encargue sólo de los que no pueden acceder a este servicio?

Es sugestivo en este punto analizar las contradicciones, porque al tiempo que se intenta sostener principios como la igualdad, el

para todos, etc., se reconoce un deterioro de lo público (82% de los profesores). La nostalgia por lo perdido es la contracara de la satanización de lo público: la aceptación de su deterioro, de la pérdida.

Ahora bien, para ver cómo opera esta demonización en el discurso de los sujetos, es sumamente interesante compararlo con los sentidos que se le atribuyen a lo privado, que es su contrapunto y la opción presentada ante el deterioro del Estado. Lo primero que se destaca es que estos sentidos parecen ser menos contradictorios que los atribuidos a lo público. En efecto, al igual que lo público, lo privado es predominantemente pensado como instituciones de gestión privada –vinculadas a la lógica del mercado– pero varían ampliamente las percepciones acerca de la eficiencia y la calidad del servicio. De este modo, un 58% de los encuestados consideran a lo público ineficiente y un 56% de mala calidad, mientras que sólo un 32% considera a lo privado de mala calidad y un 18% lo considera ineficiente. Esto parecería dar cuenta de que estas valoraciones negativas se vuelcan principalmente hacia lo público.

En el caso de las valoraciones positivas y negativas sobre lo público y lo privado, cobra mucha más importancia el sector en el que desarrollaron su formación que su participación en un ámbito universitario o no universitario. De esta manera, los profesores que estudiaron en el sector privado valoran mucho más positivamente las instituciones privadas en cuanto a su calidad y eficiencia que los que lo hicieron en instituciones públicas. Así, un 41,7% de los profesores formados en instituciones públicas consideran a la calidad un atributo de lo privado, mientras que un 85,7% de los que cursaron en instituciones privadas señalan este atributo. Lo mismo sucede con la eficiencia como atributo de lo privado, que es señalado por un 30,6% de los profesores que se formaron en el sector público y un 78,6% de los profesores del sector privado.

Ahora bien, estas fueron respuestas ante una pregunta cerrada, las opciones eran predeterminadas; ante la pregunta abierta sólo un 10% de los encuestados señala espontáneamente valores vinculados a la calidad y la eficiencia como atributos de lo público y un 30% destaca estos valores como atributos de lo privado. Simultáneamente un 44% de los encuestados señala para lo público atributos negativos vinculados con la baja calidad, el deterioro, lo ineficiente, lo obsoleto, etc., mientras que sólo un 4% hace mención a este tipo de atributos para lo privado.

Asimismo en los grupos de discusión surgen cuestiones como las siguientes:

Por ejemplo, la Municipalidad tiene un sistema de becas, que les dan a los chicos, yo no sé si es una especie de lotería, o lo sortean o qué, porque nosotros que estamos en contacto con los chicos, no tuvimos nunca un pedido de un informe acerca de cómo es el chico, porque la beca tiene que tener un objetivo. Hace unos años acá venía una institución privada, el Rotary, que daba becas, hacía un seguimiento de los chicos, cómo aprovechaban esa beca, era una beca para que terminasen la escuela media, hubo chicos con resultados tan buenos, porque era un sistema de padrinazgos, esas personas decidieron becarles también los estudios universitarios (profesora universitaria).

De acuerdo con esta entrevistada, las instituciones privadas son mucho más eficientes que las del Estado, incluso para hacerse cargo de los sectores que según lo antes analizado deben quedar bajo responsabilidad del Estado. Vemos entonces cómo la lógica de lo privado es pensada nuevamente como la forma que debería asumir lo público para garantizar la eficiencia.

Más allá de las contradicciones analizadas, parece claro que algo de la estrategia de demonización de lo público ha sido efectivo, es decir, las valoraciones negativas de lo público son moneda corriente en el discurso de los profesores, las cuales tiñen los distintos enunciados. Sin embargo parecería que no se ha podido aún vaciar del todo a lo público de algunos contenidos de igualdad y justicia, si bien estos parecen estar en proceso de resignificación.

Así, lo público empieza a acotarse al espacio de contención de la “cuestión social”, impulsando a aquellos que podrían tener otros medios al circuito privado y transformándose en un subsistema complementario al mercado. El espacio público queda nuevamente reducido y pierde su dimensión colectiva. Esto fortalece los discursos actuales en torno a la privatización –y su contrapartida, la focalización. Se disuelve la pretensión de universalidad que históricamente había teñido lo público. Lo público, entendido como instituciones del Estado, ya descartada la dimensión vinculada a la participación, debe atender a los sectores que no pueden acceder al mercado. Sin embargo esto no es vivido como una cuestión de solidaridad, sino que ante la ineficiencia del Estado, y de acuerdo con las posibilidades, se producen estas elecciones personales en pos de mejorar la situación individual.

En este contexto puede entenderse que el 92% de los profesores considere a lo público vinculado a la asistencia, y el 84% a la contención social. Mucho más aún si se lo vincula a lo que piensan estos profesores –que trabajan en escuelas públicas– de las funciones de la escuela. Un 58% de los profesores ubica entre el primer y el tercer lugar a “la contención” como función de la escuela, por encima de la función de “brindar conocimientos y transmitir cultura”, que fue colocada en esos lugares por el 54% de los profesores. La universalidad y la homogeneización dejan paso a la focalización y a la fragmentación.

DISTINTOS ARGUMENTOS PARA EXPLICAR “LA FALLA DEL ESTADO”

A pesar de que parece existir consenso acerca de que el Estado no cumple con las responsabilidades que se le asignaron y que sus servicios son de baja calidad y están deteriorados, distintos tipos de argumentos parecen sostener esta idea.

En la mayoría de los profesores no universitarios parecería que la ineficiencia es una característica del Estado, difícilmente modificable. Como vimos en el ejemplo de las becas, la lógica de lo estatal obtura la posibilidad de “un buen servicio”. Asimismo hay una aceptación de que el Estado no puede, no tiene los recursos suficientes, sin cuestionar las decisiones políticas que hay por detrás de la distribución de estos recursos.

Sin embargo, nuevamente podemos encontrar fisuras en este discurso. Para un grupo de profesores, principalmente universitarios, los servicios del Estado parecen estar deteriorados porque hay una decisión política de que esto suceda. El “corrimiento del Estado”, “su retracción”, responden a determinado modelo económico.

Entonces, muchas veces las regulaciones que se deberían hacer se cortan por decisiones económicas, léase ajustes (profesora universitaria).

Por otro lado, estos profesores reconocen una difusión intencional del discurso del deterioro de lo público que hizo mella en gran parte de la población:

Profesora universitaria: Bueno, hubo una época, no sé qué época, que la escuela pública era mucho más prestigiosa que la privada. En la época que yo estudié... yo fui alumna de acá también esto era... el Normal X! Bueno, luces y trompetas... todo lo que quieras...

Profesora universitaria: Te pregunto perdón... ¿desprestigiada por quién? [...] Sí, te voy a decir algo... cuando vienen auditorías internacionales... la mayor calificación sigue siendo para la Universidad Pública y para, no voy a decir todos... ciertos colegios secundarios siguen manteniendo su estándar [...] ¿Es real o es propaganda? (grupo de discusión, profesores universitarios).

LA SOLIDARIDAD

En una primera aproximación podemos encontrar dos grandes modos de definir la solidaridad. Por un lado, entendida como un vínculo privado, como una decisión personal y voluntaria que no implica ningún tipo de responsabilidad ni reciprocidad social. Es la solidaridad entendida como filantropía o como beneficencia. Por otra parte aparece la definición de solidaridad en tanto responsabilidad social, es decir, en tanto deberes y obligaciones con el conjunto de la sociedad.

Estas dos definiciones no son excluyentes. Hay profesores que consideran que ambas son formas posibles de entender y asumir la solidaridad. Mientras que otros se inclinan por alguna de las dos definiciones.

SOLIDARIDAD COMO RESPONSABILIDAD SOCIAL Y REDISTRIBUCIÓN: LA PERVIVENCIA DE LA NACIÓN COMO ESPACIO LEGÍTIMO PARA SU EJERCICIO Y DEL ESTADO COMO FORMA DE ENCAUZARLA

En las discusiones de los profesores universitarios, es principalmente el Estado –y específicamente a través del sistema impositivo– el responsable de dar curso a la solidaridad social. La solidaridad es entendida como un conjunto de responsabilidades comunes de los ciudadanos para con el resto de la sociedad. Es lo que Ulrich Beck (2000) denomina solidaridad obligatoria. Por el sólo hecho de formar parte de la sociedad, los ciudadanos asumen una serie de responsabilidades con el resto de los individuos que la componen. El problema de este tipo de solidaridad es que no implica un vínculo directo entre los hombres, es una solidaridad abstracta, difícil de ser representada. En este sentido, parecería que aquellos que la sostienen y defienden logran visualizar algo del orden de la interdependencia y reciprocidad con el resto de la sociedad, y entienden al Estado como forma capaz de encauzar estos vínculos entre los ciudadanos. La definición de un “nosotros”, es decir, de un conjunto de iguales, está en la base de estas concepciones.

Los derechos sociales tienen que ver con esta forma de entender la sociedad y es el Estado a través del sistema impositivo el que puede hacer efectiva alguna forma de redistribución que garantice en alguna medida la inserción en la sociedad.

Más allá de que, siguiendo a Rosanvallon (1995), podríamos decir que en nuestro país predominó una lógica aseguradora¹⁸ más que una lógica solidarista en la construcción de los sistemas de seguridad y la efectivización de los derechos, encontramos presente la concepción solidarista en las argumentaciones de los profesores con formación universitaria.

Desde esta perspectiva el Estado es mucho más que un espacio de gobierno ocupado por los políticos, que nada tiene que ver con la sociedad, como habíamos visto con anterioridad, para algunos profesores, sino que es el encargado de plasmar la reciprocidad entre los hombres, de sostener y defender las cuestiones comunes, y de ejercer algo del orden de la justicia a través de la redistribución.

Eh... después es muy interesante cómo va apareciendo de a poco en estas entrevistas como la persona que dice acá: es como Robin Hood, bajaron los impuestos municipales para todos menos para los barrios cerrados. Si se bajaron los impuestos porque ese municipio es un municipio con bolsones de pobreza muy importantes, no puede pagarlos, por una cuestión desde mi criterio absolutamente lógica, el que tiene más debe ser el que paga más, aquel que tiene menos debe ser el que paga menos. No sé si es una cuestión de Robin Hood, debería ser una cuestión de un principio de solidaridad que debería existir en cualquier sociedad (profesor universitario).

El énfasis está puesto en la responsabilidad social por el destino del conjunto de la sociedad más que en la responsabilidad individual de cada uno por los éxitos o los fracasos en la gestión de sus vidas. La pobreza y la desigualdad son un asunto que atañe al conjunto de la sociedad en tanto el lugar de uno se vincula al de los otros.

Entre los profesores universitarios predominó la idea de que la contribución es importante, más allá del uso personal que de ella hagan los contribuyentes. Está vinculada a aquellas cosas consideradas necesarias para la vida del conjunto de la sociedad. Aquellas cosas

18 La contraparte del seguro es la contribución previa del beneficiario y la vinculación del beneficio al aporte realizado.

que, en términos de Nancy Fraser, lograron ser instaladas en el espacio público como cuestiones de responsabilidad común (Fraser, 1994).

Claro, porque el tema de los impuestos, la cosa pública y creo que un poco es esto, no tiene que ver con que yo lo use o no... yo no uso los buques de la Armada, ni los aviones de la Fuerza Aérea, nunca me subí a uno... y no creo que digamos lo use y sin embargo yo con impuestos estoy sosteniendo los buques de la Armada y de la Fuerza Aérea. Porque supongo que hacen a lo que es la defensa de un país o una actividad de un país, que como habitante de un país, nosotros lo necesitamos... Si yo pagara únicamente por aquello que uso dejaría de pagar las escuelas de Salta porque yo no tengo nada que ver con las escuelas de Salta y con los fondos de coparticipación federal se pagan las escuelas de Salta, en fin (profesora universitaria).

Este tipo de argumentaciones coincide con la posición mayoritaria de los profesores universitarios ante la propuesta de descuento de impuestos de lo pagado en sistemas privados de salud y educación. Así, un 41% no está de acuerdo con este tipo de sistema. Los argumentos para sostener su posición se corresponden con los presentados anteriormente:

[...] un sistema así generaría mayor desigualdad, beneficiando a los sectores de mayores ingresos. El Estado debe mantener la equidad, debe redistribuir; por solidaridad, porque con los impuestos se paga a aquellos que no pueden pagar (profesor universitario).

EL CONTRIBUYENTE-USUARIO Y EL NO CONTRIBUYENTE-POLIZÓN: DEL DERECHO AL MERECEIMIENTO

Aun cuando la posición predominante en las discusiones grupales de los profesores con formación universitaria es la que desarrollamos anteriormente, en las encuestas, aunque en menor medida que en el caso de los profesores no universitarios, hay una proporción importante que coincide aunque sea en parte con el descuento a los impuestos generales por las erogaciones en sistemas privados de educación y salud (un 33% está de acuerdo y un 11% parcialmente de acuerdo). Esta forma de entender el sistema impositivo va en la dirección contraria a la que recientemente analizamos, ya que la lógica está vinculada al uso del servicio mucho más que a la responsabilidad social.

Hay una vinculación directa entre el aporte y el beneficio recibido. Esto nos permite observar cómo la lógica de lo privado se va instalando con fuerza en el ámbito de lo público y cómo se va eliminando la idea de redistribución: cada cual paga por el bien o servicio al que accede considerando que lo más equitativo es *que aquellos que pueden y usan el servicio* contribuyan a generar los fondos.

En esta línea, el argumento por el que un profesor universitario justifica la necesidad del pago de los impuestos por parte de los sectores que más recursos tienen es sumamente ilustrativo:

La idea general, yo adhiero a eso, yo creo que el que tiene más capacidad tiene que pagar más, porque usa más de los bienes de la comunidad. El que tiene menos, obviamente tiene menos capacidad de usar. Entonces ahí es donde se hace la diferenciación (profesor universitario).

Es interesante observar las contradicciones al interior de estas argumentaciones: si bien el profesor cree estar defendiendo una concepción solidarista, en tanto sostiene que los que más tienen más pagan y todos deben pagar, el argumento que usa no tiene que ver con la redistribución sino con la cantidad de uso de los bienes de la comunidad. Así, aunque está lejos de lo que el profesor quiere expresar, se aproxima más a la lógica del consumidor que a la del ciudadano: cada uno paga de acuerdo con lo que usa. Extremando este razonamiento sería lógico que los individuos no pagaran por aquellos bienes sociales que no utilizan, y pensar en sistemas privados o de financiamiento a la demanda podría tener sentido.

Este tipo de argumento vinculado al *uso* es el que predomina en las argumentaciones de los profesores no universitarios:

Sí, bueno, pero pensá también que los de las villas están usurpando no sólo la tierra, sino los servicios. Mientras que, en este caso, los habitantes del country o del barrio cerrado éste pagan sus impuestos, pagan sus servicios, no es una usurpación (profesora no universitaria).

La devolución de lo pagado en relación primordialmente con el beneficio individual es central en estos argumentos. Esta forma de vinculación puede tener su origen en las características de los sistemas sociales que, como dijimos anteriormente, se sustentaron en una lógica aseguradora. La contraparte del seguro es la contribución previa del beneficiario y la vinculación del beneficio al aporte reali-

zado. Este sistema sienta las bases de un tipo de vinculación privada e individual que se aproxima más a las lógicas del consumo que a las de la ciudadanía.

Entonces a uno como aportante, que paga los impuestos, se siente siempre estafado, porque siempre pagamos y nunca recibimos en la misma proporción. Y por ahí el que nunca paga, porque no puede, porque no tiene, a esos siempre algo les llega, porque siempre reciben, dádivas, planes trabajar... yo no digo que esté mal, pero a mí el tema del asistencialismo no me parece bien (profesora no universitaria).

Desde esta perspectiva hay sujetos a los que no les corresponde participar de los beneficios porque no contribuyeron directamente, y si participan no es como miembros de la sociedad, sino como sujetos asistidos a los que el Estado les “regala” bienes y servicios. Una suerte de beneficencia a cargo del Estado.

La vida común descansa sobre una ecuación sencilla: las obligaciones de la sociedad para con cada uno de sus miembros son la contrapartida de la contribución de estos.

Esta forma de entender la vida social, lo común, que predomina entre los profesores de formación no universitaria, podría vincularse con la crisis de la solidaridad nacional, sostenida aun por los profesores universitarios.

El Estado-Nación encuentra dificultades para cumplir su función de cemento social, entre otras cosas porque se han diluido la promesa de inclusión y la posibilidad de participación de ciertos derechos, que constituían a todos los hombres como iguales. La aceptación, en la etapa anterior, de la “solidaridad obligatoria” no se debía, probablemente, a un acuerdo con la misma, con la idea de redistribución, sino simplemente a que funcionaba o, por lo menos, no dejaba a la vista conflictos y brechas.

La retracción del Estado de Bienestar disuelve este tipo de solidaridad universalista sostenida desde el Estado y cada individuo gestiona individualmente su destino. Al no visualizarse al Estado como representante de la sociedad, las relaciones se privatizan y quedan a criterio de sus protagonistas. La idea que predomina es la de un consumidor, que regula su vida independientemente de la vida social. En sociedades donde la gestión de los riesgos es un asunto privado, los logros y los fracasos son responsabilidad de los individuos y no hay

responsabilidad social compartida sobre el destino de cada uno de los miembros de la sociedad.

Según Rosanvallon, “el pensamiento liberal tiende cada vez más a poner el acento sobre la idea de autonomía: el principio básico de la vida social pasa a ser para cada individuo, y para cada grupo, la posibilidad de vivir según los principios y con el modo de vida que desee. Los valores sociales centrales son la tolerancia mucho más que la solidaridad y la imparcialidad mucho más que la igualdad. La ‘buena sociedad’ es la que permite la coexistencia pacífica de las diferencias; ya no es la que asegura la inserción. En ese marco, el principio de ciudadanía ya no implica una exigencia de redistribución; se reduce a la confianza común en la ley civil organizadora de la autonomía” (Rosanvallon, 1995: 67-68).

Puede observarse cómo se naturalizan concepciones vinculadas a la responsabilidad individual. Si el Estado ya no es el garante de un marco de seguridad compartida, son los propios sujetos los responsables de las situaciones de vida a las que se enfrentan, ya sea por falta de capacidad o por falta de suerte, pero el resto de la sociedad no tiene nada que hacer al respecto.

[...] gozar de la propiedad que es un derecho inviolable, porque la propiedad individual es un derecho inviolable. El problema es del Estado en solucionar los problemas de esos grupos en situación de precariedad (profesora no universitaria).

Podemos observar en este caso cómo va operando el “discurso de la reprivatización” (Fraser, 2000), y cómo asuntos que habían logrado instalarse en la esfera pública empiezan a ser considerados nuevamente como cuestiones domésticas o privadas. Cada uno de los individuos de acuerdo con sus capacidades y según sus méritos podrá brindarse para sí los mejores servicios que pueda.

Porque si el sistema es que en ese barrio se recoge la basura tres veces por semana, estamos igual. Ahora si yo quiero que me la recojan todos los días, incluso sábados, que no se recoge acá, y pago. Es lo mismo que una obra social, yo quiero una atención mejor, pago (profesora no universitaria).

De esta forma, se va desplazando la conceptualización de derecho por la idea de servicio, la idea de lo común –lo que se sostiene con el aporte de todos y para todos– y la noción de igualdad por la libre

elección en el mercado, y la idea de justicia por la de mérito o capacidad individual.

Se naturalizan la desigualdad y la fragmentación social, ya que no todos tienen la capacidad o hicieron los méritos necesarios para acceder al mismo tipo de bienes. Desde estas concepciones se tiende a naturalizar la existencia de circuitos de distinta calidad, corriendo el riesgo de retornar a un modelo de asistencia social similar al del siglo XIX, que al basarse en la noción de responsabilidad personal ofrecía condiciones deplorables para que sólo aquellos que no podían insertarse en el mercado laboral acudieran a estas prestaciones (Polanyi, 1969).

Incluso la idea de mérito y esfuerzo relativiza derechos sociales básicos, como es el derecho a la educación. En esta línea, un 48% de los profesores no universitarios consideran que a la Universidad deberían acceder sólo aquellos que demuestren tener capacidades.

En este sentido, hay un tono de fuerte crítica a las acciones del Estado para con los sectores “carenciados”. Un 43% está total o parcialmente de acuerdo con que “el Estado no debería dar útiles escolares a los sectores más desfavorecidos porque esto no estimula el esfuerzo de las familias que se acostumbran a que se les regale todo” (profesor no universitario). Así, “hay quienes se aprovechan y viven de la caridad y otros que la usan cuando necesitan y luego siguen y no piden más”, “El Estado debería becar a los alumnos que muestren dedicación y esfuerzo”, “Es preciso diferenciar quiénes realmente necesitan de la donación, por otra parte es conveniente que los familiares que puedan encargarse de las necesidades de los hijos”, son los argumentos principales de los profesores no universitarios para sostener esta idea.

Incluso entre los profesores que se mostraron en desacuerdo con esta idea es llamativo que sólo el 30% cuestionó la idea de “regalo” o “dádiva” del Estado, al sostener que se trata de derechos. Es decir, para este grupo de profesores (un 52% para el caso de los útiles escolares) el Estado debe asistir a los “carenciados” más que cumplir con un derecho u operar como agente de redistribución.

Asimismo, para muchos, aun en los casos de asistencia del Estado, esta debería estar atada al mérito de los asistidos. Para estos profesores, las becas para el nivel medio –nivel que en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2002 es obligatorio– deberían asignarse de acuerdo con los méritos de los alumnos, lo que implica necesariamente el distanciamiento de la idea de derecho.

Es la beca por el dinero en sí, no es lo que nosotros teníamos como idea de beca, de esfuerzo o de tratar de mantener el premio... Acá es asistencialismo puro (profesora no universitaria).

Por otra parte, parecería que está naturalizada la exclusión social, la que es tomada como un dato sin relación con las condiciones que la produjeron (Castel, 1997). Se acepta la desafiliación, por lo que estas personas no sólo son responsables de su propia situación, sino que por no participar de la sociedad –por lo menos eso parece inferirse de los dichos de estos profesores– no tienen los mismos derechos que el resto. El Estado los asiste en una suerte de beneficencia pública. La asistencia remite a un sujeto distinto del ciudadano, que no forma parte de una trama interdependiente sobre la que hay responsabilidades sociales, sino que se trata de un sujeto carente, que ya no tiene posibilidades de ser parte de la sociedad.

LA SOLIDARIDAD COMO UNA CUESTIÓN PRIVADA

Para una gran parte de los profesores la solidaridad es asimilada a la beneficencia, a la filantropía, como forma de “gestión privada de lo social” (Birgin, 1999: 42). Se trata de un acto por el cual se asiste a un sujeto carenciado, aparentemente perteneciente a una realidad distinta, a un mundo diferente. En este contexto parecen estar naturalizadas las diferencias: “los pobres”, “los necesitados”, se reifican, y cada uno desde su ámbito particular puede hacer algo para ayudar a atenuar la situación de otros.

Para algunos esto no implica la disolución del otro tipo de solidaridad, sino que esta es una opción personal y privada que puede complementarse con la anterior, sobre todo en momentos de crisis, en los cuales el Estado –léase el gobierno de turno– no puede o no quiere hacerse cargo de esta situación. Este tipo de solidaridad no implica deuda de la sociedad hacia el individuo, sino que simplemente es una suerte de vínculo privado que se construye a partir de la compasión por la suerte que le tocó al otro y de la propia necesidad. Ambas pueden convivir, una como responsabilidad pública y otra como elección personal. Esta posición, que reconoce a ambas formas como solidaridad, es sostenida por algunos de los profesores universitarios que participaron del grupo de discusión:

Yo creo que eso es de la vida privada, como privado mío, nada me impide a mí hacer eso... no está escrito en ningún lado que no pueda yo hacer lo que quiera, ayudar a quien quiera o

regalarle mi propia casa o hacer lo que quiero con mis cosas... Si eso a mí me parece adecuado, incluso en un lapso que la sociedad está toda frágil... y bueno, pensar que mi ayuda puede contribuir ¿no es cierto? a otras personas... en forma individual a ser dirigido a una persona en particular que puede ser un señor que duerme en el parque por ejemplo, o través de una institución que reúne a muchas personas pero eso es mío, es privado... pero después yo tengo que ir y pagar mi impuesto... Eso para mí es así... no sé (grupo de discusión, profesora universitaria).

Para otros profesores universitarios estas formas de solidaridad que se están extendiendo desplazan el eje de la discusión hacia el ámbito privado sustituyendo así las acciones que debería realizar el Estado y posibilitando su corrimiento.

[...] Vos mencionaste justamente de la solidaridad [...] y tocaste el tema de las inundaciones... a mí también me produce una particular molestia cuando ocurren estos desastres naturales que exceden a veces cualquier posibilidad de previsión, pero digamos que se salga a pedir... yo no tengo por qué, aunque pueda, estar colaborando con colchones, con frazadas, con comida. No, yo pago mis impuestos, ante una emergencia catastrófica como esa tiene que haber un Estado, hay gente en ese Estado que es la que se encarga de esas cuestiones, que tiene que tener las previsiones y si no las tiene en ese momento tiene que salir a resolver el problema, porque yo pago mis impuestos (profesor universitario).

En las discusiones de los profesores no universitarios, en cambio, prima la concepción de solidaridad como beneficencia. La participación en el sistema impositivo se entiende como una obligación y, tal como fue desarrollado en el punto anterior, como una contribución que se debe ver plasmada en beneficios personales, una suerte de pago o arancel por el servicio prestado por el Estado. Desde esta perspectiva la única solidaridad posible es aquella que se constituye en opciones personales de ayudar al prójimo, sin ningún tipo de obligación para con el otro. Que sea un acto voluntario parece ser un rasgo intrínseco y definitorio de la solidaridad. En este sentido, una profesora señala:

[...] Yo no creo que ellos le tengan que devolver nada a la sociedad, no es una cosa de cierro la calle entonces tengo que ir a ayudar al hospital, me parece que no es así. Si ellos lo hacen no lo hacen como una devolución a la sociedad, lo hacen porque lo sienten, porque lo necesitan. Yo cuando pongo la limosna en misa, no lo hago para ganarme un pedazo en el cielo, lo hago porque considero que ese dinero va a ser utilizado para darle de comer a una determinada persona (profesora no universitaria).

Esta característica puede vincularse con lo que Helena Béjar (2001) denomina “individualismo expresivo”. La dimensión pública tiene valor en tanto sirva para la autorrealización personal. La responsabilidad no ocupa un lugar central y deviene voluntad, libertad de elección.

El énfasis parece estar puesto en las necesidades personales de los sujetos. La solidaridad así entendida no significa hacer algo para cambiar la situación de todos –lo que podría implicar cuestionar el propio lugar en la sociedad– sino simplemente actuar sobre situaciones particulares y puntuales que alivian una situación de necesidad. Es una acción que se organiza de manera voluntaria, como una opción personal y de conciencia. No hay asunción de responsabilidad pública, sino simplemente individuos que, desde su esfera privada y gracias a sus esfuerzos particulares, pueden ayudar a aquellos a los que el éxito, la suerte o sus capacidades no los acompañaron.

Así, las acciones de beneficencia, en general, están estructuradas basándose en la carencia del otro y no sobre la base de la igualdad de las personas o sobre la responsabilidad social por el destino colectivo.

Las diferencias en las formas de entender la solidaridad entre universitarios y no universitarios también pueden observarse a través de los datos de las encuestas. Para el 56% de los encuestados universitarios, la solidaridad está vinculada con la participación en la definición de un orden más justo. En el caso de los profesores no universitarios, en cambio, un 39% eligió esta opción. Asimismo, un 22% de los profesores universitarios señala que la solidaridad es sacrificar parte de lo propio para mejorar la situación de todos. En este punto no hay diferencias con los profesores no universitarios. La otra diferencia llamativa es que un 19% de los profesores universitarios entiende que la solidaridad tiene que ver con pagar los impuestos, opción que es señalada sólo por un 9% de los profesores no universitarios. Asimismo, estos últimos se orientan más a definir la solidaridad como “ayudar a los necesitados” y “compartir con mis prójimos”. Cada una de estas

opciones fue señalada por un 26% de los profesores no universitarios, por lo que la mayoría de estos (52%) se inclina por esta concepción.

Sin embargo las mayores diferencias las podemos encontrar si introducimos la variable del sector en el que cursaron los estudios. Así, mientras un 53% de los profesores (universitarios y no universitarios) que cursaron sus estudios en el sector público señalan que la solidaridad es participar de la definición de un orden más justo, sólo un 11% la vincula con asistir a los necesitados. Inversamente, los profesores que cursaron sus estudios en el sector privado consideran en un 57% que la solidaridad es asistir a los necesitados, y un 36% piensa que esta se vincula a la construcción de un orden más justo.

Si el sector lo cruzamos con el tipo de formación, nos encontramos con que un 80% de los profesores no universitarios del sector privado considera que la solidaridad es ayudar a los necesitados y un 20% considera que es participar de la definición de un orden más justo, mientras que entre los que cursaron en el sector público un 44% elige esta última opción y sólo un 11% opta por la primera (ayudar a los necesitados). Entre los profesores que cursaron sus estudios en universidades nacionales, un 62% vincula la solidaridad con la participación en la definición de un orden más justo, cuestión que es elegida por un 44% de los profesores universitarios del sector privado. Asimismo un 11% de los profesores egresados de universidades nacionales señalan el ayudar a los necesitados, en contraste con un 44% de los profesores egresados del sector privado.

De esta forma se puede inferir que las trayectorias formativas inciden en las formas de entender la solidaridad –tanto en lo referido al tipo de formación como al sector de la institución. Así, la solidaridad entendida como beneficencia parece ser predominante en el ámbito privado, aunque mucho más en instituciones privadas no universitarias.

HACIA LA REDEFINICIÓN DEL ESPACIO LEGÍTIMO DE SOLIDARIDAD: ¿DE LO NACIONAL A LO LOCAL O DE LO NACIONAL A LO INDIVIDUAL?

DE LO NACIONAL A LO LOCAL

Como explicitamos anteriormente, las referencias nacionales siguen siendo para un grupo de profesores –mayoritariamente los universitarios– el espacio legítimo de solidaridad y redistribución. Sin embargo, empieza a hacerse mención a otras formas de organización del tejido

social, de construcción de un nosotros, que podrían estar dando cuenta de una redefinición de la solidaridad nacional en espacios más locales. Si el Estado no parece poder dar cuenta del vínculo entre los ciudadanos, comienzan a conformarse un conjunto de instituciones que se articulan en torno a situaciones y necesidades particulares. Así, se hace mención a la articulación entre instituciones del Estado y organizaciones sociales no gubernamentales ambas de funcionamiento local, que se comienzan a anudar en espacios acotados conformando “redes”.

Me parece interesante también lo que está surgiendo más allá de esa cuestión ya tan [...] con ONGs, la cuestión espontánea que va surgiendo va configurando redes o por lo menos pareciera que el fenómeno apunta allí... y esto es interesante como construcción de tejido social. Lo que sí creo es que no debe escapar a la mirada pública, a la mirada de todos y también creo interesante que hay que rescatar por lo menos en nuestro ámbito, que esta construcción de redes entre las instituciones se da también en un nivel público (profesora universitaria).

Es interesante observar que, para los profesores que defienden esta solidaridad de nuevo tipo, el Estado sigue presente y es un actor protagónico en la organización de la solidaridad social, pero no el único. Las ventajas de este tipo de organización, desde el punto de vista de los actores, son que esta posibilita la reconstrucción del tejido social.

Se estaría produciendo una especie de descentralización de la solidaridad, que en esta primera instancia parecería ser sólo en términos de organización y no en las formas de recaudar y distribuir los recursos. Estas propuestas son defendidas por los actores en tanto forma de desarrollar la participación, además de la mayor eficiencia esperada. Es decir que se sustentan en una concepción de libertad positiva, que podría hacerse efectiva en comunidades más pequeñas posibilitando el vínculo directo entre los ciudadanos e intentando romper con las formas de solidaridad abstractas tan difíciles de visualizar. Sin embargo, en sociedades fragmentadas este deslizamiento nos alerta nuevamente acerca de la redistribución de los recursos al interior de la sociedad en su conjunto, no sólo los del Estado sino los que otras organizaciones sociales y las familias puedan aportar. Además nos lleva a cuestionarnos sobre la profundización de la fragmentación que podría darse de la mano de esta localización. Podríamos pensar junto con Nancy Fraser que esto podría facilitar políticas vinculadas al reconocimiento de las diferencias, de las identidades (Fraser, 2000), pero al

mismo tiempo se encuentra lejos de las políticas de redistribución. Al mismo tiempo podrían conformarse una multiplicidad de espacios públicos sin ningún tipo de vinculación entre sí.

LA PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

En otros casos, en cambio, se produce lo que llamaremos una localización-privatización. Nuevamente las necesidades se definen localmente, pero ya no en términos de participación. Parecería que formar parte de un espacio local, además de definir una serie de necesidades comunes, implicaría ciertos derechos sobre los espacios públicos de la zona. Desde esta perspectiva, los vecinos de una zona tendrían prioridad por definir el uso de los espacios públicos por sobre los que vienen de otros lugares. Este razonamiento es el que prevalece entre los profesores de formación no universitaria.

Así, se empieza a producir una suerte de cerramiento de los espacios públicos ante el miedo o la molestia que los otros –los demasiado diferentes, los que no se identifican como semejantes– producen. La solidaridad puede llegar a darse entre un grupo de vecinos que decide el desalojo de los vendedores ambulantes, o de un asentamiento ilegal dentro de algún espacio público. Se solicita solidaridad del otro y se está dispuesto a entregarla cuando se considera al otro semejante, prójimo, cercano, con alguna característica común.

Lo público se privatiza de la mano de un grupo de ciudadanos, que intentan definir las formas legítimas de uso del espacio público, olvidando las necesidades de los otros y las posibles formas de solidaridad y redistribución.

Se prefiere una plaza enrejada antes que una plaza con vendedores ambulantes; se prefiere la calle libre para la circulación, aun cuando esto obstaculice el trabajo y la forma de sobrevivir de otro conjunto de conciudadanos. Se justifica la restricción del acceso si esto implica la protección de los intereses de algunos grupos, sobre todo de la propiedad privada.

Asimismo se da por sentado que hay una buena forma de uso del espacio público, sin dar lugar a la deliberación sobre otras formas posibles.

Y si esos espacios no están defendidos por la parte pública, hasta dónde puede avanzar la parte privada para defenderlo. Porque recién comentaron lo de las rejas del parque, la gente que vivía acá, hasta que pusieron esa reja, no podía pasar por

esta zona, porque se habían puesto todos los vendedores públicos (profesora no universitaria).

Podría leerse esta situación de dos maneras: o bien se está constituyendo un espacio público fragmentado, es decir, conformado por una serie de fragmentos homogéneos hacia el interior, dentro de cada uno de los cuales se discute o define una única forma de vida buena –sin intervención de los ajenos–; o bien el espacio público está siendo colonizado “por lo privado”, ya que un grupo de individuos considera que el accionar de otros interviene sobre sus libertades. Sin embargo, lo que parece predominar es la lógica individual, la libertad negativa por sobre la libertad positiva:

[...] no solamente los vendedores, hay plazas de Buenos Aires, donde se instalaron a vivir, yo entiendo perfectamente el problema de la marginalidad, de la pobreza, o de la falta de trabajo o demás. Pero así como ellos tienen ese problema, si la plaza está constituida, yo también tengo derecho a gozar de la plaza porque es un bien público (profesora no universitaria).

“Yo también tengo derecho a gozar” es el argumento central de este relato. La prolongación del espacio privado al espacio público es lo que predomina. La agrupación con otros vecinos parecería incidental, basada en una preocupación común: la libertad individual. “Los poderes públicos”, el Estado, todo lo que tienen que hacer es proteger que esas libertades no sean violadas, que nada impida los derechos individuales. Lo común no se vincula con las necesidades de otro, sino que es ese espacio donde uno –pero no el otro– debería poder desarrollar sus necesidades. El “bien común” no tiene otro sentido que posibilitar la satisfacción personal (Bauman, 2002).

Con estos argumentos se intenta expulsar a los diferentes de la participación del espacio público, espacio público que, en este caso, no admite diferencias. Se está transformando en una suerte de espacio privado, en el que se tiene que evitar el contacto con otros.

Desde esta perspectiva el Estado debe impedir que los intereses de algunos individuos –los que no son parte de la sociedad– pongan límites a la libertad de otros hombres. Como no hay posibilidad de definir algo del orden de lo común, ni de discutir al interior del espacio público distintas formas de vida buena, lo que debe hacer es mediar a través de la ley entre los intereses de estos individuos. Nos encontramos con una concepción de espacio público restringido, que se corresponde con el espacio político del Estado, que en este caso es

mínimo y que deja intuir una moralidad compartida sólo en lo relativo a las relaciones entre los individuos, pero para impedir los perjuicios de unos sobre otros.

SOBRE LA POLÍTICA Y LA PARTICIPACIÓN

En relación con la política encontramos un entramado de sentidos por demás contradictorios que se anudan a las diferentes formas de entender el Estado y la sociedad. Nos interesa fundamentalmente la política, en tanto es un espacio donde discutir sobre los posibles rumbos de la sociedad en su conjunto, y para la cual la participación de los ciudadanos cobra un lugar central. Se trata de un espacio en el que las relaciones de poder son constitutivas y esto posibilita pensar en nuevas articulaciones y configuraciones en tanto aquellas no son estáticas. Sin embargo, hablar de política es referir a un colectivo, es referir a la intervención en “el mundo común”, y, como fuimos viendo a lo largo del artículo, esta idea de colectivo está siendo resignificada. Otrora intervenir en política se vinculaba a incidir en la direccionalidad del Estado representante del “bien común”. Si el Estado deja de representar lo común, se desintegra el sentido de intentar incidir en la política de Estado.

Sin embargo, estas transformaciones se sobreimprimen sobre la matriz histórica de participación que caracterizó a nuestro país.

Estos rasgos podrían estar en la base de la forma particular de ciudadanía y democracia con la que hoy nos encontramos. Aquella que de acuerdo con Nun (2000) se denomina “gobierno de los políticos” y que en términos de O’ Donnell (1997) puede llamarse “democracia delegativa”. Este tipo de democracia se caracteriza por la reducción de la participación de la ciudadanía al momento de emitir el voto, configurando así un modelo de participación de baja intensidad.

Todos estos sentidos aparecen entrelazados en las concepciones que los profesores tienen sobre la política. Nos encontramos con una oscilación entre valoraciones positivas y negativas, entre concepciones restrictivas, para las cuales la política es tarea de pocos, y definiciones más amplias en las que aparecen las responsabilidades comunes. De la mano de estas maneras de pensar la política se articulan distintas formas de pensar la representación y la soberanía.

Un rasgo común a la mayoría de los profesores es la responsabilización de los políticos por la marcha del país. Así, un 52% ubica entre los tres principales problemas de la Argentina a la clase política,

y un 76% a la corrupción. Al interior de esta percepción común encontramos diferencias en las formas de pensar la política y de participación entre los profesores universitarios y no universitarios.

Aun cuando para el 50% de los encuestados “hay que interesarse en política para cambiar la marcha del país” (52% de universitarios y 48% de no universitarios), podemos observar diferencias entre ambos grupos ya que el 52% de los profesores no universitarios considera que se siente responsable por el rumbo del país pero desconfía de los políticos, o que hay que participar en asuntos de la comunidad pero sin intervenir directamente en política. Este porcentaje se reduce al 30% en los profesores egresados de universidades. De esta forma parecería haber diferencias en las formas de concebir la política y sobre todo en el escepticismo que sobre ella se deja traslucir.

Parecería que, aun con una fuerte desconfianza hacia “la clase política” actual, los profesores universitarios discriminan a los políticos actuales, a los que responsabilizan, de la política como actividad y espacio de disputa más amplio.

En efecto, se hace referencia a los políticos como responsables de la ineficiencia del Estado, de la corrupción y de la ausencia de representación de los intereses de la sociedad, pero simultáneamente se reconocen las responsabilidades compartidas:

[...] Bueno, no nos olvidemos que a estos funcionarios los votamos (profesor universitario).

Incidir en asuntos colectivos a través de la participación política también parece ser una posibilidad que supera la simple enunciación de un interés.

[...] Y yo considero que hay un montón de gente valiosísima, insito que no nos hemos comprometido, que nos hemos entregado al hacer de los otros... bueno nosotros, los que estamos aquí nos tenemos que comprometer... ya sé que estamos ocupados, hay tantas cosas hasta crear un partido político nuevo... ¿por qué no? hay un montón de cosas que hacer (profesora universitaria).

En las discusiones de los profesores universitarios se hace mención en distintas oportunidades a las posibles formas de control de la sociedad sobre el Estado y a la responsabilidad de la misma en relación con las elecciones de gobernantes. La representación y la participación aparecen en distintas oportunidades en sus relatos.

Aunque no sin excepciones, para los profesores universitarios la política es una actividad vinculada al bien común, a la cosa pública, es una actividad noble en el sentido en que está volcada al interés por los otros:

[...] porque para hacer política como cualquier actividad humana y sobre todo la política que es una de las actividades más nobles que puede hacer un ser humano... que es justamente preocuparte por lo público...

Profesor universitario: Claro, porque la política se orienta al bien común...

Profesor universitario: Se dedica a... vos en realidad te estás metiendo en algo para trabajar por los demás y para los demás (grupo de discusión, profesores universitarios).

En las discusiones de los profesores no universitarios lo que predomina, en cambio, es un fuerte escepticismo sobre la política, que difícilmente puede ser despegada de los políticos que hoy ocupan el Estado. Esta parecería estar orientada principalmente hacia intereses individuales. Se descrea de la política en tanto los políticos no son confiables, ni representan los intereses de sus votantes, pero no se plantea la posibilidad de involucrarse para incidir en la situación. En estos casos parecería que la responsabilidad de los “ciudadanos comunes” se termina con el voto y no es posible pensar en otras formas de participación y de control.

Entonces después uno dice por qué le tenemos bronca a los políticos, y ellos son los que tienen que defender lo público, entonces es todo un círculo (profesor no universitario).

Estas posiciones nos remiten a la concepción de “democracia delegativa” y pueden vincularse al concepto de soberanía invertida de Botana (1988)¹⁹. Son los políticos los que deben actuar y, a lo sumo, si hacen las cosas bien, se les otorgará legitimidad. Toda la participación se reduce a la elección de los políticos de turno que van a gobernar, y partir de ese momento se diluyen todas las responsabilidades.

Sin embargo las concepciones de los profesores universitarios y no universitarios no están exentas de contradicciones. Más allá de las

19 La soberanía invertida expresa la tendencia de las elites a construir sus propios apoyos políticos a posteriori, en lugar de ser los representantes de los intereses de los distintos sectores. Los soberanos son las clases dirigentes que necesitan legitimarse en el “pueblo”, y no el “pueblo” que elige a sus representantes de acuerdo a sus intereses y proyectos.

diferencias mencionadas, la mayoría de los profesores (universitarios y no universitarios) reconoce la importancia de algún tipo de participación para intentar incidir en la marcha del país. No obstante sólo en un caso se menciona, entre las actividades desarrolladas fuera de la docencia, la participación en una organización barrial. El resto o no hace ningún tipo de mención o dice dedicarse a la actividad física, a la investigación, a actividades artísticas o actividades dentro del hogar. Estas tensiones pueden estar llamando nuestra atención acerca de los ideales de los encuestados, cuál es “el deber ser” de los mismos o qué es lo que se considera políticamente correcto, más allá de la conducta que desarrollen.

La tensión entre la enunciación de la importancia de la participación política y la real participación se ve reforzada si tenemos en cuenta las respuestas ante la pregunta ¿cuándo se sienten más parte de la sociedad? Un 52% de los profesores responden que al trabajar o estudiar, seguidos por un 44% que lo hace al participar de una organización con fines políticos y sociales. Nuevamente encontramos algunas diferencias entre profesores universitarios y no universitarios: el 52% de los profesores universitarios dice sentirse más parte de la sociedad al participar de una organización con fines políticos y sociales mientras que sólo un 27% de los profesores no universitarios elige esta opción.

Las formas de integración para los profesores no universitarios están más vinculadas a la inserción en el mercado laboral, o a su preparación para el mismo (57%), que a la participación en el espacio público entendido como espacio de deliberación y definición de cuestiones comunes. La energía de los sujetos se vuelca a la gestión de la vida privada y en no perder aquello que garantiza aunque sea individualmente una forma de inclusión social.

Cabe destacar que no hay reflexión sobre el hecho de que eso que aún se busca como elemento integrador es actualmente el elemento de mayor diferenciación social, y que no aparece con fuerza la posibilidad de pensar la transformación de la sociedad a partir de diversas formas de participación en la misma. Esto puede vincularse a la dificultad actual para definir un nosotros. La intención de intervenir en un proyecto colectivo y la posibilidad de construir un nosotros se requieren recíprocamente. De la mano de la reformulación de la idea de “nosotros” se produce la retracción de la política como forma de intentar intervenir en un proyecto colectivo. Por añadidura la política parece haber quedado identificada con los políticos que ocupan el Estado, usualmente desprestigiados, en tanto la energía de los sujetos

está puesta en la gestión de sus propias vidas ante la ausencia de un marco de seguridad compartida.

Es interesante incorporar al análisis del caso argentino, además de la matriz autoritaria-igualitaria (Terán, 2002) en la constitución del Estado-Nación, los efectos de la última dictadura en la disolución del vínculo social y de las formas de participación. La reclusión en la vida privada ante el terror y la desconfianza hacia el propio Estado puede incluirse como un factor más para explicar la ausencia de participación política de los sujetos. Algo de esto puede observarse en el siguiente comentario de una profesora universitaria:

[...] Yo creo que, claro, lógicamente, cuando yo era joven estar en política este... era fatal, te mataban... y lo vemos también hoy día que, bueno, existen las venganzas y las cuestiones ¿no? (profesora universitaria).

EL ESPACIO PÚBLICO NO ESTATAL Y LAS NUEVAS FUNCIONES DEL ESTADO

Como fuimos viendo a lo largo del artículo, para la mayoría de los profesores el Estado sigue representando al prestador principal de servicios así como el garante de ciertos derechos. Sin embargo también fuimos observando cómo algunas de estas cuestiones fueron mutando y se fueron transformando algunos de sus sentidos, de manera tal que se producen yuxtaposiciones y contradicciones en cuanto a las concepciones de lo público.

Así, aun cuando la mayoría de los profesores sostiene que es el Estado el responsable de garantizar ciertos derechos o prestaciones, en las argumentaciones de los profesores no universitarios empezamos a encontrar deslizamientos hacia una nueva forma de Estado encargada de sostener a través de la asistencia a los sectores desfavorecidos. Asimismo, la articulación entre el sector público y el privado empieza a ocupar un lugar central como función del Estado.

Podemos observar un doble movimiento. Por un lado, lo público es asimilado a lo estatal. Por otro lado, de la mano de la satanización del Estado, se empieza a separar lo público del Estado ampliándolo más allá de los límites del mismo.

De esta manera, son muchos los profesores (40%) que sostienen su acuerdo con la nueva conceptualización presente en la Ley Federal de Educación. Coinciden con que todas las escuelas son públicas aun cuando varía el tipo de gestión (pública y privada). Son públicas en

tanto brindan un servicio público, más allá de los atributos que para ellos mismos definían lo público: el libre acceso, la gratuidad, etcétera.

Si agregamos a estas respuestas las de quienes –mayoritariamente no universitarios– consideran que esto es sólo un cambio de nombre, se amplía el espectro a un 58%. Para la mayoría de los que señalan esta opción el problema no es la conceptualización sino su falta de cumplimiento. Algunos responsabilizan al sector privado, porque sostienen que las escuelas privadas son negocios que no cumplen con una función social y están orientadas al lucro; y otros al Estado, porque no las controla y supervisa lo suficiente. De este modo, más allá de la primera identificación directa entre lo público y lo estatal, parece haber una aceptación bastante amplia de la idea de lo público no estatal, entendido como servicios públicos a cargo de privados.

Bueno... lo público... los servicios... es público en tanto es un servicio qué sé yo el pavimento de las calles, puede haber tantas otras cosas, medios de comunicación, digamos lo que atañe a todos es un servicio público lo brinde una institución del Estado o una institución privada, en el caso de la escuela o de un transporte es público (profesora universitaria).

Estas ideas parecen estar sostenidas en la ineficiencia del Estado así como en concepciones vinculadas a la libertad de elegir.

Esto se ve acompañado por tanto por nuevas funciones del Estado que dejaría de ser sólo un prestador directo de servicios públicos, en este caso de educación, para pasar a ser un ente regulador de la actividad privada. En rigor, si lo combinamos con las otras cuestiones que estuvimos analizando y llevamos este razonamiento al extremo, sería simultáneamente el regulador del sector privado y un sostenedor de prestaciones estatales para aquellos que no pueden pagar.

Simultáneamente, aunque en forma minoritaria y en algunos de los profesores universitarios, empieza a aparecer lo público no estatal en otro sentido. El surgimiento y expansión del tercer sector comienza a ser mencionado, así como también otras formas de participación que, aunque por fuera del Estado, implican el control de las acciones del mismo y también de las otras instituciones que se encargan de cuestiones públicas. La sociedad civil, así entendida, tiene nuevas responsabilidades en relación con la defensa del espacio público y de los intereses colectivos.

Profesora universitaria 3: Acordate de esa hermosa plazoleta que da a Echeverría, porque Federico Luppi que es una figura

con repercusión pública, con suficiente conocimiento logró movilizar, llegar a los medios porque había un grupo de vecinos con él.

Profesora universitaria 4: La sociedad de fomento de Belgrano.

Profesora universitaria 3: Y se movilizaron y rescataron ese espacio... porque ese espacio estaba destinado yo no me acuerdo (grupo de discusión, profesores universitarios).

Y en otro momento:

Profesora universitaria 1: [...] pero el Estado sólo el Estado a mí me parece que tampoco, porque hay esas líneas como de redes... tiene que estar más combinado.

Profesor universitario 2: Y he visto mucho la construcción inclusive de los docentes... cuando el maestro es el que organiza o ayuda a organizar a los padres o a una comunidad para conseguir formar una... esta es una actividad pública y desde aquí tiene que ser completamente transparente y visible (grupo de discusión, profesores universitarios).

Estas posiciones que sostienen la democratización y participación social corren el riesgo, muchas veces, de enlazarse con las necesidades de reducción del gasto público y con los discursos sobre la ineficiencia del Estado y su aparato burocrático, justificando el corrimiento del mismo y desplazando la discusión sobre la dimensión pública del Estado y las formas de democratizarlo. Por este motivo cobra especial importancia el lugar que la profesora del diálogo antes citado le da al Estado.

NUEVAS DIMENSIONES PARA EL ESPACIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

Como vimos en el punto anterior empiezan a incluirse dentro de lo público, aún sin desterrar del todo las concepciones anteriores, nuevas dimensiones que no parecían estar presentes en las formas de pensar y entender lo público en la Argentina. Apoyadas en la corrosión de viejos sentidos, en la falta de eficacia del Estado o en otras concepciones, nuevos sentidos comienzan a vincularse a lo público. Es el caso de lo público no estatal o la idea de participación y deliberación. Otro nuevo sentido bastante alejado del origen del espacio público en nuestro país es el reconocimiento de la diversidad.

LA DIVERSIDAD ENTRÓ POR LAS VENTANAS... ¿Y LA HOMOGENEIDAD DÓNDE ESTÁ?

Una de las características del espacio público es suponer una ficción de equivalencia entre los sujetos que lo componen. Según Habermas (1990), esta esfera pública se define como la arena discursiva de deliberación de las personas privadas con relación a cuestiones de interés público, en la cual se dejan de lado las diferencias particulares, características de la esfera privada, para transformarse en una discusión entre pares. Más allá de que podamos discutir esta idea, porque sabemos que las diferencias entran a los ámbitos de discusión y que las relaciones de poder atraviesan estos espacios, la idea de espacio público liberal se apoya en esta idea de igualdad formal y neutralidad.

Ahora bien, ya vimos cómo en la Argentina “lo público” históricamente se asoció más a las instituciones del Estado que a la deliberación y la participación en la discusión de temas públicos, cuestión que quedaba en manos de un grupo restringido. Lo que sí hicieron las instituciones públicas fue tratar de crear al interior de las mismas esa ficción de equivalencia que se apoyaba en la idea de neutralidad de estos espacios (Dussel, 2000). Esta ficción de equivalencia suponía, aun más que dejar afuera las diferencias, la eliminación de las mismas. Es decir, la idea de igualdad formal fue reemplazada por la de una identidad común de la que había que formar parte, la cual suponía en este caso la pretensión de homogeneizar. Según Inés Dussel se construyó una equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneidad. Así, conformar parte del “nosotros” suponía la eliminación de las diferencias. En este contexto no era posible pensar en un “nosotros” plural.

La escuela argentina fue portadora de este mandato, era la encargada de formar la ciudadanía homogénea y civilizada, que constituiría la Nación. En efecto, el precio de formar parte de la Nación y acceder al progreso consistía en renunciar a las particularidades culturales para adecuarse al arbitrario civilizatorio que sostenía el sistema educativo.

Lo público procesaba la diferencia a través de su negación o, en aquellos casos en que esto era imposible, a través de la exclusión. De esta forma eran los sujetos los que debían adaptarse a un espacio que los interpelaba de manera homogénea y no las instituciones las que se constituían a partir de las diferencias de los sujetos.

En este sentido parece haber operado un cambio: la diversidad, la heterogeneidad, forman parte de lo que para los profesores constituye lo público. Para un 82% de los profesores lo público se

identifica con la diversidad y para un 76% con la heterogeneidad. En este caso el tipo de formación no introduce diferencias significativas. A veces este carácter es rescatado como algo positivo, enriquecedor, a partir del cual se construye:

Me parece que hay que preservar el espacio de que esa escuela es pública... Entonces si existe algún tipo de colaboración me preocupan los condicionamientos y me preocupa esto que estamos hablando que es preservación del espacio público que me parece que ahí está la riqueza de la escuela pública que es, voy a usar una palabra de moda, la transversalidad, yo tengo en cada escuela noventa compañeros y yo sé que tenemos absoluta... Trabajo en tres, trabajé en quince secundarios, sé que provenimos de distintas formaciones, de distintas vertientes ideológicas, en fin me parece que hay una oferta, un debate enriquecedor (profesora universitaria).

Otras veces lo diverso es vivido como una invasión, una forzosa modificación del mandato original, de lo que debería ser, por “culpa de los alumnos”:

Por el nivel de los alumnos. No hay mucha exigencia porque no se puede exigir demasiado ya que es bajo el nivel general de la gente que viene a esta escuela (por su nivel socio-cultural). Por la permisibilidad de esta escuela. Porque no hay recursos, no hay forma de brindar una buena enseñanza (profesora no universitaria).

El lugar de la diferencia y la heterogeneidad también puede observarse a partir de lo que piensan los profesores sobre las funciones de la escuela, institución que se constituyó sobre la premisa de la construcción de homogeneidad. Para el 86% de los profesores las escuelas tienen distintas funciones. ¿Era posible pensar en el momento fundacional de nuestro sistema educativo en que las escuelas tuvieran distintas funciones? En este punto es necesario aclarar que la historia de las escuelas medias difiere de la de las escuelas del nivel primario dado que, en contraste con estas, aquellas fueron en un comienzo pensadas para la formación de las capas dirigentes. Con la expansión del sistema educativo y la incorporación de nuevos sectores, la escuela media fue creciendo con la incorporación de nuevas modalidades con distintas funciones y objetivos. A pesar de esto podría pensarse que había algo común a todas las escuelas: la integración a un

mundo común, producir un cambio en los alumnos que les permitiera insertarse de otro modo en la vida social. Las segmentaciones del sistema educativo eran múltiples pero la integración –aunque en distintas posiciones– parecía ser el punto de llegada.

Sin embargo, en el caso de los profesores encuestados las diferentes funciones de la escuela no dependen en su mayoría de la diferente modalidad de la misma (5%), sino que tienen distintas funciones porque deben adaptarse a la población que atienden (52%). Sus diferencias, sus necesidades, interpelan a las instituciones, que aparentemente modifican sus funciones originales para adaptarse a las mismas. Veamos algunos de los motivos que aducen los docentes para explicar ese cambio de función:

Cambian según el nivel socioeconómico de los alumnos, según el barrio en el que se encuentre y sus necesidades, muchas atienden cuestiones sociales, tienen que dar alimentos y contención y atienden funciones de las familias (profesor no universitario).

Podemos encontrar en el apoyo a las funciones diferenciales de las escuelas según el contexto, y en estas argumentaciones, resonancias del discurso de la reforma en los años noventa. Las propuestas de descentralización y autonomía institucional, aun sin haberse plasmado en la Ciudad en políticas concretas, parecen haber sido interiorizadas por los profesores. Uno de los fundamentos explícitos en el que se apoyan estas propuestas es la necesidad de que la escuela se adapte a las características y requerimientos de la comunidad en la que se inserta.

Podríamos pensar que si bien es una propuesta que reconoce y respeta la diversidad cultural de forma tal que podría romper con la tendencia homogeneizante que caracterizó históricamente la política de Estado, esta podría quedar reducida al ámbito local, generando políticas que terminen por encerrar aquello que se visualiza como diverso en sus propios territorios sin permitir el acceso a nuevos horizontes (Arroyo et al., 2000).

Ante estos testimonios cabe preguntarse si en nombre del respeto a la diversidad no se estará justificando la reproducción de la desigualdad, o al menos velando una renuncia a brindar algo del orden de la igualdad para la participación en la vida social. La adaptación de las funciones de la escuela parece estar modificando el objetivo de las mismas, y no incorporando la diversidad como forma de trabajo y construcción colectiva. Como sostiene Silvia Serra (2003), las teorías

de la diversidad han tomado formas particulares en el campo de la pedagogía, transformando la pobreza en un rasgo diferencial del sujeto, rasgo que habría que respetar. Así, la escuela que se había constituido como un dispositivo capaz de diluir los rasgos de origen de los sujetos bajo el discurso de la integración y la igualdad, prometiendo a través del ascenso social la erradicación de la pobreza, invierte su posición. La pobreza ya no es sólo un punto de partida sino que el cambio de funciones, los diferentes contenidos, etc., nos sugieren que se trata de un rasgo sobre el que no se puede operar, o si se opera es para confirmar un punto de llegada diferente. El respeto a la diferencia se transforma en el sostenimiento de la misma aun cuando esta implique una forma de desigualdad.

El abandono de la homogeneidad parece anudarse al de la universalidad. Pensar que algo del orden de lo común debería pasar en las distintas escuelas se vincula directamente con las posibilidades de participar en el espacio público. Lo universal abriría las puertas para participar de un mundo común, compartir ciertos códigos que nos ubiquen dentro de un campo común de interlocución y de diálogo (Birgin, Dussel y Duschatzky, 1999). De lo contrario, lo público parece estallar en un sinfín de fragmentos, que redefinen los límites de lo colectivo.

En este contexto, diferencia y desigualdad se anudan naturalizando la fragmentación social. ¿Cómo incorporar en la pluralidad sin perder de vista un horizonte de igualdad e integración que vaya más allá de cada escuela?

ALGUNAS DIFERENCIAS DE ACUERDO CON EL TIPO DE FORMACIÓN

A lo largo de esta parte del informe fuimos observando las distintas miradas que los profesores tenían acerca de distintas dimensiones vinculadas al espacio público.

Vimos cómo hay un núcleo de sentido compartido, al mismo tiempo que fuimos observando elementos de dispersión vinculados al tipo de trayectoria de formación que atravesaron los docentes. Así, podemos decir que hay una serie de sentidos que se asocian a la matriz histórica de nuestro país y sus distintas formas de conjugarse con los cambios políticos de los últimos años, y específicamente a los discursos políticos que lograron hegemonizar el campo político. La satanización de lo público, la aceptación del crecimiento del sector privado, la identificación entre políticos y política, la localización y fragmentación de los espacios públicos, son algunos de los sentidos

que, aunque no de manera monolítica, se reiteran en la mayoría de los profesores de nuestra muestra.

Ahora bien ¿cuáles son estas diferencias y en qué medida podemos asociarlas a los recorridos formativos de los docentes? ¿Hay alguna dimensión en particular que nos permita trazar una línea provisoria entre ambos grupos de profesores?

Si bien estos límites son difusos y por suerte no están cerrados, ya que nos encontramos con una infinidad de zonas grises, hay algunos elementos que a lo largo del análisis fueron llamando nuestra atención.

Dos son las diferencias básicas que creemos fueron atravesando cada uno de los ejes y que se hallan estrechamente entrelazadas. Por un lado, la complejidad de la lectura de la realidad social, básicamente la forma de entender el Estado y la sociedad. Por otro lado, la dimensión participativa del espacio público. Estas dos cuestiones podemos vincularlas con las características del sistema binario de formación docente ya reseñado.

EL VÍNCULO CON EL CONOCIMIENTO Y DISTINTAS FORMAS DE MIRAR Y CUESTIONAR LA REALIDAD

Las distintas formas de aproximación a la realidad social podrían vincularse con el distinto tipo de vínculo con el conocimiento que se establece en los distintos ámbitos de formación. Además de los contenidos concretos y los elementos puestos en juego en las diferentes discusiones, puede vislumbrarse una distinta posición de cada uno de los grupos ante el artículo de diario del cual partía la discusión. Mientras que los profesores universitarios se pusieron a analizar críticamente la situación, a analizar las concepciones subyacentes al artículo presentado y a las opiniones de los protagonistas del mismo, los profesores no universitarios lo primero que hicieron fue intentar tomar una posición a favor o en contra del caso; rápidamente se identificaron con los protagonistas del mismo y tendieron a dar ejemplos similares a los planteados en el artículo. No se produjo el mismo distanciamiento para analizar el objeto en unos y en otros.

Por otra parte, en el grupo de profesores de formación universitaria hubo disidencia y discusión, mientras que en el otro grupo predominaron el consenso o el silencio ante el desacuerdo. Otra característica particular del posicionamiento de los profesores no universitarios se vinculó al lugar en que se ubicó a la coordinadora del grupo de discusión. Esta fue colocada en un lugar central, se esperaba la pre-

gunta de la misma para hablar, para comenzar, y el debate en ningún momento se independizó de su presencia. Por otra parte no hubo preguntas ni cuestionamientos sobre la finalidad del encuentro, simplemente se mencionó que las autoridades del colegio lo habían solicitado y por eso estaban allí. Los profesores parecían situados en el lugar de alumnos. En cambio, el grupo de profesores de formación universitaria lo primero que hizo fue preguntar por el fin del encuentro, indagar si estaba vinculado a la construcción de políticas públicas y finalmente solicitar el conocimiento de los resultados de la investigación. Es decir, se posicionaron como pares. Luego, el debate casi no necesitó de la intervención de la coordinadora.

Todos estos aspectos podrían estar dando cuenta de distintas experiencias en relación con la vinculación al conocimiento que posibilitan ambos espacios: la división entre la lógica de producción y de transmisión del conocimiento podría explicar en parte este diferente posicionamiento. Por otra parte, la ubicación de los profesores no universitarios en el lugar de alumnos podría estar dando cuenta de la “mimetización puerilizante” propia de la organización “isomórfica” en relación con los niveles para los que preparan los institutos de formación docente. Los profesores se situaron en el lugar de un alumno infantilizado, con poca autonomía y poca capacidad de crítica.

Asimismo muchas de las concepciones de los profesores no universitarios acerca de la sociedad y del Estado, que como ya dijimos parecían estáticas y deificadas, podrían vincularse a la concepción de conocimiento que subyace a los planes de formación de muchos profesorado, esto es, un conocimiento estable, cerrado, construido de una vez y para siempre. La discusión y el intercambio no tienen lugar cuando la construcción del conocimiento no está en juego.

Veamos ahora si esto coincide con las experiencias de formación vividas por los propios profesores: ¿cuáles fueron los aportes más importantes del ámbito de formación y en qué medida recuerdan haber tenido experiencias vinculadas a la producción de conocimientos unos y otros?

En relación con las funciones de los institutos donde se formaron, el 91% de los profesores no universitarios ubica entre los tres primeros lugares a la formación profesional, un 74% a la transmisión de conocimientos y un 44% a la producción de conocimientos. En cambio, aunque el orden de jerarquía es el mismo, hay una importante diferencia en cuanto al lugar que ocupa la producción de conocimiento para los profesores universitarios, que fue ubicada entre los tres

primeros lugares por un 59%. Asimismo la transmisión de conocimientos baja a un 67% y la formación profesional a un 74%.

También encontramos diferencias en la proporción de profesores que dicen haber participado en actividades de investigación durante su tránsito por la institución: un 44% de profesores universitarios frente a un 30% de profesores no universitarios.

LA PARTICIPACIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO Y LA DIMENSIÓN PARTICIPATIVA

Más allá de las diferencias encontradas en relación con la vinculación con el conocimiento y el lugar de la crítica en ambos grupos de entrevistados, la diferencia más significativa la encontramos en el lugar que ocupa todo lo relativo a la participación en el espacio público. Fuimos viendo a lo largo de este recorrido la ausencia de representación sobre la interdependencia social en los profesores no universitarios. No hay obligaciones para con el otro, ni responsabilidades compartidas. La sociedad en su conjunto no parece tener nada que ver con el Estado, que es el único encargado del destino de cada uno de los miembros de la misma. Esto cobra un sentido contrario en la mayoría de los profesores universitarios, quienes reconocen en el Estado una forma de organización de la solidaridad social, asumiendo de esta forma las responsabilidades que ser parte de la sociedad les implica.

Por otro lado, para los profesores no universitarios el espacio público parece estar más vinculado al libre acceso que a la idea de deliberación y participación en la toma de decisiones, que queda a cargo de aquellos que ocupan el Estado. Esta diferencia se profundiza aún más cuando observamos cómo se entiende la política para uno u otro grupo. Para los profesores no universitarios esta tiende a identificarse mucho más con los políticos que con una actividad mediante la cual los hombres pueden incidir en la construcción de proyectos colectivos, visión que aparece en los profesores universitarios.

Esta presencia diferencial ¿puede vincularse a las diferentes trayectorias de formación de los profesores?

Creemos que, aunque no es el único elemento que introduce una dispersión en los sentidos de los sujetos, evidentemente hay algunos quiebres en el sentido común en cuanto a la dimensión participativa que pueden explicarse en parte por el tránsito por distintas experiencias de formación. Algo del “*ethos* universitario” heredero de la Reforma del ‘18 parece presente en los profesores que se formaron en ámbitos universitarios y específicamente en universidades naciona-

les. Estos profesores tienden a analizar la realidad social críticamente sin eludir el posicionamiento político e ideológico que este análisis implica. La función pública de la Universidad parece reflejarse en las formas de entender la sociedad y en lo relativo al lugar de los profesores en la misma.

Otro factor que puede incidir en las formas de entender la participación es haber participado de un ámbito en el cual la toma de decisiones parecía ser una cuestión colectiva y no ajena. Más allá de las diversas formas de inserción, la participación de los distintos actores y las diversas interrupciones de la autonomía y del cogobierno, la idea misma de Universidad, están imbricadas por estos conceptos. Un espacio donde la participación era central en la vida del estudiante parece haber dejado alguna huella en aquellos que lo transitaron.

Veamos nuevamente qué piensan los profesores sobre su experiencia de participación en las instancias de formación.

Uno de los datos más relevantes lo podemos observar con relación a lo que los profesores mencionan como aporte de su formación de base. Así, el 41% de los profesores universitarios ubican entre los tres aportes más importantes que les dejó su paso por la Universidad valores vinculados a la participación. Mientras que sólo un 4% de los profesores no universitarios señalan entre las tres primeras posiciones a esta opción. Asimismo un 22% de los profesores universitarios señala entre las tres funciones más importantes del centro de formación la preparación para participar en la sociedad, en tanto sólo un 4% de los profesores no universitarios jerarquiza esta opción.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta de los distintos sentidos que asume lo público en las representaciones de los profesores en relación con las transformaciones económicas, políticas y culturales de las últimas décadas. Asimismo nos preguntamos acerca de las relaciones entre estas transformaciones y la constitución de los sujetos, y en qué medida las distintas trayectorias formativas pueden interrumpir o reforzar los discursos hegemónicos. Si consideramos el sentido común como un ámbito de disputa, pensar en estas fisuras se torna central, mucho más cuando se trata de profesores que tienen a su cargo la formación de futuros ciudadanos.

Así, pudimos ver cómo se van entrelazando sentidos asociados a la matriz de origen de nuestro sistema político con los nuevos sentidos

que las transformaciones políticas de los últimos años, direccionadas principalmente por las corrientes neoliberales, fueron incorporando. Nos encontramos con un sinnúmero de yuxtaposiciones de sentidos a veces contradictorios, a veces complementarios, que se refuerzan abriendo camino a las nuevas propuestas políticas.

Una contradicción importante es la aceptación de las políticas privatizadoras aun cuando el espacio público se entiende básicamente como instituciones del Estado. Es aquí donde operan la satanización de lo público y el discurso de la falla del Estado como estrategia discursiva que permite ir abriendo intersticios en aquellos viejos sentidos solidificados y naturalizados. La resignificación de lo público ha comenzado. Se empieza a abandonar la idea de derecho para ir sustituyéndola por la idea de servicio y la idea de beneficencia a cargo del Estado.

Asimismo muchos de los nuevos sentidos no podrían imponerse sino sobre ciertas formas restringidas de entender al Estado y la solidaridad social, propias de la matriz de ciudadanía y participación consolidada históricamente. La escisión entre el Estado y la sociedad civil, la falta de visualización de la interdependencia y la responsabilidad social, permiten que se vayan naturalizando formas privadas de entender los vínculos entre los hombres. Así, si no se visualiza nada que aglutine a los miembros de una sociedad, si el Estado ya no puede representar los lazos entre los hombres, ¿qué tipo de responsabilidades se desarrollan? ¿Por qué preocuparse por un proyecto colectivo? Cada uno tendrá que gestionarse su vida en forma privada. La lógica del contribuyente expresa claramente esta idea, la ecuación es sencilla: tiene derechos aquel que aporta y cada uno debe aportar por aquello que usa. El resto no forma parte legítimamente de la sociedad y deja de ser sujeto de derecho para transformarse en sujeto de asistencia social.

Simultáneamente el mercado pasa a ser el mejor lugar para proveerse de aquellos bienes y servicios por los que el Estado no puede responder. Se amplía la concepción de lo público a todos aquellos bienes y servicios relacionados con cuestiones que en algún momento lograron instalarse como públicas, pero desembarazadas ahora de la idea de responsabilidad social y redistribución en las que se sustentaban. Empieza a aparecer lo público no estatal de la mano de la reprivatización de una cantidad de cuestiones sociales, que vuelven a ser responsabilidad de los individuos y no de la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, como dijimos antes, estas percepciones no son monolíticas, ya que encontramos fisuras muchas veces vinculadas a los distintos espacios de formación transitados. Interrupciones de ciertos

sentidos circulantes tanto a través del rechazo de algunos como de la resignificación de otros. Así podemos ver cómo algunos profesores universitarios se resisten a abandonar formas sociales de pensar la solidaridad. Algunos insisten en el Estado-Nación como espacio legítimo para el ejercicio de la misma, otros articulan las viejas formas de pensar la solidaridad con nuevas formas más localizadas que interjuegan con los nuevos sentidos que amplían lo público más allá del Estado.

Como vimos, la forma de entender la participación y la responsabilidad social son algunas de las diferencias centrales que hallamos en los discursos de ambos grupos de profesores. Así, muchos de los sentidos asumen distintas formas de acuerdo con estas concepciones. El desplazamiento de lo público hacia unidades menores asume la forma de espacios de participación más directa para unos y de privatización para los otros. La diversidad es vivida como un atributo enriquecedor para unos y como un obstáculo para otros.

De todas maneras, tanto en unas posiciones como en otras pueden reconocerse elementos de los discursos hegemónicos de los últimos años. La descentralización y la autonomía abren posibilidades en cuanto a la participación de las comunidades y el respeto por las diferencias, pero encierran, en el marco de políticas de ajuste y agudización de la desigualdad, los riesgos de profundizar la fragmentación y eliminar toda posibilidad de construcción de un espacio público de interlocución y redistribución social más amplio.

Las diferencias encontradas nos invitan a reflexionar, por un lado, sobre el tipo de concepciones sobre espacio público que predominan en las escuelas medias de la Ciudad –más aún si tomamos en cuenta que la mayoría de los profesores de nivel medio de la Ciudad se formaron en el subcircuito no universitario. Si estas concepciones son puestas en acto y forman parte de la experiencia escolar transitada por los estudiantes, y tienen la posibilidad de incidir en –aunque no de determinar– las propias construcciones de los alumnos, cabe preguntarse por el tipo de implicancias que pueden tener sobre la formación de los futuros ciudadanos y el tipo de sociedad futura que se está conformando.

Por otro lado, si haber atravesado una experiencia en la Universidad parece tener consecuencias en la forma de pensar el espacio público, si algo de lo aprendido en ese tránsito logra interrumpir algunos de los sentidos hegemónicos, ¿cuáles son los riesgos que en relación con la formación de sujetos políticos tienen las nuevas propuestas de reforma en la Educación Superior? ¿Qué consecuencias en

términos de formación de ciudadanos puede tener la resignificación de la función social de la Universidad, ahora pensada en términos de beneficios individuales? ¿Cuáles serán los nuevos sentidos si la Universidad se vuelca sólo a la formación de profesionales y abandona el compromiso social? ¿Qué implicancias en las formas de entender la participación podrá tener la resignificación de la autonomía y el distinto lugar del cogobierno?

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés 1998 "Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Buenos Aires: OEA/MECyT) Año X, N° 28.
- Albergucci, Roberto 1995 *Ley Federal y transformación educativa* (Buenos Aires: Troquel).
- Apple, Michael 1997a "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos" en *Revista de Educación* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia) N° 313.
- Apple, Michael 1997b "Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común" en *Teoría Crítica y Educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Apple, M. y Oliver, A. 1995 "Educación y formación de movimientos conservadores" en *Revista de Educación* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia) N° 308.
- Arroyo, M. et al. 2000 "Políticas de Formación Docente. Tensiones entre Discurso y Contexto". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Debates y Utopías, FFyL e IICE (Buenos Aires).
- Banco Mundial 1986 *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de Política. Documento Resumen* (Washington).
- Banco Mundial 1991 *Argentina. Reasignación de los Recursos Para el Mejoramiento de la Educación* (Washington).
- Banco Mundial 1994 "Educación Superior. Lecciones de la Experiencia. Resumen Ejecutivo" en *Universidad Ahora* (Buenos Aires: CEA-UBA) N° 3.
- Banco Mundial 1996 *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Washington).
- Bauman, Zigmunt 1999 *La globalización. Consecuencias humanas* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Bauman, Zigmunt 2002 *Modernidad Líquida* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Beck, Ulrich 1998 *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Barcelona: Paidós).
- Beck, Ulrich 2000 *La democracia y sus enemigos* (Barcelona: Paidós).

- Bejar, Helena 2001 *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo* (Barcelona: Anagrama).
- Birgin, Alejandra 2000 "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Buenos Aires: CLACSO/Asdi).
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. 1999 "Las Instituciones de Formación Docente frente a la Reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Propuestas Educativas* (Buenos Aires) N° 18.
- Bobbio, Norberto 1992 *Liberalismo y democracia* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Botana, Natalio 1988 *El Orden Conservador* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Bourdieu, Pierre 1991 *El sentido práctico* (Madrid: Taurus Humanidades).
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) 1992 *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Bravo, Héctor Félix 1994 "Lucha de palabras: Enseñanza estatal" en Bravo, H. *La transformación educacional, propuestas progresistas* (Buenos Aires: Corregidor).
- Bresser Pereira, L. y Cunill Grau, N. 1998 *Lo público no estatal en la reforma del Estado* (Buenos Aires: CLAD/Paidós).
- Castel, Robert 1997 *La metamorfosis de la Cuestión Social* (Buenos Aires: Paidós).
- Castorina, J. y Kaplan, C. 1995 "La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica" en *Revista IICE* (Buenos Aires: FFyL-UBA/Miño y Dávila) Año 4, N° 7.
- Coraggio, J. y Vispo, A. 2001 *Contribución al Estudio del Sistema Universitario Argentino* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Davini, María Cristina 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Buenos Aires: Paidós).
- Dirección de Programación Educativa 2003 *El perfil de los docentes de nivel medio por establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Secretaría de Educación-GCBA).
- Duschatzky, S.; Dussel, I. y Tiramonti, G. (comps.) 1998 *La Formación Docente. Cultura Escuela y Política. Experiencias y Debates* (Buenos Aires: Troquel/FLACSO).
- Dussel, Inés 2000 "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE (Granada).
- Feldfeber, Myriam 1998 "Las políticas de formación docente en los '90" en *Versiones* (Buenos Aires) N° 9.
- Feldfeber, Myriam 2001 "'Más mercado en el Estado': la reforma educativa en la Argentina, un modelo de privatización de la crisis". Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas de Privatização da

- educação na América Latina, Universidad del Estado de Río de Janeiro (Río de Janeiro).
- Feldfeber, Myriam e Imen, Pablo 2001 “Las propuestas de privatización de la universidad pública en Argentina. De la crisis de sentido al sentido de la crisis”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas de Privatização da educação na América Latina, Universidad del Estado de Río de Janeiro (Río de Janeiro).
- Fraser, Nancy 1994 “Reconsiderando la esfera pública: una construcción crítica de la democracia existente” en *Entrepasados* (Buenos Aires) Año 4, N° 6.
- Fraser, Nancy 2000 “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista” en *New Left Review* (Madrid) N° 0.
- Friedman, M. y Friedman, R. 1983 (1979) *Libertad de elegir* (Madrid: Orbis/Hyspamérica).
- Gentili, Pablo (comp.) 1997 *Cultura, Política y Currículo* (Buenos Aires: Losada).
- Gentili, Pablo 1998 “A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional” em *A falsificação do consenso* (Rio de Janeiro: Vozes).
- Gentili, Pablo 2002 *La universidad en penumbras. El círculo vicioso de la precarización y la privatización del espacio público* (Río de Janeiro: UERJ).
- Giddens, Anthony 1993 *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza).
- Gimeno Sacristán, José 1997 “La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado” en *Escuela pública y sociedad neoliberal* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Gramsci, Antonio 1967 (1963) *La formación de los intelectuales* (México: Grijalbo).
- Gutman, Amy 2001 *La Educación democrática. Una teoría política de la Educación* (Barcelona: Paidós).
- Habermas, Jürgen 1990 (1962) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (Barcelona: Gili).
- Halperín Donghi, Tulio 1982 *Una nación para el desierto argentino* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Hillert, Flora 1990 “El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la educación media”, mimeo.
- Hillert, Flora 1999 *Educación, ciudadanía y democracia* (Buenos Aires: Tesis Once).
- Lechner, Norberto 1995 *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política* (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).
- Levy, Daniel 1995 *La educación superior y el Estado Latinoamericano. Desafíos privados al predominio público* (México: FLACSO/CESU/Ángel Porrúa). *Ley Federal de Educación N° 24.195/93* (Buenos Aires).

Ley de Educación Superior N° 25.421/94 (Buenos Aires).

Marquina, M. y Trippano, S. 1999 “El nuevo espacio público y la Educación’. Autonomía escolar: ¿democratización o privatización?” en *Revista IICE* (Buenos Aires) Año 8, N° 14.

Mill, John Stuart 1993 *Sobre la libertad* (Buenos Aires: Alianza).

Ministerio de Cultura y Educación 2000 *Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior en la Argentina: Democratización Con Calidad* (Buenos Aires: MCYE).

Mollis, Marcela 1995 “En busca de respuesta a la crisis universitaria. Historia y cultura” en *Perfiles Educativos* (México) N° 69.

Mollis, Marcela 2001 “Las universidades reformadas en la Argentina: del interés público al interés privado” en *Propuesta educativa* (Buenos Aires) Año 12, N° 24.

Nun, José 1989 *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Nun, José 2000 *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

O’Donnell, Guillermo 1997 *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia* (Buenos Aires: Paidós).

Offe, Clause 1990 *Contradicciones en el Estado del Bienestar* (Madrid: Alianza).

Ortega, E. et al. 2002 *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural* (Santiago de Chile: PNUD).

Ortiz, Renato 1996 *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo* (Buenos Aires: UNQ).

Paviglianitti, Norma 1991 *Neoconservadurismo y Educación* (Buenos Aires: Coquena Grupo Editor).

Paviglianitti, N. et al. 1996 *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Polanyi, Karl 1969 *La Gran Transformación* (México: FCE).

Rosanvallon, Pierre 1995 *La nueva cuestión social* (Buenos Aires: Manantial).

Sábato, Jorge 1991 *La clase dominante en la Argentina moderna* (Buenos Aires: CISEA).

Sader, E. y Gentili, P. (comps.) 1999 *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: EUDEBA/CLACSO).

Serra, María Silvia 2001 “La transformación de la relación público-estatal en el discurso de funcionarios políticos de la cartera educativa de nivel ministerial en la Argentina, 1989-1999”. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (Rosario).

Serra, María Silvia 2003 “En el nombre del pobre” en VV. AA. *Lo que queda de la escuela* (Rosario: Laborde/Cuadernos de Pedagogía).

Southwell, Myriam 2003 “El emperador está desnudo” en VV. AA. *Lo que queda de la escuela* (Rosario: Laborde/Cuadernos de Pedagogía).

- Svampa, Maristella 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados* (Buenos Aires: Biblos).
- Tedesco, Juan Carlos 1986 "La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino 1930-1945" en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Solar).
- Terán, Oscar 2002 "Las experiencias de la crisis" en *Punto de Vista* (Buenos Aires) Año XXV, N° 73.
- Tiramonti, Guillermina 2001 *Modernización educativa de los '90* (Buenos Aires: Temas).
- Weiler, H. 1996 "Enfoques comparados de la descentralización" en Pereyra, M. et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación comparada* (Barcelona: Pomares Corredor).

JUDITH NAIDORF*

LA PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PÚBLICO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas se han registrado cambios radicales en el ámbito de la investigación y el desarrollo (I&D), tanto en el Norte como en el Sur. Las fuentes tradicionales de financiamiento, principalmente provenientes de los gobiernos nacionales, se han estancado, redistribuido según nuevos criterios empresariales y disminuido en muchos casos.

En parte debido a la merma de las fuentes tradicionales de financiamiento, el sector privado ha llegado a desempeñar un papel cada vez más importante como fuente de recursos de la investigación. En el ámbito mundial, en la actualidad, el financiamiento de I&D por parte del sector privado duplica la contribución de las fuentes del sector público (IDRC, 2002: 1).

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del equipo de investigaciones dirigido por la profesora Silvia Llomovatte, FFyL, UBA. Investigadora del Centro Cultural de la Cooperación (CCC), avalada por la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP).

La discusión acerca del financiamiento de I&D en las universidades públicas cobra singular importancia a partir del modo en que se establecen las agendas de investigación y las condiciones de acceso a sus resultados en función del origen de los fondos que financian dichas actividades. Esta tendencia en el ámbito de la investigación científica, llevada a cabo en las universidades públicas, tiene lugar en el marco de las transformaciones sufridas por el capitalismo en los países centrales y periféricos; cambios que incluyen el contexto contemporáneo de globalización, polarización y segmentación, y que tienen efectos considerables tanto en las políticas públicas como en la gestión de las instituciones científicas.

En los países desarrollados, las políticas de innovación insisten cada vez más en alentar la vinculación entre usuarios y productores del conocimiento. En los países latinoamericanos, la presencia del sector privado se ha incrementado en el sector universitario público, constituyendo una base diversificada de financiamiento que, según algunos investigadores, permite a las instituciones académicas subsistir en el actual contexto de restricción de recursos del erario público.

Estas tendencias se impulsaron en América Latina desde mediados de la década del ochenta y se profundizaron y aceleraron en los noventa.

Los diversos agentes del *complejo científico-tecnológico* (Oteiza, 1992: 11), y principalmente las universidades, recibieron el mandato de adecuar sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo.

En Argentina, la universidad pública es una de las instituciones de mayor importancia desde el punto de vista del desarrollo científico ya que reúne el 54% del personal dedicado a las actividades de I&D del país (Bissang, 1995) y se ha caracterizado históricamente por el beneficio del financiamiento estatal. Sin embargo, a partir de las transformaciones operadas en los últimos años en el escenario económico¹, esta situación se ha modificado sustancialmente obligándola a competir por subsidios que en décadas anteriores tenía garantizados a partir de sus relaciones corporativas con el Estado.

¹ El desafío de la competitividad como estrategia para lograr el crecimiento económico, fundamentado en el pensamiento neo-shumpeteriano, se impuso comprometiendo a todos los sectores, en especial al sector científico y al sector de la producción de bienes y servicios (Juarros, 2004).

En los últimos años las actividades de transferencia tecnológica y de fomento a la innovación ocuparon el centro de las políticas públicas del sector científico-tecnológico y se adoptaron diversos mecanismos de promoción que tuvieron un fuerte impacto en la generalización de estas nuevas modalidades. Un factor adicional que actuó en la misma dirección fue la adaptación de las instituciones del sector a las presiones de sucesivos ajustes fiscales, buscando generar, a través de estos mecanismos, recursos no presupuestarios para sostener sus actividades tradicionales de investigación y compensar así las pérdidas salariales de los investigadores (Muñoz, Víbori y Galante, 2001: 3).

En el ámbito educativo superior “se manifestó la irrupción de una concepción economicista, con el auge desproporcionado de figuras como Universidad-Empresa, mientras la producción caía en picada y pocos reclamaban esa participación. La Universidad aceptaba la pérdida de independencia, encauzando un nuevo rol y provocando una grave pérdida de identidad a una Universidad históricamente comprometida con su sociedad” (Rietti, 2003: 1). Esta descripción no significa que se considere irrelevante el aporte de la Universidad al desarrollo de la producción local –que siempre se estimuló a través de la formación profesional o las relaciones informales– sino que lo que se pretende destacar es el carácter particular que asumió el fenómeno y la capacidad que tuvo ese proceso para licuar la capacidad crítica de nuestra sociedad y, en particular, la de la comunidad científico-académica (Rietti, 2003).

En este trabajo se concibe a los procesos de privatización del conocimiento en un sentido amplio, lo que significa principalmente que el conocimiento generado en ámbitos públicos con financiamiento privado conlleva cláusulas de confidencialidad que limitan el libre flujo de conocimiento, así como también se estimula la selección de temas de investigación “rentables” y se valora el trabajo académico según criterios empresariales.

El *paquete de privatización* implica la combinación de presiones del mercado y mayor control del Estado. Las consecuencias de estas presiones son los modelos heterónomos de universidad comercial y universidad controlada que se resumen en diez características principales. La universidad *comercial* se caracteriza por: la promoción de universidades privadas; el arancelamiento; los programas orientados al *cliente* (alumnos); la racionalidad corporativa; el incremento de contratos con la industria; la flexibilización laboral de los docentes y profesores; el crecimiento de prestación de servicios a terceros. La universidad *controlada* por el Estado implica otras tres características:

recortes en el financiamiento público; condicionamientos especiales en el otorgamiento de fondos e intento de estandarización; coordinación y control de políticas universitarias desde los ministerios².

En este contexto, los efectos sobre la autonomía universitaria son en general limitantes y condicionados por la lógica del mercado. Si la autonomía, según Max Weber, se define como la cualidad o el estado de independencia y libre autodeterminación (Weber, 1947: 148) es posible definir el modelo de universidad comercial y controlada como un estado de heteronomía universitaria (Schugurensky, 1994: 33), es decir, una institución sujeta al control externo y a la subordinación a la ley y dominación de otros.

El móvil que establece la formulación de estas innovaciones en el sistema de educación superior se origina en el sector económico a partir de la codificación mercantil del conocimiento de la mano de las recomendaciones de los organismos internacionales. Estos últimos no solamente negociaron con los gobiernos las condiciones financieras de otorgamiento de créditos, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones de educación superior.

En Argentina, en particular las universidades nacionales se encuentran afectadas por políticas que modifican no sólo sus capacidades y recursos sino también los fundamentos de su cultura académica. A través de la “americanización de las reformas” (Mollis, 2001: 129) y la agenda de modernización de la educación superior, que sólo responde a intereses de naturaleza económica, se aspira a erradicar la identidad universitaria argentina –y probablemente latinoamericana– de tradición reformista³ (Mollis, 2001: 130).

Algunos teóricos entienden que “la universidad está cambiando su organización e ideología” (Carvalho de Mello y Batista de Sousa, 2000) como consecuencia de los modelos de vinculación que se imple-

2 En el idioma original representan las diez “C” de la Universidad Heterónoma. “Commercial University: 1) cultivation of private universities, 2) customer fees, 3) client-oriented programs, 4) cooperation with business, 5) corporate rationality, 6) casualization of labor, 7) contracting out services. Controlled University: 8) cutbacks, 9) conditional funding, 10) coordination” (Schugurensky, 1994). En su versión ampliada recientemente ver Schugurensky y Naidorf (2003).

3 Las características principales de la Reforma de 1918 pueden ser resumidas en los siguientes puntos.

- Institucionalización de la participación estudiantil en los consejos universitarios en un sistema tripartito incluyendo profesores y alumnos en un cogobierno.
- Vínculos con la política estudiantil y la política nacional para movilizar la universidad hacia la solución de los problemas económicos, sociales y políticos.

mentan. Este cambio es el que se intenta analizar aquí para el caso de las universidades argentinas.

PRECISIONES METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

Desde un enfoque metodológico cualitativo⁴ se ha puesto énfasis en el instrumento de la entrevista semiestructurada y una amplia investigación bibliográfica y documental. Respecto del primer instrumento, el objetivo fue conocer las representaciones de los entrevistados acerca de las consideraciones sobre la privatización del conocimiento así como su visión acerca del cambio en la cultura académica. Esta caracterización ha sido plasmada en algunas citas textuales y en forma resumida a lo largo del presente artículo de investigación.

Se han analizado las políticas de promoción del vínculo Universidad-Empresa así como las representaciones de actores involucrados en el diseño e implementación del mismo, que se plasman en setenta y cuatro entrevistas en profundidad.

Se han seleccionado nueve universidades nacionales⁵ y en ellas a investigadores involucrados en convenios Universidad-Empresa así

- El énfasis en la extensión universitaria, particularmente con cursos para trabajadores para el desarrollo fraternal del proletariado.

- Educación libre y gratuita, concebida como un instrumento que promueve la democratización en el acceso, expandiendo la inclusión de cuadros académicamente calificados para el reemplazo de la universidad elitista, oligárquica y arcaica del siglo XIX por una universidad de masas.

- La defensa institucional de la autonomía respecto del Estado.

- La institucionalización de los mecanismos de defensa para proteger la libertad académica incluyendo la implementación de la libertad de cátedra y el pluralismo académico para romper el monopolio de los catedráticos.

- Promoción de ideas nuevas, métodos innovadores de enseñanza, cambios en el sistema de evaluación, clases optativas, investigación original, rechazo del dogmatismo reemplazando la teología por el positivismo.

- Concursos públicos para cubrir los cargos docentes, exámenes de competencia y promoción de los profesores sobre la base del mérito.

- La ampliación y diversificación del entrenamiento profesional a través de nuevas escuelas profesionales.

- Entendimiento de la vida universitaria como una verdadera experiencia comunitaria, a través del fortalecimiento y desarrollo de la proporción de profesores y estudiantes de tiempo completo.

4 Se considera con Crowson (1993) que la investigación cualitativa en educación superior se caracteriza por cuatro principios: el principio central de la búsqueda de la comprensión; la norma de la proximidad del investigador al objeto; el énfasis sobre el análisis inductivo de la realidad investigada, y el reconocimiento del peso del contexto valorativo de la investigación; es el instrumento más apto para desarrollar este estudio.

5 Las universidades seleccionadas han sido Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Universidad Nacional de San Martín (UNGS), Universidad de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA),

como funcionarios de distintas facultades –principalmente secretarios de Transferencia y Extensión universitaria– en distintas áreas del conocimiento⁶, especialistas en políticas científicas y tecnológicas, funcionarios de distintos organismos nacionales de ciencia y técnica⁷ y en los programas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología⁸.

En adelante, para enmarcar el amplio abanico de actores entrevistados se hará referencia a *los académicos* cuando se intente resumir los distintos enunciados.

A lo largo del presente estudio se hará referencia a la categoría *cultura académica*. Esta categoría permite poner énfasis en el impacto cualitativo, que aparenta ser hasta hoy más relevante que el impacto cuantitativo, en cuanto a contratos de vinculación ejecutados⁹ y recursos generados (ver Cuadros 2 y 3) que la privatización del conocimiento implica.

Se define aquí la *cultura académica* como el universo de pensamiento que, aunque múltiple y diverso, caracteriza en algún sentido las maneras de ser y hacer de los científicos argentinos de la universidad pública. La *cultura académica* de la Universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente las maneras de realizar las mismas. Los actores que conforman el proceso de configuración de la cultura académica, según la perspectiva por la que se optó, participan de la conformación de las dimensiones de la cultu-

Universidad Tecnológica Nacional (Regionales: Buenos Aires y Pacheco) (UTN), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Los criterios de selección corresponden a un muestreo teórico que se rige más por la norma de la diversidad que por ser una muestra representativa y probabilística del universo de análisis. Los mismos han sido los períodos de su fundación (universidades centenarias –UBA–, de mediados de siglo –UNMDP, UTN, UNNE, UNSL, UNCuyo– y “de los noventa” –UNPA, UNQUI, UNGSM); el impacto en el incremento de sus recursos propios entre 1997 y 2000 (alto: UNMDP, UNNE, UNGSM; medio: UBA, UNPA, UTN; bajo: UNQUI, UNSL, UNCuyo), y el criterio geográfico (universidades del Norte del país: UNNE, UNCuyo, UNSL; universidades del Centro: UBA, UNGSM, UNMDP, UNQUI, UTN (regionales seleccionadas); universidad de Sur: UNPA).

6 Ingeniería, Veterinaria, Agronomía, Medicina, Ciencias Exactas y Naturales, Biotecnología, principalmente.

7 Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica, CONICET y FONTAR.

8 Distintos funcionarios de la Secretaría de Políticas Universitarias y especialmente del Programa de Vinculación Tecnológica de las universidades.

9 El número total de contratos ejecutados en todas las universidades nacionales no está disponible y es una tarea pendiente que el MECyT pretende realizar próximamente.

ra a través de procesos de negociación de los que son consecuencia las particulares características de dicha cultura académica. En la última sección se retoman algunas precisiones conceptuales al respecto.

De las múltiples dimensiones que componen la cultura académica, el énfasis estará puesto en este trabajo en su expresión con relación a la mercantilización del conocimiento en el marco de un proceso más amplio de mercantilización del espacio social (Feldfeber, 2003: 5) y de los espacios de educación. En este sentido se pondrá particular atención al modelo de vinculación Universidad-Empresa (U-E) que se pretende instaurar.

En función de lo señalado, el artículo se estructura de la siguiente manera: en la primera parte se presentan algunos de los debates fundacionales acerca de la vinculación Universidad-Empresa así como las representaciones de los investigadores sobre la percepción de esta relación en los períodos que van desde 1955 hasta 1984¹⁰; en la segunda sección se presentan los principales instrumentos de política científica a nivel nacional e institucional que han promovido las políticas de privatización del conocimiento en el sentido amplio antes atribuido. En la tercera parte se analizan los argumentos que se esgrimen en torno a los beneficios de la vinculación Universidad-Empresa. En la cuarta parte se presentan algunos de los principales problemas de la interacción Universidad-Empresa. En la última sección se describen las principales características del cambio en la cultura académica y algunas precisiones conceptuales sobre dicha categoría. Las reflexiones finales pretenden avanzar con algunas conclusiones preliminares y abrir camino a nuevos interrogantes que permitan avanzar en futuras discusiones acerca de la problemática estudiada.

Si tomamos en cuenta que “el neoliberalismo, para imponer su implacable lógica, precisa construir un nuevo orden cultural” (Gentili, 1997: 113), intentar develar ese nuevo orden es condición *sine qua non* para poder comprender los procesos de privatización del conocimiento público.

10 Claro está que aquí se contienen cuatro períodos muy diferenciados (1955-1966; 1966-1973; 1973-1976; 1976-1983), que son aquí sólo analizados en forma resumida. A los fines analíticos se establece un corte en el año 1984, antes y después, para el análisis de las políticas de promoción de la vinculación Universidad-Empresa.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA ACADÉMICA ARGENTINA EN RELACIÓN CON LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1955-1984)

Los antecedentes de la vinculación científica y tecnológica entre la Universidad y la Empresa, en el período que abarca los años 1955-1984 que se describen a continuación, fueron producto del relevamiento y análisis de datos que componen tanto las entrevistas a personalidades clave –protagonistas de dichos períodos– así como el análisis de documentos tales como Memorias de la Universidad, resoluciones del Consejo Superior de la UBA, revistas científicas y bibliografía de la época. Del análisis realizado se desprenden algunas de las siguientes conclusiones:

- La vinculación entre la Universidad y la Empresa no era un tema al que se le prestara mayor importancia cuando se pensaba en políticas científicas de la Universidad.
- Vincularse con empresas era una acción ajena y sospechosa que colocaba a la Universidad en peligro de corrupción. Hasta fines de 1983 hablar de transferencia de tecnología era casi una mala palabra (Nívoli, 1989: 89).
- La vinculación con empresas era una práctica no institucionalizada pero frecuente para algunos grupos de investigación. En algunas unidades académicas se venían realizando contratos con el sector productivo a través de canales informales y sin beneficios directos para las facultades. En la historia de la Universidad “seguramente se encuentran unos ejemplos lindos de vinculaciones exitosas. Pero más bien, yo creo que habría que ubicarlas cubriendo una *casuística*, o bien por impulsos espontáneos de los investigadores, o por el azar, pero no como parte de una política explícita”, opina un investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entrevistado, especialista en política científica.
- Los intentos por clarificar cuáles eran los contratos existentes antes de 1984 se convirtieron para la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en “una caja negra, y una caja negra bastante explosiva; no querían *blanquear* los recursos que obtenían por este tipo de convenios porque en una época de escasez de recursos para investigar nadie revelaba sus fuentes ni sus recursos”.

- No había cauces institucionales pero eso no significaba que la transferencia no existía. “Existía, pero eran acuerdos privados. Incluso muchas veces pensábamos –considera un entrevistado, docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI)– que vendían el resultado de su trabajo a precio vil con tal de obtener *unos pesos*, lo hacían de mala manera, la idea de institucionalizarlo y aparte de tener algún control sobre el flujo de recursos de la universidad era también poder valorizarlo mejor”.
- En los casos en que existía algún tipo de vinculación formal con empresas, se trataba en general de empresas del Estado, cuando estas eran las empresas más grandes y poderosas, antes de las privatizaciones. A modo de ejemplo, cabe destacar que para 1958-1983 el 55% de los convenios que firmó el CONICET se realizaron con organismos del Estado y sólo un 39% con empresas, mayoritariamente del Estado o mixtas (CONICET, 1989: 6).
- La vinculación entre la Universidad y la Empresa no estaba completamente incluida dentro de las funciones de la Universidad porque la investigación era más bien concebida –tal como se relata en diversas entrevistas– como libre de presiones externas, movida únicamente por el afán de conocimiento, regida por las reglas propias de la generación de conocimiento nuevo en cada disciplina, y “no se veía con muy buenos ojos” (en los términos usados por distintos entrevistados) la visión utilitarista de la investigación universitaria.
- La Universidad no se ocupó antes de la vinculación científico-tecnológica entre Universidad-Empresa porque no había una teoría o un marco conceptual global, un sistema de pensamiento o ideológico, una política general que la trascendiera, que le diera importancia al tema. Más bien el ethos de la Universidad era la autonomía y “la ciencia por amor al conocimiento” y sin demasiadas restricciones externas; tampoco había una presión de los sectores de la economía de la Empresa sobre la Universidad en busca de una respuesta estructurada en ese sentido. “No era una cosa muy normal” (director de Convenios, Facultad de Ingeniería, UBA).
- Desde mitad de los sesenta hasta fines de los ochenta –dice un reconocido científico de la UNQUI entrevistado– era casi un sacrilegio aquel que hacía algo con las empresas. Yo tengo

varias anécdotas, una vez dije: voy a hacer un convenio, vender un producto; no me sacaron el crucifijo pero más o menos.

- Antes estaba mal visto, y se consideraba que la relación Ciencia-Empresa siempre iba a ser de prostitución (especialista en Biotecnología, UNQUI).

Este amplio período estudiado estuvo signado por la intermitencia entre democracias y dictaduras militares que permearon la conceptualización misma de la idea y misión de la Universidad. El foco de atención está puesto aquí en el tema principal del presente trabajo e implica un resumen que puede parecer forzado (y seguramente lo es), pero que pretende acotarse a la caracterización de la cultura académica en Argentina en relación con el vínculo Universidad-Empresa.

Sin embargo, es también en este período que se ubican los debates fundacionales en torno al vínculo. Jorge Sábato y Natalio Botana consideraron en 1968 que la acción de insertar la Ciencia y la Tecnología en la trama misma del desarrollo significaba saber dónde y cómo innovar. Sus análisis se basaron en la experiencia histórica que, consideran, demuestra que esta acción constituye el resultado de la interacción múltiple y coordinada de tres elementos fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas: el Gobierno, la Estructura Productiva y la Infraestructura Científico-Tecnológica. “Podemos imaginar que entre estos tres elementos se establece un sistema de relaciones que se representaría por la figura geométrica de un triángulo, en donde cada uno de ellos ocuparía los vértices respectivos” (Sábato y Botana, 1975).

Los lados del triángulo, según este modelo, representan las múltiples interrelaciones entre ellos. En esta figura, “cada vértice constituye un centro de convergencia de muchas instituciones, unidades de decisión, de producción, etcétera” (Sábato, 1974). Sábato consideraba que la circulación continua de un flujo de demandas y ofertas entre ellos asegura la plena generación y utilización de conocimientos científico-técnicos en todo el proceso de desarrollo; la relación entre los vértices era, por lo tanto, condición para el desarrollo del país.

El triángulo se definirá por las relaciones que se establecen dentro de cada vértice, a las que se denomina *intrarrelaciones*, y por las relaciones que se establecen entre los vértices del triángulo, a las que se identifica como *interrelaciones*. A su vez, las relaciones que se establecen con el triángulo constituido, o bien entre cada uno de los vérti-

ces con el contorno externo del espacio en el cual se sitúan, se llamarán *extrarrelaciones*.

El presente modelo plantea que la capacidad de decisión propia en el campo de la ciencia y la tecnología es el resultado de un proceso deliberado de interrelaciones entre los vértices.

Dicho proceso se establece a través de un flujo de demandas que circulan en sentido vertical (interrelaciones recíprocas entre el vértice gobierno y los vértices infraestructura científico-tecnológica) y en sentido horizontal (interrelaciones recíprocas entre los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva).

También en el marco del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología¹¹, el modelo de Ciencia Nacional propuesto por Oscar Varsavsky en 1969 marca el inicio, junto con Sábato, de los debates fundacionales (Naidorf, 2001: 243) en torno a los modelos posibles de vinculación de la Universidad.

La sensibilidad política de Oscar Varsavsky lo lleva a rechazar el sistema social reinante en nuestro país y en América Latina. En este sentido es que propone asignar a la ciencia un rol central como motor del cambio social. El modelo que define como ciencia politizada asume la misión de “estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos” (Varsavsky, 1969).

En su opinión, ya comenzaban a manifestarse los primeros conflictos de intereses entre los distintos modelos de ciencia que se estaban definiendo. Así afirmaba que “muchos científicos son sirvientes directos de los mercados” y esto limita la autonomía universitaria así como se delimitan los temas de investigación, ya que “nadie espera que las empresas paguen a sus científicos para trabajar contra sus intereses” (Varsavsky, 1969).

Asimismo consideraba que “el espíritu empresarial se ha contagiado también a las universidades, en parte porque deben pedir ayuda

11 “Desde finales de la década del sesenta y durante los setenta, diversos autores latinoamericanos realizaron planteos teóricos novedosos acerca de la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Desde puntos de vista muchas veces contrapuestos, tanto en su visión de la ciencia como de la sociedad, aquel fenómeno fue conocido como *Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología*. Jorge Sábato, Amílcar Herrera y Oscar Varsavsky fueron los autores argentinos de mayor reconocimiento dentro de un movimiento que trató de formular estrategias de desarrollo en las que lo social se integraba con lo político y lo económico (esta última perspectiva, a su vez, fuertemente influida por las teorías del desarrollo y de la dependencia, inspiradas por la CEPAL)” (Albornoz, 1997).

a fundaciones y empresas por insuficiencia de fondos propios, en parte por querer demostrar también su eficiencia” (Varsavsky, 1969).

Los debates fundacionales en torno a los modelos posibles de vinculación de la Universidad con el entorno cobran vigencia actualmente en la pugna de modelos contrapuestos que se plasman en los debates acerca de la privatización del conocimiento.

INSTRUMENTOS DE POLÍTICA CIENTÍFICA QUE PROMUEVEN LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA: LA DÉCADA DEL OCHENTA Y NOVENTA

Este apartado refleja el intento de analizar las principales reglamentaciones, acciones y normas de política científica que ejercen gran impacto en las universidades públicas en relación con sus funciones de producción y transferencia del conocimiento. Este abordaje es parte de un interés central que guió el trabajo de investigación, primero rastreando en los antecedentes de la vinculación, luego en las experiencias argentinas, internacionales y comparadas, con el énfasis puesto en comprender cómo es que surge y se instala el cambio en nuestra cultura académica.

Tal como se ha definido en la introducción del presente trabajo, las políticas de privatización del conocimiento público generado en las universidades son una tendencia que no es aislada y que no se ha dado sólo en nuestro país, sino que se enmarca en las nuevas funciones que el capitalismo global pretende otorgar a la universidad pública.

CONTEXTO INTERNACIONAL

En la mayoría de los países capitalistas¹², las universidades públicas se ven urgidas por los gobiernos a construir fuertes vínculos con la industria para paliar las consecuencias del definanciamiento estatal. La idea de relaciones cercanas entre la Universidad y la Empresa no es nueva y puede ser identificada por lo menos desde 1819, cuando Comte publicó el plan para hombres de negocios, industrialistas, tecnólogos y científicos ante tres cámaras de comercio, asumiendo que dicha alianza debía ser modificada en relación con el progresivo

¹² Se identifican estas tendencias en los cinco continentes en el capítulo “An Overview of contemporary university change: dissimilar contexts, similar direction” (Schugurensky, 1994: 24).

entendimiento y la posibilidad de explotar el mundo natural para el beneficio de todos (Schugurensky, 1994: 44).

Mientras la relación Universidad-Empresa ha existido desde un tiempo considerable en el siglo XX, particularmente en EE.UU. y Canadá (Axelrod, 1982), desde finales de los setenta y principios de los ochenta dicha vinculación comienza a ocupar un rol central mucho más profundo y global en los países centrales.

En las últimas décadas, las recomendaciones del Banco Mundial para América Latina han hecho hincapié en la revalorización de la educación superior en su vínculo con el mercado. El Departamento de Educación y Política Social del Banco Mundial viene sugiriendo proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento (Banco Mundial, 1995). De esta manera, se plantea desde los organismos internacionales de crédito que el programa de reforma debe estar orientado al mercado, del cual se reciben las “señales” que indican dónde está el valor y cuáles son las ventajas (Banco Mundial/UNESCO, 2000). Las recomendaciones de reforma se han orientado hacia las soluciones inspiradas en los principios del mercado, en particular a la privatización y a la descentralización de las funciones públicas.

¿CÓMO SE TRADUCEN ESTAS CARACTERÍSTICAS MUNDIALES EN LA POLÍTICA CIENTÍFICA ARGENTINA?

El primer antecedente en la línea de la promoción de la transferencia tecnológica de las universidades hacia las empresas se encuentra en marzo de 1984 cuando se crea el Área de Transferencia de Tecnología en el CONICET y un año después se pone en marcha la Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT). La OTT fue la primera experiencia de introducción de la gestión de la vinculación tecnológica en un organismo de ciencia y técnica (Nívoli, 1989).

Desde sus inicios se propuso propiciar “una profunda transformación cultural, una modificación de las concepciones del rol de la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad” (Nívoli, 1989). Su primer director, el ingeniero Marcelo Nívoli, supo marcar tendencias, limitaciones, riesgos, y delinear propuestas que años más tarde formarían parte de una política científica más amplia. A su criterio, el principal impacto de las políticas llevadas a cabo por la OTT ha sido al interior del sector científico (más que en el sector productivo), ya que sirvió como modelo para futuras normativas

replicadas en las universidades. Se estableció por primera vez un régimen de asesorías rentadas para los investigadores, en el cual los trabajos de consultoría que estos realizan para empresas se registrarían en la Oficina.

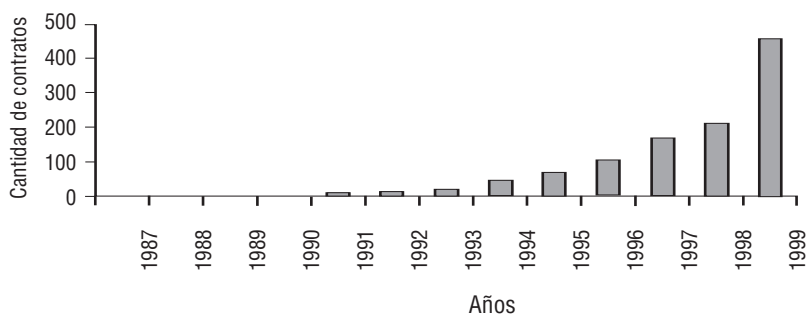
A partir de dicha normativa los investigadores los declaran y se les permite incorporar esos beneficios a modo de plus salarial. Esto no significó que el régimen de consultoría haya sido “un nuevo descubrimiento”. Se afirma que los investigadores siempre trabajaron para empresas y en consultorías; en este caso lo que intenta la Oficina al registrarlo y darle un marco institucional es capitalizar –para la institución y para el país– ese trabajo que se hacía de manera individual, dispersa y asistemática.

A partir de esta experiencia, distintas universidades incorporaron Oficinas de Transferencia de Tecnología. Algunos de los casos pioneros fueron el de la Universidad de Buenos Aires (1987), a través de la creación de la Dirección de Convenios y Transferencias y de la Resolución 1195/87¹³, y también el de la Universidad Nacional de Mar del Plata (1988).

Para el caso de la Universidad de Buenos Aires el incremento de la vinculación con empresas se puede observar a través del siguiente cuadro.

13 En 1987 en la Universidad de Buenos Aires, la universidad más grande de Argentina con 250.000 estudiantes, se creó la Dirección de Convenios y Transferencias, regulando y promoviendo por primera vez desde una política explícita la vinculación Universidad-Empresa. La resolución del Consejo Superior de la UBA 1195/87 (año 1987), cuyo objetivo es incentivar a los grupos de investigación a incrementar sus actividades orientadas a la industria, tiene sus antecedentes en diversas resoluciones anteriores que las derogaban y que fueron cambiando con las épocas. En un análisis genético, y un rastreo documental, se halló que dichos cambios se produjeron a partir de la creación en 1964, bajo resolución 1025/64, de un Fondo Especial para la Ciencia que intentaba preservar las actividades científicas de fondos externos que la condicionaran. Sucesivas modificaciones a dicha resolución marcaron un cambio fundamental en la orientación de política científica dado que la resolución 1195/87 promovía la complementariedad de subsidios externos de la industria para actividades de investigación desarrolladas en la universidad.

CUADRO 1
EVOLUCIÓN DE LOS CONVENIOS FIRMADOS POR LA UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES CON EMPRESAS PRIVADAS



Fuente: Documento interno de la Dirección de Transferencia y Servicios de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires. Convenios aprobados por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (1987-1999).

En noviembre de 1988 se celebra en Córdoba el Primer Taller Regional sobre Vinculación de la Universidad con el Sector Productivo organizado por el CONICET, la Universidad Nacional de Córdoba y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá¹⁴.

Sin embargo, el proceso de promoción de la vinculación Universidad-Empresa no fue lineal. Durante la década del noventa, la práctica más frecuente con relación a la innovación tecnológica tuvo que ver, principalmente, con la importación de tecnología. Esto debilitó tanto a la pequeña y mediana empresa como al papel de los científicos en la construcción de una ciencia nacional. En el año 1997 se reactivó la OTT del CONICET mientras por algunos pasillos de las universidades y afuera de ellas, con el impulso de los organismos internacionales, en sintonía con las políticas y prácticas científicas del Norte, el discurso imperante proponía, ya sí, “empresarializar” la academia¹⁵.

14 Sus ponencias y publicaciones fueron difundidas a través de la *Revista del Derecho Industrial*. Dicha revista reflejó en diversas ediciones las principales reflexiones acerca del vínculo Universidad-Empresa en Argentina a fines de los años ochenta y principios de los noventa.

15 Estos términos son definidos en Etzkowitz (1998). El autor argumenta que estas nuevas formas de relacionarse con la empresa producen la comercialización de las actividades universitarias. Esta se genera desde dos ángulos diferentes: la que es promovida por las universidades mismas, que da origen a una empresariedad académica a la que se denomina “comer-

A modo de ejemplo de las transformaciones en las políticas de vinculación de las universidades públicas, cabe destacar que el Marco Regulatorio de los Convenios y Transferencias antes de 1987, para el caso de la Universidad de Buenos Aires, se regía por una Resolución dictada el 24 de octubre de 1960. Allí se dispuso que las facultades no comprometerían convenio alguno con organismos extrauniversitarios, salvo autorización expresa del Consejo Superior, hasta tanto el mismo se expidiera sobre lo dictaminado por la Comisión Especial que estudie los programas de asistencia financiera que ofrezcan a la Universidad dichos organismos. Los acuerdos a que se arribase no podrían significar la percepción, por parte del personal docente o de investigación de la Universidad y por tareas realizadas en el ámbito universitario, de otros emolumentos que los que corresponda por su nombramiento original.

En este contexto “La efectiva concreción de acciones coordinadas entre los investigadores y los laboratorios de la UBA con empresas era inviable en la práctica, porque las restricciones que imponían las normas vigentes para el manejo de los fondos y la prohibición de los investigadores para percibir un honorario adicional a su salario en virtud de la participación que tuvieran en tales proyectos determinaban que, en la práctica, ni empresarios ni investigadores tuvieran motivos concretos para interesarse en establecer vínculos con fines específicos” (entrevista al primer secretario de la Dirección de Convenios y Transferencias, en García de Fanelli, 1993).

Estas medidas cautelosas de la década del sesenta (como lo fueron los acalorados debates sobre los subsidios de fundaciones norteamericanas, los Fondos Especiales para la Promoción de la Ciencia –por ejemplo la Resolución 1025/64 de la UBA–, entre otros) intentaban fundamentalmente preservar la autonomía de decisiones de la Universidad, libre de influencias que pudieran condicionar aportes externos.

Es el “nombramiento original” el que cae exponencialmente. Desde el retorno a la democracia, en 1983, hasta fines de los años noventa, los docentes e investigadores universitarios vieron evaporar su salario en más de la mitad de su valor real (Gentili, 2001: 103). En datos

cialización en la academia”, y la que promueve la empresa, denominada “comercialización de la academia”, y que tiene como característica fundamental la participación directa y formal de los empresarios en organismos o mecanismos creados en el interior de las universidades para orientar sus actividades hacia las necesidades del sector productivo.

constantes, el salario de un docente con dedicación exclusiva pasó de 100 dólares en 1980 a 32,1 en 1990 (Fernández, Lemos y Wiñar, 1991).

Dos mecanismos de compensación del salario docente cobran centralidad en los noventa. Uno es el que implica la posibilidad de complementar el salario con los beneficios resultantes de la comercialización del conocimiento. La primera normativa es la resolución 787/90 para el caso de la Universidad de Buenos Aires que introduce un cambio fundamental dando un gran impulso a los grupos de investigación para vincularse con empresas. Mientras desde 1960, como se planteó anteriormente, regía una norma que impedía a los investigadores involucrados en comercialización de resultados de investigación recibir emolumentos adicionales a su salario docente y de investigación, esta resolución establece que los beneficios resultantes de tal comercialización serán compartidos de la siguiente manera: un 40% para el departamento en que trabaja el equipo de investigación, un 20% para el Fondo Especial para las Actividades Científicas y Tecnológicas y un 40% a ser distribuido entre los investigadores involucrados en el proyecto.

A nivel nacional es la Ley 23.877, de Innovación Tecnológica (aprobada en 1990 y reglamentada en 1992), la que establece para los investigadores involucrados en proyectos innovativos la posibilidad de recibir un porcentaje de los resultados comercializables.

Otro de los mecanismos de “compensación” del salario es el programa conocido como de “incentivos docentes”, uno de los principales instrumentos de la reforma y el reajuste. Consiste, desde su primera implementación en 1993, en un plus salarial que se paga en tres cuotas anuales fijadas según una categorización a la cual fueron sometidos los docentes previamente. En un principio, se fijaron cuatro categorías (de la A a la D) en las que eran clasificados los docentes según el desarrollo de sus tareas de docencia e investigación. En 1999 se produjo una recategorización que estableció jerarquías entre el 1 y el 5. Asimismo esta categorización quedó “congelada” a nuevas incorporaciones o cambios de categorías entre 2001 y 2004. Este sistema de categorización y evaluación impone un sistema paralelo al de los concursos docentes. Para no quedar excluido de este programa, todo investigador debe acreditar tareas de docencia y todo docente debe investigar. Aclaremos que el dinero aportado como una suerte de “sobresueldo en negro” constituye, muchas veces, una parte sustancial de lo que los docentes perciben como remuneración (Vommaro, 2003).

Este sistema de incentivos ha generado una gran estratificación dentro del sector docente y significa una deshomologación salarial (Leal, 2004). Los fondos de este programa son manejados en forma centralizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y las cuotas son abonadas con atrasos significativos que pueden sobrepasar el año.

La antes nombrada Ley de Innovación Tecnológica, Ley Nacional 23.877 aprobada en 1990 y regulada en 1992, estableció además la posibilidad de crear Unidades de Vinculación Tecnológica¹⁶. Las unidades de vinculación independientes son, por así decirlo, el prototipo “ideal” de unidad de interfase: funcionan como intermediarias entre la Empresa “demandante” y la institución “oferente” de tecnología o capacidades tecnológicas. Son organizaciones donde prima la lógica empresaria del “negocio” de tecnología: la clave es encontrar oportunidades de negocio, desarrollarlas y ofrecer servicios de formulación y gestión de proyectos (Muñoz, Vívori y Galante, 2001: 7). Treinta y cuatro de las 212 Unidades de Vinculación Tecnológica habilitadas están vinculadas a universidades (todas las universidades nacionales salvo la Universidad de Buenos Aires y la Universidad del Chaco).

Incluso antes de la Ley de Innovación Tecnológica, en 1990 se crea la primera empresa de vinculación tecnológica que involucra a una universidad pública: UBATEC SA. Dicha empresa está conformada por la Universidad de Buenos Aires, la Unión Industrial Argentina y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Su objetivo principal es comercializar resultados de investigación generados en la Universidad.

El impacto que tuvo UBATEC y su forma de sociedad anónima marcaron, incluso desde lo cultural, una nueva forma posible de comercialización en la academia. Experiencias internacionales similares como Mc Gill Inc. generaron un debate al interior de la comunidad académica (Chan y Fisher, 2003).

Otro instrumento de promoción de la vinculación Universidad-Empresa es el Programa de Vinculación Tecnológica en las universidades que, en 1993 desde la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT, capacitó a funcionarios universitarios en el marco de encuentros, seminarios y talleres de trabajo. Dichos talleres instruían sobre:

16 Una lista completa y actualizada de las Unidades de Vinculación Tecnológica puede hallarse en <www.agencia.secyt.gov.ar/fttr/uvts.htm>. Fecha de consulta: 22/11/2004.

i) cómo acceder a los recursos estatales de la Ley 23.877; ii) cómo formular proyectos de vinculación tecnológica; iii) cómo negociar con las empresas, y iv) qué estructuras institucionales son las más adecuadas para asegurar la máxima flexibilidad y el uso efectivo de los ingresos económicos producto de las actividades de vinculación.

Su primer director manifestaba que debe existir una “voluntad política que consiste en una voluntad manifiesta de las universidades de articularse con empresas y con el medio ya que así como es necesario el cambio de la cultura empresarial, es también necesario el cambio cultural en nuestras comunidades académicas, en nuestras casas de altos estudios” (Secretaría de Políticas Universitarias, MECyT, 1994: 15).

Algunas de las conclusiones del primer encuentro de las universidades en el marco de dicho programa fueron: la necesidad de desarrollar productos en función de criterios de Calidad Total para responder a la demanda, la importancia de mejorar la eficiencia de gestión y el establecimiento de estrategias de *marketing* en las universidades.

Este Programa se reactivó en 2002 y se han realizado varios encuentros con los responsables de las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT) de las universidades. Actualmente se encuentran diseñando una red.

Un instrumento central de la reforma ha sido la promulgación en 1995 de la Ley 24.521 de Educación Superior¹⁷, que otorga a las universidades autonomía administrativa en la asignación de recursos internos, gestión de personal y selección de estudiantes. Asimismo, se autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional (Fernandez y Ruiz, 2002: 4), y se establece un marco común para los sectores público y privado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta ley se enmarca en las nuevas formas de intervención del Estado Evaluador¹⁸. De forma concomitante, ese mismo año el Banco Mundial autorizó un financiamiento de 240 millones de dólares al Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC).

Una de las políticas científicas más importantes en el incentivo de proyectos especiales que promueven la vinculación Universidad-Empresa ha sido el establecimiento en 1993 de la

17 Disponible en <www.me.gov.ar/leysuper.html>. Fecha de consulta: 22/11/2004.

18 El Estado Evaluador implica una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico

Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) y la creación en 1996 de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología a través del FONTAR¹⁹ y el FONCyT²⁰. Estas agencias nacionales gestionan y orientan los fondos de la investigación científica a través de proyectos. A través del FONTAR las empresas argentinas pueden aplicar a un crédito fiscal y tener acceso a créditos provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) si los proyectos presentados se orientan a la innovación y la modernización tecnológica. El FONCyT evalúa y financia proyectos que propongan generar conocimiento a través de investigación básica o aplicada a grupos de investigación de instituciones tanto públicas como privadas. Desde la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECTIP antes denominada SECYT) se estimula a las universidades nacionales, vía sus UVT, a participar a través de las empresas en la aplicación a dichos fondos (para el caso del FONTAR principalmente).

Con el cambio de gestión de gobierno nacional en 1999, la nueva Secretaría de Tecnología, Ciencia e Innovación Productiva (SeTCeIP) cambió nuevamente de jurisdicción y pasó a depender de la Presidencia de la Nación (Decreto 20/99). A comienzos de 2000 todos los bloques parlamentarios acordaron tratar el Sistema de Tecnología, Ciencia e Innovación Productiva como cuestión de Estado. El pacto dio como resultado la Ley 25.467 de Ciencia, Tecnología e Innovación, del año 2001, que significó un intento de recuperar la responsabilidad primaria del Estado en la organización, gestión y evaluación de las prioridades nacionales para el campo. No se intenta aquí resumir el texto completo²¹ pero sí remarcar un intento, aún no ejecutado, de legislar en función de un Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación donde las universidades juegan un rol en tanto generadoras de conocimiento básico, aplicado, desarrollos transferibles al sector social y productivo.

global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones. Es el clásico quiebre entre pensamiento y acción, donde se decide en la cúspide y se implanta en la base, dentro de una visión vertical que se contrapone a formas democráticas de hacer; donde los flujos directivos y los operacionales se encuentran en niveles medios, y la evaluación asume otras características, como podrían ser seguimientos longitudinales periódicos (Porter, 2001).

19 Ver Fondo Tecnológico Argentino en <www.agencia.secyt.gov.ar/fttr/fontar.htm>. Fecha de consulta: 10/12/2003.

20 Ver Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica en <<http://www.agencia.secyt.gov.ar/fct/focyt.htm>>. Fecha de consulta: 10/12/2003.

21 Consultar en <<http://www.secyt.gov.ar/25467.htm>>. Fecha de consulta: 10/12/2003.

Vale destacar en una iniciativa reciente, la Resolución N° 452/03, denominada “Investigadores en empresas”, uno de los objetivos que está llevando a cabo el CONICET. Se afirma en la nombrada resolución que “las experiencias internacionales señalan la importancia de realizar los esfuerzos continuos para promover una efectiva articulación entre el sector científico tecnológico y el sector productivo”. El estatuto de la Carrera del Investigador del CONICET posibilita el desempeño de los investigadores en empresas y autoriza a realizar convenios con distintas instituciones.

En 2004 la elevación del presupuesto de la SeTceIP de 66 millones de pesos a 120 millones de pesos reconoce un nuevo impulso para el financiamiento de las actividades de investigación científica que implica, sin embargo, un aumento que sólo en baja medida impacta en los salarios de los investigadores y que está dirigido hacia el financiamiento de proyectos, principalmente de ciencias aplicadas²².

CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LAS UNIVERSIDADES: NUEVAS FUNCIONES DE LA EXTENSIÓN Y LA TRANSFERENCIA

Respecto de las políticas científicas y tecnológicas implementadas por las universidades a través de las modificaciones de sus estructuras, es interesante conocer las formas y denominaciones que adquieren las Oficinas de Transferencia en las distintas universidades públicas. Podemos observar que algunas mantienen sus estructuras como Departamentos de Extensión Universitaria, lo que nos lleva a considerar un dato no menor relacionado con la redefinición de esta categoría. Al respecto, algunos investigadores afirman que “la interacción entre la Universidad y el sector productivo está hoy experimentando un cambio importante. En los países industrializados y recientemente también en América Latina, se fue redefiniendo la tradicional función de extensión universitaria, adquiriendo mayor relevancia la transferencia de aquellos conocimientos de utilidad para el desarrollo económico y tecnológico del país y que, simultáneamente, pudieran reportar un beneficio económico para la universidad” (García de Fanelli, 1993).

Desde otras perspectivas se aboga en la actualidad por la recuperación de los principios políticos y de los criterios que, explícita o implícitamente, daban fundamento a la organización de las activida-

²² El actual director de la SeTceIP planteó un escenario en el cual el 64% del presupuesto para 2004 se destine a proyectos de ciencia aplicada, un 8% a gastos de la SeTceIP, y el resto a ciencia básica (Barros, 2003).

des de extensión desde sus orígenes. La concepción de la función social de la Universidad, en este marco, adquiere un sentido específico: “la práctica universitaria debe desarrollarse en contacto permanente con el medio social y especialmente con los sectores populares. Esta postura debate o confronta con los modelos de extensión universitaria que optan por la idea de que las instituciones de educación superior deben desarrollar una política de recuperación de costos y que, por lo tanto, la relación de la Universidad con organizaciones externas debe consistir en la venta de servicios profesionales que permitan incorporar recursos para el autofinanciamiento” (Brusilovsky, 2000: 10).

Es decir que, mientras algunas universidades incluyen las actividades de vinculación con empresas en el área de extensión universitaria (Universidad de San Juan, Universidad de San Luis, Universidad del Sur, Universidad de Jujuy, Universidad de La Pampa, entre otras), en otras universidades se realizan desde la Secretaría de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad de La Rioja, Universidad de Misiones, entre otras) o incluso en ambas secretarías. Otras universidades han adoptado denominaciones nuevas y más claramente “empresariales” (Unidad de Negocios –Universidad de Tucumán–, Dirección Ejecutiva de Vinculación Externa –Universidad del Nordeste–, Coordinación de Empresa y Producción –Universidad de La Matanza–, Dirección de Propiedad Intelectual –Universidad de la Plata–, y sólo como ilustración en algunas universidades privadas: Secretaría de Políticas del Conocimiento –Cuenca del Plata–, Centro de Entrepreneur y Servicios Tecnológicos –ITBA–, Fundación de Empresas –Empresarial Siglo XXI).

La interpretación de las normas también reconoce particularidades en distintas instituciones y gestiones de las universidades. Algunas universidades nacionales comienzan a considerar que deben financiar sólo proyectos de investigación que tengan en su horizonte un plan de transferencia²³.

IMPACTO EN LAS UNIVERSIDADES

Toda esta batería de instrumentos de política científica, que intentan orientar la investigación hacia la producción de conocimiento cuyo financiamiento sea complementado por el aporte de empresas, está

23 Un ejemplo lo constituyen los criterios para la evaluación y el financiamiento de las investigaciones en la UTN, Regional Buenos Aires, que se establecen desde su Secretaría de Ciencia y Técnica en 2003. Los mismos son: pertinencia, transferencia y plan de negocios.

acompañada por un fuerte definanciamiento de las universidades. Sin duda este definanciamiento es un instrumento de promoción de la comercialización en la academia, más o menos explícito.

Si tomamos como base el año 1970 (100), el financiamiento por alumno cayó en 1980 a 32 y en 1985 a 17 (Filmus, 1990). Desde la SPU del MECyT se ha reconocido una caída del gasto por estudiante del 11% en los últimos diez años (MECyT, 2001).

Las universidades han debido aumentar su autofinanciamiento a través de la apuesta a sus recursos propios. El cuadro de elaboración propia que se presenta a continuación muestra el incremento de estos recursos. La categoría no se encuentra desglosada e incluye todo tipo de recursos adicionales. Una intensa búsqueda y análisis de información estadística, que es imposible plasmar aquí, arrojan algunos de los siguientes datos.

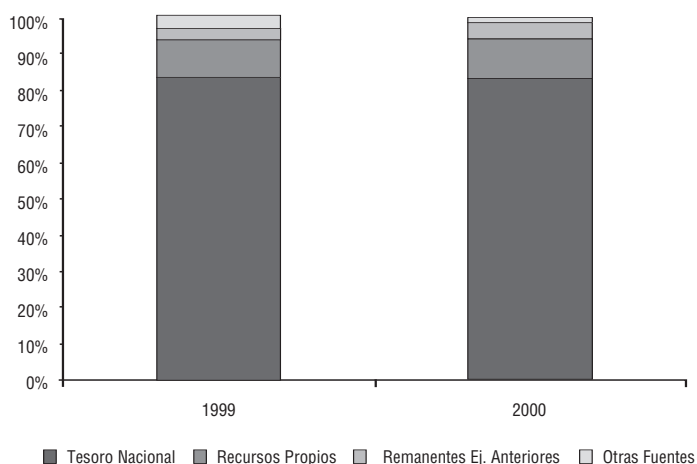
CUADRO 2
RECURSOS PROPIOS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Universidad	1997	1998	1999	2000
Total general	165.161.000	193.852.000	235.949.382	238.554.829
Variación respecto de 1997	-	+17%	+42%	+44%

Fuente: Cuadro de elaboración propia en base a Anuarios 1997,1998, 1999 y 2000, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La proporción de los Recursos Propios sobre el presupuesto total de las universidades representa un valor de alrededor del 10% y se observa en el siguiente cuadro.

CUADRO 3
PROPORCIÓN DE LOS RECURSOS PROPIOS
SOBRE EL PRESUPUESTO TOTAL DE LAS UNIVERSIDADES



Fuente: Anuarios 1999 y 2000, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En términos de montos puede parecer no significativo el porcentaje de los recursos propios por sobre los valores totales de la estructura de financiamiento; sin embargo se marca una tendencia creciente que acompaña los cambios de la cultura académica que se analizan a lo largo del presente trabajo.

El aumento prometido a las universidades, y que algunas de ellas han recibido en 2004 y para el 2005, es pensado como redistribución a través de programas y proyectos principalmente centralizados a partir de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, lo que significa para algunas universidades una intromisión en la autonomía universitaria.

ANÁLISIS SOBRE ARGUMENTOS QUE SE ESGRIMEN EN TORNO A LOS BENEFICIOS DE LA PROMOCIÓN DE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

Hay que destacar que la intervención del Estado en la educación universitaria durante las décadas del ochenta y noventa tomó variadas formas, aunque todas ellas han tendido a poner en peligro la autonomía universitaria (Llomovatte, 1999).

En este contexto, las políticas neoliberales han tenido un fuerte impacto en las representaciones de los académicos. Así, los enunciados y argumentos que se manifiestan en las distintas entrevistas realizadas y en la bibliografía que aborda la vinculación Universidad-Empresa resultan muy distintos y hasta opuestos a lo que eran los discursos hegemónicos de períodos anteriores de la historia de la universidad pública.

Los académicos entrevistados tienden a manifestar que no es sólo el motor económico el que los lleva a considerar beneficiosa la vinculación. A continuación se irán reflejando otros argumentos que se analizarán desde una perspectiva crítica. Se pondrán de manifiesto algunas contradicciones y a veces falacias que caracterizan el discurso mercantil de la ciencia y las funciones de la educación superior.

Los beneficios de la vinculación Universidad-Empresa se enumeran a continuación.

El mejoramiento de la relación con la comunidad (Balán, 1996)

Distintos diagnósticos sobre la universidad pública coinciden en un panorama de crisis. Crisis de identidad, crisis de legitimidad, crisis de relevancia, crisis de funcionalidad (Borches, 2002).

Las propuestas de salida a la crisis son diversas y en su mayoría opuestas, movidas por intereses contradictorios. Una de ellas es ajustar las funciones de la Universidad a los requerimientos del mercado. Desde esta concepción, la Universidad, al mantener una relación más estrecha con la Empresa, está mejorando su relación con la comunidad. Aquí es donde se homologan las categorías Empresa y comunidad, así como también se presentan como sinónimos la *sociedad* con la *empresa*. Es muy frecuente en las entrevistas descubrir esta identificación.

Revisemos primero quiénes componen la sociedad argentina o por lo menos la mayor parte de esta. La *sociedad* argentina muestra hoy índices de pobreza que afectan al 58% de la población, niveles de indigencia que alcanzan al 28% y un nivel de desocupación del 17,8%²⁴. Sólo estos tres indicadores permiten entender que, si los sectores desfavorecidos de la sociedad argentina son la mayoría, no podemos tam-

24 Las líneas de pobreza e indigencia están categorizadas por personas, no hogares. Basado en datos de la Encuesta Permanente de Hogares que sólo muestra los conglomerados urbanos. Ver <<http://www.indec.mecon.gov.ar>>. Última información disponible: octubre de 2002.; fecha de consulta: 4/5/2003.

poco dejar de pensar que es ilógico homologar *sociedad* con *empresa*, ni creer que por estrechar los vínculos con el mercado se están estrechando los vínculos con la comunidad o con los sectores populares.

Sin embargo, también al interior de lo que llamamos “empresas” existen diferencias cualitativas no menores. Un ejemplo lo constituye el sector en crecimiento que forma parte de lo que denominamos “economía social”. Esta fracción del sector productivo abarca organizaciones económicas sin fines de lucro, que se distinguen por los valores de solidaridad encarnados en las relaciones cooperativas, mutualistas o asociativas entre sus miembros (Coraggio, 1999). En esta definición se enmarca el denominado Campo Productivo Solidario (CPS). El CPS está compuesto por aquellas organizaciones que se estructuran sobre la base de valores que, lejos de responder a una mera lógica económica, se proponen resolver necesidades colectivas de índole también social y cultural. Sus fines van más allá de la producción de bienes y servicios ya que implican modificaciones en sus prácticas sociales y culturales. Se asientan en creaciones independientes que hacen a la autonomía y a la ampliación de su proyección social. Si bien estas organizaciones no desconocen al mercado en su forma de regulación interna, lo redefinen sustancialmente. Estas organizaciones permiten cambiar el sentido hegemónico de la reproducción capitalista (Pereyra, 2003).

Otra diferencia sustancial, cuando desde el discurso se hace referencia a las “empresas”, es la característica de las mismas, si nos referimos a empresas nacionales o extranjeras, si son Pequeñas y Medianas Empresas (Pymes) u oligopolios. He aquí una diferenciación sustantiva que se oscurece en la enunciación general acerca del beneficio de la vinculación Universidad-Empresa.

Cabe entonces preguntarse: ¿con qué tipo de empresas debe vincularse la universidad pública para estrechar sus vínculos con la comunidad?

La mejor difusión del conocimiento universitario (Martínez Pavez, 1997: 21)

Una de las críticas más generalizadas que se hace a la Universidad es que se mantuvo durante mucho tiempo en una *Torre de Cristal*, lejos de las necesidades de la sociedad, y que tampoco dio a conocer sus trabajos al contribuyente que paga sus impuestos para que esta exista. Es por ello que su vinculación con el sector productivo es vista como

un modo a través del cual la Universidad puede finalmente reencontrarse con la sociedad en una instancia en la que, aparentemente, ambas se ven beneficiadas.

Sin embargo, es una característica generalizada de los contratos de investigación indagados en el transcurso de esta investigación la apropiación del conocimiento por parte de la Empresa financiadora y la limitación de su difusión a través de cláusulas de confidencialidad.

[...] en realidad se trabaja para afuera, esto que se está haciendo *no se puede publicar*, es como una *investigación privada*, es una investigación de nosotros para ellos (becario involucrado en un proyecto de transferencia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA).

Así, parte del conocimiento que se produce y se genera en la universidad pública se privatiza.

Si hay algo que distingue la ciencia de hoy de lo que era anteriormente, si existe alguna característica que separa aquellos tiempos felices de estos tiempos científicos que nos toca vivir, esa característica seguramente debe ser la privatización del conocimiento científico. Por privatización del conocimiento científico se entiende que ya no todo conocimiento es de dominio público. La ciencia, esa “bonachona” encargada de divulgar el fruto de sus esfuerzos, hoy se distingue por no contarnos todo lo que sabe (Desimone, 2000).

La adaptación a los cambios del entorno (Horowitz Willoquet, 1997)

Ante los imperativos economicistas, la Universidad pareciera tener que “adaptarse a los cambios del entorno” privilegiando aquellas actividades que le permitan ganar un lugar en este nuevo contexto. Sin embargo, la Universidad, en tanto institución cuyo objetivo es el de crear, promover y difundir los conocimientos que permitan diseñar un futuro distinto y mejor, no puede adaptarse acríticamente al entorno sino que debe intentar modificar la realidad, produciendo saberes que permitan una reflexión crítica del contexto en el que está inmersa.

Por ello es necesario que la Universidad no reproduzca prácticas que se dan fuera de ella sino que, por el contrario, pueda generar conocimientos y ser un espacio de pensamiento y reflexión crítica, con pretensiones de colaborar en el cambio del entorno.

Estamos en un momento histórico en el que la imprevisibilidad de los procesos sociales, la ruptura del paradigma positivista y los sistemas de interpretación tradicional se resquebrajan, la reflexión sobre la educación y la Universidad pareciera aferrarse a alguna entidad social con perspectivas de eternidad y la empresa ha sido elegida para cumplir con este papel: esta pareciera poder proveer de fines y sentidos presentes y futuros a los procesos educativos y culturales. Pero estos fines atados a una entidad particular pretenden también ser internalizados y transformados en estructuras y modelos de gestión y cultura: la Universidad concebida como empresa convierte así a esta simultáneamente en un medio y un fin (Krotsch, 2001).

En un contexto en el que el *pensamiento único* va delineando la vida en su conjunto, la Universidad pareciera que debe sumarse a él en pos de una mejor adaptación al entorno.

Como doctrina económica, el pensamiento único reposa sobre tres pilares macroeconómicos básicos ortodoxos: rigor monetario, rigor presupuestario y flexibilidad salarial.

En ciencia y tecnología, el pensamiento único se basa en la hegemonía casi absoluta de la óptica de la innovación por sobre cualquier otra dimensión en base a la cual pudiera ser orientada la actividad científica. No es casual que esto ocurra, ya que esta perspectiva implica la reducción del conocimiento científico y tecnológico a un hecho fundamentalmente económico; no solamente esto, sino que además se le adjudica el carácter de instrumento fundamental para el logro de un valor cargado de intereses e ideología: la competitividad (Albornoz, 1997).

Dar utilidad al conocimiento producido en las universidades
(Bercovitz, 1988)

En un mundo *globalizado*, en el que la lógica del mercado se impone con fuerza, no ha de sorprender que se pretenda evaluar el quehacer universitario desde una perspectiva utilitarista y cortoplacista. Medidos con la vara mercantil, los conocimientos considerados económicamente no útiles en lo inmediato o la investigación en áreas no competitivas pasan a un segundo plano.

La vinculación Universidad-Empresa sirve para *aggiornar* a los investigadores, para que realmente hagan trabajos que después

sean aplicables al sector industrial (responsable de la Dirección de Convenios, Facultad de Ingeniería, UBA).

En este contexto los bienes culturales son vistos como una producción de mercancías, convirtiendo a las instituciones culturales en empresas económicas y transformando el conocimiento en un valor de cambio, y no sólo un valor de uso (Porter, 2001). La tendencia es llevar a los investigadores a pensar como empresarios olvidando que la libertad y la independencia son las principales condiciones que permiten la producción de ideas libres de ataduras comerciales y que el estar fuera de la lógica y los límites del mercado ha permitido a la ciencia en la Universidad lograr los más importantes descubrimientos y las innovaciones más inesperadas de la historia (Porter, 2001).

Entonces las preguntas que habría que hacerse son: ¿útil para qué o para quién? ¿Útil para el avance de la ciencia? ¿Útil para las mayorías?

La posibilidad de mostrar lo que la Universidad hace y puede hacer ya que “la universidad se siente a menudo tentada a mostrar su prestigio en hechos concretos” (Balán, 1996)

La rendición de cuentas y el incremento de las formas de evaluación y acreditación universitaria, más que una *tentación a mostrar*, son una *incitación a mostrar* y validar en hechos cuantificables su producción como parte de una política universitaria de control.

El criterio con que se mide el prestigio de las universidades está incorporando categorías del ámbito empresarial. Comienzan a instalarse técnicas de la administración empresarial a la *gestión* educativa. En algunos países²⁵, para lograr la promoción dentro de la carrera académica ya no es suficiente contar con publicaciones u otras formas de difusión del conocimiento producido, sino que comienza a valorarse la cantidad de contratos con empresas.

En nuestro país esta tendencia es poco clara aún. En los formularios de aplicación del Programa de Incentivos Docentes, se consulta a los docentes categorizados si las tareas de investigación que realizan corresponden a tareas de investigación básica, aplicada, desarrollo o

25 A modo de ejemplo se pudo constatar que el National Research Council canadiense enfatiza y promueve, a la hora de evaluar la promoción en la carrera científica, los proyectos de investigación que implican vinculación con empresas. En una entrevista realizada en 2002, un alto funcionario afirmaba que “los investigadores deben realizar transferencia si pretenden promover en la carrera, aunque no es una obligación”.

creación, si está prevista la transferencia de resultados y si entre los aportes potenciales se encuentra la transferencia de los resultados (ver formularios para el cobro de los incentivos docentes). Los datos relevados, tanto en el momento de la categorización como en el de la evaluación, indican que los resultados de investigación se generalizan como *productos*, sin una clara diferenciación valorativa²⁶ acerca de si estos *productos* son publicaciones científicas o desarrollos tecnológicos para empresas. Estos productos deben corresponderse con el plan de investigación (cuál era el producto esperado).

La importancia que se atribuye a legitimar y mostrar lo que la Universidad produce así como la generalización de estrategias de rendición de cuentas se enmarcan en la lógica neoliberal que bien resume Jalfen:

¿Qué placer le puede dar a un pájaro enjaulado, alimentado y nutrido desde afuera, tener que salir al mundo productivo para *legitimar su práctica y generar recursos genuinos*? Siempre es más cómodo que otro provea por uno, pero esto tiene consecuencias nefastas (Jalfen, 2001).

Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Blais Roger, 1988)

La preocupación por la calidad educativa se presenta como una constante. Sin embargo el mismo concepto de *calidad* puede ser definido desde distintas perspectivas. Desde la lógica neoliberal se entiende que la realización de un plan de calidad en una institución es producto de una experiencia de innovación en la que se persigue la *mejora constante* de todos los componentes y en todo momento. Esto es, se intenta reorientar la trayectoria de las instituciones desde una redefinición permanente de sus funciones, y su funcionamiento global, hacia la búsqueda de la *calidad total*. Los efectos buscados son la eficiencia y la racionalización. Desde esta perspectiva “se asocia calidad en la universidad con la capacidad de dar eficientemente respuestas a las demandas del mercado” (Brusilovsky, 2000: 107).

Este modo de comprender la calidad asociada a la misma idea de competitividad se inserta en un movimiento de reorganización del sistema productivo en el ámbito mundial. Tal preocupación surge a partir del impacto que los nuevos modos de producción comienzan a

26 Estas afirmaciones son producto de una entrevista realizada a un funcionario del Programa de Incentivos del MECyT.

tener sobre el mercado internacional. Cabe señalar y preguntarse, entonces, si siendo un modelo pensado para empresas, debe este ser trasladado al ámbito de la educación.

Así, la vinculación de la Universidad con las empresas permite a la Universidad no sólo un aumento en el financiamiento sino también la exposición a estándares de calidad propios de la Empresa, los cuales se presentan como neutrales y objetivos.

También existen otros modos de concebir la calidad educativa, principalmente como categoría asociada a una educación más democrática, justa y participativa. Desde esta perspectiva los saberes que se generen en el ámbito de la universidad pública debieran ser pensados para la *democratización del conocimiento*, un objetivo que se pretende constituya un eje de la política educativa y científica para la Universidad, considerando su papel, en particular en el tercer mundo, en el desarrollo de conocimiento y la responsabilidad que le cabe como vértice del sistema educativo (Rietti, 2003: 3).

Promover la satisfacción personal del investigador

Al respecto uno de nuestros entrevistados plantea:

Lo que son servicios más generales y de aplicación directa, es muy formador para la gente joven y para la gente nueva que está trabajando. En general la gente que se involucra en esto empieza a estar en contacto con un montón de problemas muy variados [...] entonces uno puede decir que uno de los beneficios de la vinculación con empresas es la satisfacción personal del investigador, la motivación de la gente (investigador principal CONICET, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA).

En esta entrevista se resaltan dos aspectos relevantes. Por un lado, el hecho de que la vinculación con las empresas es reconocida como una instancia de formación de un perfil de investigador. La otra cuestión es la generacional. En diversas entrevistas se afirma que los jóvenes investigadores encuentran en los proyectos de vinculación instancias altamente beneficiosas para su formación y carrera académica, en las que se insertan quizá con una aparente escasa reflexión sobre las implicancias que estas tienen tanto para ellos como para la universidad en la que se han formado. Los jóvenes parecen los más lábiles para encarnar la nueva cultura académica.

No se asustan de hablar de plata, de comercio, las generaciones son distintas. Yo tengo sesenta [años], pero ya los de cuarenta son distintos y ni qué hablar los que tienen veinticinco, hay diferencia generacional (especialista en Biotecnología).

[...] yo pertenecía a esa generación [del '60], tuve que agradecer a quien me formó, si no hubiera sido un *chanta* (*sic*) cualquiera (especialista en Biotecnología).

¿Con qué valores se forma la nueva camada de científicos? ¿Somos lo suficientemente críticos para evaluar hacia dónde vamos a dirigir nuestras investigaciones? ¿Cuáles son los conflictos de interés que debemos tener en cuenta a la hora de planear la vinculación tecnológica?

Por último, y como conclusión, la propuesta es evaluar la naturalización de estos argumentos. En diversas entrevistas se coincide en que:

La necesidad y oportunidad de una colaboración entre universidad y la empresa está fuera de discusión (ex rector de la Universidad de Mar del Plata).

También se afirma que:

El cambio en la cultura académica va volviendo obsoletas algunas antiguas discusiones sostenidas en el grupo de científicos que reúne la Universidad. De este modo, la comercialización de la ciencia deja de ser cuestionada y se pasa a discutir solamente los términos en que debe ser efectuada (De Negraes Brisilla, 1992).

La vinculación de la Universidad con la Empresa, desde su concepción economicista, es planteada aquí como un hecho indiscutido. Así es como las universidades tendrán que desarrollar líneas de investigación que permitan acrecentar el trabajo conjunto con las empresas.

Si acordamos que la universidad reformista tiene como bases y fundamentos la búsqueda de la verdad, la autonomía, la democratización y la aspiración a encontrar, a partir de la crítica, formas de vida emancipadas que derramen sobre lo social y coadyuven a tematizar lo que en la actualidad parece como natural (Naishtat et al., 2001: 32), no podemos aceptar que la comercialización en la academia y de la academia sean temas *superados* ya que renunciaríamos de esa forma a nuestra obligación como intelectuales críticos.

La Universidad, según Kant, es la institución que regulada por el uso de la razón, institución autónoma, resiste al poder (*gewalt*) desde el poder del pensamiento (Naishtat et al., 2001). ¿Estamos dispuestos a renunciar a esta conceptualización sólo por transitar *otra*

época global, por transitar la condición posmoderna y ajustarnos, adaptándonos, a los nuevos aires neoliberales?

Se ha intentado identificar y poner de relieve distintos argumentos que sostienen la necesidad de vincular la Universidad con la Empresa, desde un modelo economicista. Argumentos que, como señalamos al comienzo, no se fundamentan sólo en una necesidad económica de financiamiento, sino que dan cuenta de un nuevo modo de comprender al Estado y a la Universidad en este contexto; un nuevo modo de comprender sus funciones y principios.

El discurso político actual pone énfasis en la ciencia como motor del desarrollo e intenta poner en primer plano a las Pymes nacionales de base tecnológica local y regional como las principales beneficiarias de la vinculación Ciencia-Empresa. En el caso particular de las universidades nacionales, esta concepción de ciencia como herramienta y no como actividad cultural²⁷ que se intenta promover no puede instalarse acríticamente, como modelo transplantado de países del Norte, sino a partir de una revisión necesaria y una participación de distintos sectores en la planificación de una investigación universitaria y una ciencia local, argentina y latinoamericana.

PROBLEMAS DE INTERACCIÓN ENTRE UNIVERSIDAD-EMPRESA Y PRIVATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PÚBLICO

Desde comienzos de los noventa, las orientaciones económicas neoliberales se caracterizaron por producir en Argentina efectos de desestructuración en los sistemas estatales, transfiriendo al sector privado la gestión de las funciones antes detentadas por el Estado. Los imperativos de la competitividad empujaron a reformar progresivamente las leyes de protección social y a la privatización de los servicios públicos, generando cambios no sólo en el ámbito económico, sino también en los ámbitos político, social y cultural.

La promoción de la vinculación Universidad-Empresa y la tendencia a la privatización del conocimiento público se instalan en el discurso desde entusiastas adhesiones y poca reflexión crítica

27 Declaraciones de Mario Mariscotti (Academia Nacional de Ciencias Exactas) y del Senador Raúl Baglini (vicepresidente de la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Cámara de Senadores de la Nación), entre otros, en el marco del Primer Seminario Taller sobre Políticas Públicas en Ciencia, Tecnología e Innovación, Centro Atómico Constituyentes, 1º de septiembre de 2003.

acerca de las problemáticas sustantivas que afectan la idea misma de universidad pública.

El siguiente es un análisis que pretende aportar al debate acerca de las formas que toma la vinculación, apuntando especialmente a los problemas de interacción más frecuentes. Esta selección de problemas es resultado de las apreciaciones de los investigadores entrevistados, de los documentos analizados y también de reflexiones que presentan algunos estudios realizados en México, Colombia, EE.UU. y Canadá sobre sus propias experiencias y conflictos de intereses.

FINES DE LA INVESTIGACIÓN: INTERESES ACADÉMICOS VS. INTERESES EMPRESARIALES, CAMBIOS EN LAS METAS Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Algunos estudios recientes nos introducen en el debate acerca de la crisis de la propia idea de Universidad (Naishtat, García Raggio y Villavicencio, 2001) y el motivo de la pérdida de su razón *d'être* (Mollis, 2003: 9).

La universidad argentina, signada por la intermitencia, la politización, la función de faro del progresismo, la democracia y la inclusión social, y también sus opuestos, según los períodos históricos, nunca antes se había planteado con tanta fuerza su *mercadotecnia* (Mollis, 2003: 9) ni había prestado especial atención a su vinculación con las empresas.

En relación con las funciones que cumplen las universidades y las empresas, cabe destacar que sus principales objetivos son muy diferentes: el de las empresas es el lucro, el de la investigación científica en las universidades públicas es generar nuevos conocimientos (pronunciado en la Conferencia de Sensibilización sobre Incorporación de Tecnología en Empresas Pymes, Fundación Innova-T, noviembre de 2003).

Algunos argumentos recientes afirman que:

El encuentro necesario entre producción, sociedad y universidad incluye el encuentro de esta con la empresa global, nacional y local. Pero el intercambio supone mantener las diferencias cualitativas y en ningún caso puede admitir una hegemonía del capital global sobre el destino de los sistemas productivos y educativos nacionales. Esa hegemonía tiene consecuencias destructivas que están a la vista y que sólo se pueden cuestionar eficazmente con proyectos de desarrollo posible, que articulen educación, investigación y producción en beneficio de todos los ciudadanos. Las políticas de fomento a la vinculación

Universidad-Empresa responden a los lineamientos de los organismos internacionales que, a cambio del apoyo financiero, exigen la formulación y aplicación de políticas de ajuste y estabilización económica (Coraggio, 2001: 25).

En el caso de las universidades latinoamericanas, las investigaciones realizadas con apoyo financiero de empresas no están orientadas a resolver los urgentes problemas de sus respectivos países. En otras palabras, “no promueven la búsqueda desinteresada de la verdad ni pretenden atender a los problemas urgentes de las sociedades latinoamericanas” (Vélez, 2001; ver Borches, 2002).

Algunos estudios realizados en Colombia arrojan que la investigación desinteresada y la curiosidad intelectual resultan un interés secundario. Los proyectos comienzan a juzgarse en primera instancia por su habilidad o capacidad para recaudar fondos externos. La idea central en dicho trabajo es que “la Universidad debe formar pensadores y no servidores de las empresas o del Estado” (Vélez, 2001: 3).

En este sentido, es fundamental evaluar la producción de conocimiento sin ataduras comerciales. Las tendencias a las que puede llevar un modelo de vinculación Universidad-Empresa que atienda solamente a la variable económica conducen al incremento de la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, más control de las corporaciones multinacionales sobre la investigación científica, mayor dependencia del financiamiento externo.

En Canadá algunos investigadores consideran que el rol básico de la universidad democrática está en riesgo (Turk, 2000: 3). Las graves consecuencias que también son producto de los recortes en los presupuestos estatales y las políticas de fomento a la vinculación están cambiando el ambiente académico. Allí se adopta un nuevo lenguaje empresarial, se definen las agendas de investigación desde una lógica también empresarial, se introducen nuevas formas de precarización laboral de los profesores, se efectiviza la puesta a punto de la Universidad al servicio de los intereses privados (Turk, 2000).

IMPACTO SOBRE LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA UNIVERSIDAD

El incremento del financiamiento privado orientado por el mercado puede incidir tanto en la manera de priorizar ciertas líneas de investigación aplicada (dirigidas a resolver algunos problemas específicos de la producción), como en el abandono de las investigaciones considera-

das como irrelevantes o no *útiles* para la obtención de ganancias (Coraggio, 2001: 132).

Otro cambio se da en los planes de formación universitaria donde se registra una modificación en los fines académicos, que ya no responden sólo a la contribución del avance en el conocimiento sino que se establecen en función de objetivos definidos por las necesidades de las empresas (Romero Rodríguez, 2001: 69).

La inclusión de empresarios en los órganos de gestión de la ciencia y la técnica así como en las universidades es una tendencia que se viene dando en distintos países:

En Barcelona, yo estaba en un Instituto de Investigación, allí el sector empresario era inclusive parte del Instituto. El sector empresario tiene un impacto importante a nivel de ciencia y tecnología. Tienen investigadores trabajando en la empresa y hay un flujo directo de investigadores de la empresa al Instituto, del Instituto a la empresa, manejan los mismos códigos (responsable del Área de Extensión, Facultad de Ingeniería, Universidad de Mar del Plata).

En Canadá también se manifiesta, en investigaciones recientes, que se ha incrementado en los últimos años la incorporación en el gobierno universitario de “agentes externos”, en referencia principal a los empresarios, en los ámbitos de planificación y política de investigación de las universidades públicas (Polster, 2002).

En Argentina, el artículo 56 de la Ley 25.467 de Educación Superior (sancionada en 1995) establece que los estatutos podrán prever la constitución de un Consejo Social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que está inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de la institución. Para el caso mendocino la implementación toma la siguiente forma:

El CAP es el Consejo Asesor Permanente que se propone proyectar a 10 años la agenda universitaria. Este consejo asesor está conformado por integrantes del gobierno, las ONG, el presidente del Consejo Empresario Mendocino y los universitarios; lo preside el Rector y lo coordina la Secretaría de Extensión Universitaria (responsable de la Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo).

NUEVAS ACTIVIDADES QUE DESARROLLA LA UNIVERSIDAD

La Universidad comienza a desarrollar nuevas actividades enmarcadas en contratos de investigación con empresas. Las actividades profesionales y de investigación científica se ven afectadas por presiones provenientes de distintos sectores. Por un lado, se encuentran las presiones gubernamentales que *incentivan* a quienes realizan actividades de vinculación. Por el otro, las presiones que ejerce la propia Empresa financiadora de acuerdo a la lógica que impone la dinámica del mercado. Estas actividades en el caso argentino se inclinan más hacia la prestación de servicios que a la transferencia de tecnología. En este sentido vale destacar que las posibilidades de enriquecerse en una retroalimentación disminuyen a medida que la tarea realizada por el científico es más rutinaria. Un equilibrio necesario entre rutina e innovación fue una preocupación manifiesta del Dr. Nívoli (OTT, CONICET).

CAMBIOS EN EL TRABAJO ACADÉMICO: OCUPACIÓN DEL TIEMPO DE INVESTIGACIÓN

Ya en 1989, el director de la Oficina de Transferencia de Tecnología del CONICET consideraba que “la condición para que el sistema de servicios no desnaturalice la misión de los grupos de investigación, es un adecuado equilibrio de este tipo de actividades que lindan con lo rutinario, con las más propiamente creativas de investigación” (Nívoli, 1989: 103).

Como ejemplo de ello, vemos cómo el CONICET autorizó, para el régimen de asesorías o consultorías rentadas para investigadores, una demanda no mayor al 20% de su tiempo, desde 1988. A través de las entrevistas realizadas se pudo comprobar que los tiempos destinados a realizar investigaciones dentro de los institutos de investigación de las facultades, correspondientes a proyectos de dedicación exclusiva, disminuyen (llegando en algunos casos al 50% del tiempo total) a raíz de la atención que dedican a los contratos de investigación firmados entre la Universidad-Empresa.

A mí me lleva el 50% lo que es de industria y 50% lo que es investigación, pero en realidad si hoy se quieren mantener los proyectos de investigación no podemos trabajar al 50% real del tiempo. Supuestamente, yo empiezo a las 9 y es muy raro que me vaya antes de las 9 de la noche (investigador principal del CONICET, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA).

El 50%, eso está declarado, la Agencia lo pide, el porcentaje de dedicación al proyecto tiene que estar declarado... en los proyectos de transferencia tecnológica en realidad yo digo el 50% del tiempo, pero yo no sé cómo puedo sumar, el 50% para esto, 50% para lo otro me da como 400% la suma (investigador principal del CONICET, Farmacia y Bioquímica, UBA).

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

A menudo la confidencialidad de la información es una de las obligaciones que exige la Empresa a partir de la instalación de un convenio con la Universidad, la cual debe estar dispuesta a no divulgar los *secretos* de las investigaciones realizadas.

Dado el valor comercial que adquieren los resultados, dicho *secreto* llevaría tanto a inhibir el libre intercambio de ideas entre científicos, como a socavar y debilitar la reputación de la ciencia, prevaleciendo el secreto comercial sobre el interés público en la libre difusión de conocimientos (Brown, 2000).

Este conflicto no se presenta como tal para algunos funcionarios de las universidades:

Es diferente. Las líneas de investigación que hace el investigador son independientes de los servicios o transferencias de tecnología que hacen a la empresa. Ahí se guarda la confidencialidad. No hay demasiados conflictos, sí hay conflicto en otros temas. Por ejemplo las patentes, si uno quiere patentar no tiene que publicar, ahí si tenemos un problema serio pero no con el sector privado, porque *en general el sector privado no demanda lo que el investigador está investigando*. Las empresas siempre pretenden tener el producto de investigación muy terminado y el investigador en lo general nunca lo tiene. Ahí no hay tanto conflicto. Porque las líneas de investigación son la base para poder hacer un desarrollo innovativo que termine en un producto o proceso nuevo (responsable en el Área de Convenios y Transferencias, UBA).

Cuando la demanda del empresario nada tiene que ver con lo que investiga el científico, además del aporte económico y de desviarlo de su tarea original para la cual fue asignado por un subsidio público (sea del CONICET, de la propia Universidad), el camino que suele seguir el conocimiento público es su privatización.

Yo a veces me pregunto: si por alguna razón se aumentase, se triplicase el presupuesto de la Universidad ¿entendés?, y si acá llegase... a ver si no nos quedaríamos metidos todos acá adentro y no saldríamos nunca más a la puerta [a buscar contratos con las empresas] (responsable del Área de Extensión y Transferencia, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata).

LA COMPETENCIA DESLEAL CON LOS GRADUADOS

Cuando el motor de la vinculación es exclusivamente la urgencia por recibir financiamiento, en algunos casos las universidades prestan servicios de baja complejidad que, además de ocupar el tiempo y el espacio de los investigadores, no generan otros beneficios tales como los que enuncian algunos de los protagonistas de los procesos de vinculación (la posibilidad de aprender, estimularse con la aplicación de un conocimiento generado, etcétera). En estos casos incurren en lo que ellos mismos definen como la competencia desleal con sus graduados.

Los colegios profesionales en su momento han hecho algún cuestionamiento por los servicios que presta la universidad. Se consideraba que se competía con los graduados que la misma universidad había formado. Estos tipos de cuestionamientos han llegado en algún momento al Congreso y ha venido un pedido de informes a UBATEC SA que integra la universidad y a la universidad misma por motivo de los servicios que se prestan. Se planteaba como una competencia desleal con los graduados que forman (responsable de la Dirección de Convenios y Transferencias, UBA).

Similar planteo manifiesta el responsable de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Nordeste. Los más críticos así lo manifiestan:

En algunos casos caen muy *bajo*, viene de los análisis de sangre, viene de la venta de servicios, y eso no es vinculación tecnológica, eso es hacer servicios, hacerle competencia desleal a los egresados. Y no es una imagen exagerada. No creo que ese sea el objetivo de la vinculación (especialista en Política Tecnológica, Centro de Estudios Avanzados, UBA).

En algunos casos los involucrados justifican ese accionar en pro de un beneficio posterior que puede ser antecedido por un servicio de baja complejidad:

Las Facultades y la Universidad no pueden competir con sus propios graduados, debiera hacer cosas que los egresados no pueden hacer por sí mismos. Hay, tengo que reconocer, zonas *grises* pero estas zonas *grises* siempre están avaladas por cuestiones temporales. Porque a lo mejor a través de un trabajo [de baja complejidad] donde se compite con los graduados surge otro trabajo que no compite con los graduados. Todo es relativo (responsable en la Dirección de Convenios y Transferencias, UBA).

Este es un conflicto y un problema de interacción muy presente en los investigadores. Sin embargo, en términos comparados, esta es sin duda una característica casi exclusiva de los países dependientes, subdesarrollados, en vías de desarrollo, del tercer mundo o como los denominemos. El siguiente relato lo plantea claramente:

En este momento la universidad está totalmente definanciada. Además de bajo no nos llega el presupuesto, nos deben del año pasado, se está viviendo, en la mayoría de los casos, con los recursos propios. Esos recursos propios se podrían utilizar para promocionar o mejorar esta actividad y no se ha podido hacer. No se ha podido porque con eso hemos comprado, cuando se rompen, los tubos fluorescentes y arreglado los pizarrones, etcétera (responsable de Extensión Universitaria, Facultad de Ingeniería, UNMDP).

LA DIFERENCIACIÓN Y POLARIZACIÓN DE LAS CAPACIDADES Y RECURSOS DE LOS GRUPOS VINCULADOS Y NO VINCULADOS

Este tipo de políticas científicas para la universidad pública ha perjudicado las áreas académicas que no tienen financiamiento alternativo por parte de las corporaciones empresarias (Mollis, 2002: 16).

Son las “ciencias duras” las que pueden realizar más actividades de transferencia de tecnología aunque “las ciencias blandas” también han incorporado certificaciones y venta de cursos entre sus funciones de transferencia.

Estos abismos provocan también un quiebre entre las condiciones de producción de los investigadores según las áreas de estu-

dio, y pueden ir direccionando las prioridades para adecuarlas a las demandas empresariales.

En reuniones científicas recientes²⁸ se expuso la situación crítica por la que atraviesa la ciencia argentina. Las propuestas de recuperación del financiamiento fueron principalmente: los fondos sectoriales específicos, los créditos externos, la filantropía y la transferencia tecnológica. El aumento de sueldos homologados de los investigadores no formó parte del debate.

Este proceso genera una fuerte diferenciación entre grupos de investigación con o sin fondos suficientes para investigar, según la orientación que la investigación toma. Es cada vez más común escuchar voces que antes planteaban “en voz baja” que este tipo de orientación comercial es un nuevo y legítimo desafío de la Universidad. El cambio discursivo cambia en sí misma la cultura académica que, aunque contradictoria y plural, es menos reticente a aceptar la heteronomía de la Universidad. Al mismo tiempo, una dispersa resistencia, poco sistemática y lejos de situar el debate en la agenda universitaria, se divide entre un nuevo modelo universitario latinoamericano que no termina de definirse, y un modelo de ciencia en la Universidad que no se vincula con lo externo por autorreclusión en la llamada Torre de Marfil o de Cristal.

CAMBIOS EN LA AGENDA ACADÉMICA Y AJUSTE DE LOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN A INTERESES EXTERNOS

La necesidad de fijar prioridades en las agendas de investigación de las universidades es un tema que está en debate actualmente. Las prioridades pueden ser fijadas por el Estado, por las propias universidades (un ejemplo reciente es la programación científica de la Universidad de Buenos Aires UBACyT 2004/2007 que establece cierta prioridad a algunos proyectos que atiendan a la urgencia social), por la comunidad académica nucleada en instituciones como el Consejo Interuniversitario Nacional, pero también pueden ser fijadas *ad hoc* por las empresas a través de los investigadores, principalmente para

²⁸ He participado como parte del trabajo de investigación en 2003 del Encuentro Nacional de Unidades de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales en la SECyT, organizado por la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Técnica (con exposición de las políticas del FONTAR) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; también participé del Primer Seminario Taller sobre Políticas Públicas en Ciencia, Tecnología e Innovación realizado en el Centro Atómico Constituyentes, entre otros.

garantizar una fuente de financiamiento externo. Al respecto es interesante revisar el siguiente extracto de una entrevista:

J: ¿Hubo cambios en la agenda académica?, es decir, ¿Ud. tenía planificado para este año investigar “equis” tema y dado que surgió un contrato decidieron cambiar la agenda y cambiar el tema de investigación?

B: No, cambiar el tema no. Por ahí lo que sí nos ha pasado en los últimos dos años es que, de las cosas que teníamos planeado hacer dentro del tema, algunas se consideraron que no eran tan importantes y *se dejaron de lado* para poder hacer el contrato, porque evidentemente el contrato lleva su tiempo. Nosotros en particular lo que hicimos fue que parte de las cosas que teníamos planeadas, que iba a ser proyecto de investigación académico, pasaron a formar parte del contrato de investigación, al hacer estos *contratos obviamente tuvimos que dejar de hacer algunas cosas* (director de un Instituto de Investigaciones y Servicios de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA).

Pero volviendo a cómo afectan estas diferencias, vale rescatar la experiencia de otros países. El noruego Matthias Kaiser, especialista en ética científica, afirmó también:

Lo que vemos ahora, quizás, es que la industria está determinando más y más la agenda de los científicos. Lo que se denomina la comercialización del conocimiento, que se ha convertido en un bien dentro del mercado, con gente interesada en comprarlo. Eso puede ser bueno en algunas ocasiones. Pero debemos ser cuidadosos, porque el bien público puede resultar dañado (*Página 12*, 16/12/03).

No debe olvidarse que para poder cumplir sus tareas la Universidad necesita de ciertas precondiciones, como ser independencia y libertad académica, relativa neutralidad e imparcialidad, dedicación al avance del conocimiento y cuidado por su transmisión crítica, así como preocupación por el aumento del caudal cultural (Llomovatte, 1996); asimismo y como se planteó anteriormente, la libertad de la Universidad, al estar fuera de la lógica y los límites del mercado, es lo que le ha permitido lograr los más importantes descubrimientos y las innovaciones más inesperadas de la historia (Porter, 2001).

CARACTERÍSTICAS DE ALGUNOS CAMBIOS EN LA CULTURA ACADÉMICA HOY

[...] pero quizá el impacto más importante –aunque el más difícil de medir– es el paulatino cambio de la conciencia y concepciones de los investigadores. Se difunde el entusiasmo y expectativas de los grupos de investigación en interactuar con empresas... de este modo, la vinculación aparece en el horizonte normal de todos los grupos (Nívoli, 1989).

En la mayoría de los países²⁹ se comienzan a detectar procesos de cambio en la cultura académica, en el sentido de que ciertas áreas de investigación y docencia son en parte juzgadas por valores comerciales. Dicho proceso es también denominado “comercialización en la academia y la empresariedad de la ciencia”.

Categorías conceptuales elaboradas en el Norte como *la universidad significa negocios* (Newson y Buchbinder, 1988) o *capitalismo académico* (Slaughter y Larry, 1997) son ilustrativas de los procesos de privatización del conocimiento y de las nuevas restricciones a la autonomía universitaria. Sin embargo, para comprender los procesos que ocurren en nuestras universidades latinoamericanas necesitamos recuperar una perspectiva propia a cuya especificidad este estudio pretende contribuir.

El contexto en que estos cambios se desarrollan está signado por la globalización económica y las políticas neoliberales. Todo esto, combinado con presiones por el financiamiento, la multiplicación de actividades de vinculación Universidad-Empresa, así como la inclusión de la Educación Superior como un servicio comercial en los acuerdos internacionales (tales como el GATS/OMC) y el clima *amigable* con el mercado que se respira en algunos discursos, impactan sobre la cultura académica.

La *cultura académica* de la Universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, exten-

29 En mayo de 2003 se realizó en Halifax el primer congreso internacional que tuvo como interés principal estudiar el cambio en la cultura académica. Las consecuencias de las reformas que promueven la privatización del conocimiento han sido identificadas en Alemania, Finlandia, Australia, Francia, España, Holanda, Inglaterra, EE.UU., Canadá, Japón, Nigeria, Perú, México, entre otros (Ver Schugurensky, 1994).

sión y transferencia que condicionan sustancialmente las maneras de realizar las mismas.

Desde esta perspectiva, la cultura académica no es consecuencia de concepciones consensuadas por los diferentes actores del proceso, ni producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales, tal como plantea el paradigma funcionalista. Esta manera de concebir el proceso de construcción y definición de las dimensiones de las variables³⁰ “deja abierta la posibilidad para la ambigüedad, el conflicto y la desintegración” (Gumport, 1993: 547).

Se considera aquí que el análisis de la cultura académica se enmarca en cinco hipótesis:

- Mientras se hace referencia a la categoría *cultura académica* en términos generales, en cada institución coexisten una variedad de culturas académicas (en plural). No se hará referencia aquí a la distinción realizada por Snow en 1959 sobre las *dos culturas* (ciencias y humanidades) sino que se distinguen las diferentes maneras de entender y considerar el trabajo académico y la aceptación o no de establecer vínculos cercanos con el mercado.
- Asimismo, mientras coexisten una variedad de culturas académicas, en ciertos períodos históricos es posible identificar características de una en particular, dominante o hegemónica, y otras que son subordinadas o marginales.
- Estas relaciones de fuerza pueden cambiar con el tiempo. Así culturas académicas subordinadas pueden volverse dominantes y viceversa. Estos cambios pueden ser a veces lentos e imperceptibles y otras veces cortos y dramáticos.
- Las culturas académicas no son fijas e inmutables y su evolución es producto de resistencias y adaptaciones a las nuevas reglas, prácticas y condiciones de contexto a través de mecanismos contradictorios de conflicto, negociación y consenso.
- Se considera que las culturas académicas son influenciadas por factores externos como las políticas de los gobiernos, las prácticas empresariales y las ideologías que prevalecen en la sociedad. Al mismo tiempo, en una relación dialéctica, las cul-

30 Valores académicos; valores del mercado; dimensión histórica; conflictos y obstáculos institucionales; selección de temas de investigación; medidas de política educativa que modifican los valores académicos; nuevas generaciones de investigadores.

turas académicas pueden influir en las políticas externas, las prácticas y la ideología.

Desde la perspectiva de los entrevistados se afirma que:

En los últimos tiempos la mentalidad del investigador está cambiando, están buscando para qué, la aplicación de lo que están haciendo porque hay un incentivo económico (alto funcionario de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).

Me parece que se está popularizando más (directora de Proyectos, investigadora en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Quilmes).

Sí, yo creo que está cambiando la cultura académica de un modelo muy así despojado, un poco se nota por los arquetipos. Durante mucho tiempo el arquetipo impuesto de investigación era la imagen del doctor Leloir, que era con un guardapolvo viejo, sentado en una silla de madera atada con alambre, trabajando con cuatro, cinco tubitos (funcionaria del CONICET).

Se incentivó ese científico que no pedía plata, que no estaba interactuando con la unidad, que tenía un objetivo imposible de terminar, esa imagen del investigador que busca llegar al Premio Nobel sólo ha sido altamente nociva. Ha generado un modelo de investigador que no es el que prepondera en ningún país desarrollado. En este momento las investigaciones se realizan en forma colectiva, con enfoques multidisciplinarios y con una fuerte interacción con el sector productivo. Entonces hoy los investigadores son dueños de empresas y tienen una actividad dual y muchas de las investigaciones más importantes desde el punto de vista básico, se están haciendo hoy en día en interacción con la empresa o directamente en empresas. De alguna manera esto tiene que prevalecer en la cultura académica, para cambiar estos modelos y destruir este mito de que la interacción con el empresario era algo pecaminoso, que el investigador se tiene que mantener puro y casto y no ser perturbado por ningún tipo de influencias. Creo que ese tipo de investigador no sirve para la sociedad, tiene que ser un investigador más comprometido (alto funcionario de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).

No faltan, claro está, las resistencias de algunos sectores de la comunidad universitaria (si es que existe como tal³¹).

Hay gente que es bastante hostil a la vinculación. Cuando hago las conferencias para mostrar los proyectos hay mucha gente que se levanta y se va porque cree que esto es la prostitución de la ciencia, pero bueno, es un cambio que hay que dar, yo creo que hay que pasteurizar la ciencia³² (funcionario de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología).

Hay grupos que no están abiertos a ese tipo de cosas, piensan que no es académico, que no es función de la universidad (director de Convenios, Facultad de Ingeniería, UBA).

Un relato de los debates internos se plasma de la siguiente manera:

Un cambio cultural que va más allá de las necesidades económicas, no. No se lo ve como algo malo ahora. Al contrario se lo ve como algo positivo, beneficioso. Pero cuando se empezó con todo esto yo me acuerdo haber escuchado gente que decía muy seriamente que se desvirtuaba la universidad, que la universidad caía en su nivel académico con este tipo de actividades. Estas son ideas que pueden o no ser válidas pero yo creo que todavía hay gente que piensa así y que hay una revisión de la tarea transferencial. No sé si la considera tan valiosa como se quiso en este momento. Creo que hay toda una corriente de opinión que lo está revisando. Ha habido algunas críticas muy fuertes a algunos hechos supuestamente de corrupción dentro de prestación de servicios y a algunas condiciones no muy claras de la contratación. Pero si uno ve los argumentos con los que se criticaba, lo que se cuestionaba era la tarea misma de transferencia. Por eso, creo que se está revisando todo esto. Pero de cualquier manera yo creo que así como en un momento de discusión ya aparecía superada y que la mayoría de la Universidad lo consideraba que era beneficioso hoy creo que no es el momento de mayor unanimidad. Igual me parece que

31 En declaraciones recientes en el congreso realizado en la CONADU el 6 y 7 del mismo mes y año, relatadas en el diario *Página 12* en una nota de Javier Lorca, la Dra. Marcela Mollis propuso “volver a la idea de comunidad universitaria en la que una ética cívico-institucional debería reemplazar a la ética individualista” (*Página 12*, 12 de agosto de 2003).

32 El entrevistado entiende por esta categoría “la necesidad de producir cambios drásticos, volver al legado de Pasteur, quien sentó las bases de la microbiología moderna y al mismo tiempo solucionó problemas concretos”.

todavía la mayoría de la Universidad lo considera como algo positivo (funcionario de Convenios y Transferencias de una universidad pública).

¿Cómo podemos explicar los cambios en la cultura académica? Tres perspectivas pueden ser elegidas. La primera es la *determinista* o explicación causal que los define como resultado de los cambios en la estructura de premios y castigos. Ejemplos de *premios* son: una mejor promoción en la carrera académica como resultado de mayores vínculos contractuales con la industria, salarios diferenciales, más fondos de investigación para quienes promuevan actividades con empresas. Ejemplos de *castigos* son: menos fondos, ampliación de la brecha entre quienes obtienen recursos extra y quienes no, etcétera. Desde esta perspectiva, si los investigadores se adaptan a las nuevas reglas, su cultura académica también cambia.

La segunda perspectiva es la explicación *voluntarista*. Esto significa que, según esta perspectiva, todos los académicos pueden elegir libremente la opción de vincularse o no con el mercado más allá de las presiones externas. Los cambios en la cultura académica serían entonces resultado de opciones voluntarias que los académicos individualmente toman, luego de una evaluación racional de los pro y los contra de la vieja y la nueva cultura.

La tercera perspectiva es la *dialéctica*, enraizada en la teoría del conflicto. De acuerdo con esta explicación, la que consideramos más persuasiva (Schugurensky y Naidorf, 2003), el cambio en la cultura académica se reconoce en un contexto de constante disputa y negociación entre las presiones externas y las opciones éticas e intelectuales de los investigadores universitarios.

Algunas universidades viven el cambio de manera más o menos intensa, aquí se desarrollan algunos ejemplos:

Hubo un cambio muy fuerte. Antes no se hablaba de esto, estaba mal visto. Hace diez años donde había un docente que hacía tareas de transferencia, lo miraban con envidia y con odio porque ganaba plata, entonces había una cosa entre envidia y lo que significaba que trabajaba con algo que se vinculaba con la empresa y no se sabía si por envidia o si porque tenía teléfono celular, pero el concepto era que esto era algo malo. De eso a que ahora muchos de aquellos que criticaban, están haciendo tareas. Han pasado unos años pero se ha generalizado y no está

tan mal visto (funcionario de la Dirección de Convenios y Transferencias, Universidad de Buenos Aires).

Recién ahora desde el año 2002 se está manifestando una nueva tendencia al cambio (responsable de la Secretría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de San Luis).

Desde 1994 existe una normativa que regula la vinculación, pero sin embargo obtuvimos más recepción favorable del sector empresario que de los propios investigadores (responsable del Área de Vinculación Externa, Universidad Nacional del Nordeste).

En general existe consenso y acuerdo en que, de lograr una vinculación más estrecha entre la universidad y empresa, se permitiría que los sectores obtengan un enriquecimiento mutuo (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, en Galaretto, D'Amelio y Romero, 2002).

Los mismos investigadores que viven su “mutación” lo expresan de la siguiente forma:

Hemos ido convirtiéndonos en un laboratorio de transferencia. Ese cambio se dio como una cosa casi natural, o por los proyectos que estábamos llevando, las oportunidades con las cuales nos encontramos... y diría que fue en los últimos tres años (investigador del Laboratorio de Oncología, Universidad Nacional de Quilmes).

Hay un aumento significativo de investigadores que observan con buenos ojos la vinculación con empresas de diez años a esta parte (responsable del Área de Vinculación Tecnológica de una universidad nacional).

Se fue generando algún cambio pero de alguna manera un grupo importante de investigadores es resistente a que esa actividad se incorpore tan masivamente en el CONICET. De hecho nosotros todavía tenemos dificultades para que sean evaluadas las actividades de transferencias; acá tiene más valor un “paper” publicado en el Saint Technion, que un desarrollo para una industria nacional, la comunidad científica es resistente a esto, por supuesto *en menor medida que lo que era hace tiempo* (Gerencia del Área Científico-Tecnológica del CONICET).

En el caso específico argentino y en el contexto de distintas urgencias, los investigadores reconocen esta dialéctica y alertan sobre las decisiones apresuradas producto de la necesidad:

Una cosa es ir a la transferencia porque uno ve un camino, porque uno se convence de una estrategia de trabajo y otra cosa es sólo ir por necesidad, eso es un poquito riesgoso... No lo digo sólo en el aspecto económico lo digo también en el científico. Porque uno puede estar traicionando, por necesidad, a lo que mejor sabe hacer. Creo que el tiempo va a permitir sedimentar qué grupos han sabido mantener el espíritu creativo de la investigación, qué grupos lo hicieron por moda o por necesidad y no fueron muy eficientes. A veces, la necesidad y la urgencia no son la mejor consejera en esto, como en tantas otras esferas de la vida. Lo que marco es que en esta Universidad, y nosotros como equipo inmersos en ella, no lo hicimos en los últimos dos años por necesidad, había como un plan a largo plazo de buscar la innovación (investigador del Laboratorio de Oncología, Universidad Nacional de Quilmes).

Es difícil evaluar cuál es el nivel de cambio de nuestras universidades, sin embargo la hipótesis funcional principal es que existen cambios en la cultura académica argentina. De este modo, la transformación de las universidades puede caracterizarse desde distintos niveles de análisis³³: 1) en el nivel de los instrumentos de política de las reformas; 2) en los niveles estructurales que no afectan la *base fundamental*, y 3) en el nivel paradigmático y de los fundamentos.

Desde el nivel uno (desarrollado en la segunda parte de este trabajo), se han implementado distintas leyes y normativas institucionales, también se han modificado algunas estructuras universitarias que han promovido la transformación de las universidades.

Desde el nivel dos es posible interpretar el cambio como la modificación de un modelo *A* en un modelo *A'*. Según este modelo, tal como lo sugiere Musellin³⁴, el cambio implica una especie de *agrega-*

33 Estas categorías fueron pronunciadas en el Taller de Ideas "Hacia una nueva sociología crítica de la Universidad. Tres casos franceses" con la presentación de la Dra. Christine Musselin (Universidad París X) y los comentarios comparados de la Mag. Marcela Mollis, que se realizó en el marco del Seminario Permanente de Crítica y Debate en Políticas Públicas del Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires (LPP). El documento no ha sido editado y aquí sólo se intentan reflejar algunas de las categorías pronunciadas por la Dra. Musselin.

34 Ídem nota 33.

ción dialéctica, es decir, que el nuevo modelo no se adiciona ni se agrega al anterior pero tampoco es revolucionario, no representa un cambio paradigmático ni de los fundamentos. Un cambio paradigmático implicaría la transformación de un modelo *A* en un modelo *B*. Este último corresponde al tercer nivel de análisis enunciado.

Para el caso aquí estudiado el modelo de cambio estructural de *A* en *A'* es el que mejor explica nuestra universidad pública actual. Este nivel implica que lo nuevo transforma lo anterior, que se acomoda y resignifica lo existente, lo que implica que no se abandonan completamente las culturas académicas previas de nuestras universidades pero sí evidencian una transformación. Coexiste con el nuevo modelo emergente de cambio y acomodación a un modelo heterónimo la vigencia de la concepción de los profesores y docentes universitarios como responsables del cambio social, como intelectuales críticos en la Universidad actual.

También –siguiendo la línea argumental de Musellin– podemos interpretar los cambios en las culturas académicas desde la metáfora de los reflectores. Supongamos que los grupos de académicos y los espacios institucionales de pertenencia de los investigadores responden a determinados *colores* que los caracterizan. Las políticas de promoción de la “comercialización de la academia” serían, en este esquema, los reflectores que se direccionan hacia estos grupos de colores. Esta luz reflejada también tiene un color que, al direccionarse hacia los distintos *grupos de colores*, los modifica (por ejemplo, un reflector azul proyectado sobre un grupo rojo da como resultado un reflejo verde, pero el mismo reflector proyectado sobre un grupo blanco da como resultado un reflejo celeste). Aunque puede parecer poco dialéctica, esta explicación nos sirve a los fines analíticos.

Lo interesante de este esquema es que, dado que los grupos no tienen los mismos colores (ni las mismas representaciones, en este caso sobre las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia, ni la misma *idea de universidad*), el reflejo de una misma luz –si es que pudiéramos otorgarle organicidad a las políticas de promoción de la privatización del conocimiento– sería distinto para cada caso.

Los datos indican, tal como se desarrolló en la primera parte de este artículo, que la cultura académica dominante durante el período de posguerra (1950/1970) era indiferente u opuesta a establecer vínculos estrechos con la Empresa. En la última parte del siglo XX, sin embargo, más y más académicos comienzan a aceptar estos vínculos

como hechos incuestionables y a veces en actitud muy positiva de bienvenida a estas nuevas tendencias.

Cabe volver a destacar que el cambio que se empieza a percibir a través de los instrumentos de indagación es principalmente cultural, más allá del impacto económico medido en ingresos hacia las universidades como resultado de sus relaciones con empresas o de la cantidad de convenios suscritos.

Tampoco, y tal como se ha reiterado, el cambio significa la desaparición de tradiciones de nuestras universidades latinoamericanas. Lo que este estudio pretende mostrar son las tendencias crecientes a naturalizar una nueva manera de concebir la universidad pública y un camino que no sabemos si conduce a lo que algunos llaman “la segunda revolución académica”³⁵.

La misma tematización del cambio genera debates entre los estudios que toman a la Universidad como objeto de estudio, y son más los interrogantes que las respuestas a este dilema. Se afirma que “hay un cambio, producto de la reforma cristalizada que liquidó a los actores pero al mismo tiempo una percepción no alterada de la cultura universitaria”. Otros afirman que “nos enfrentamos a instituciones universitarias completamente distintas pero que no se han transformado como organizaciones integrales”³⁶.

Sin embargo, tres características distintivas se destacan en las transformaciones que se perciben como resultado de esta investigación. Primero, la intensidad y naturalización del cambio en relación con las tradiciones establecidas en el pasado. Segundo, la velocidad con que este cambio ha ocurrido (tan sólo dos décadas) en relación con los cambios previos de la cultura académica. Tercero, el bajo nivel de debate que existe sobre estos temas dentro y fuera de la Universidad.

La experiencia internacional, quizá un paso más adelante en el proceso de cambio, nos muestra cómo se han modificado los pará-

35 Esta nueva relación Universidad-Empresa se pone de manifiesto en lo que algunos analistas interpretan como “una segunda revolución académica, antecedida por aquella que en los años ‘30 se produjo a raíz del financiamiento gubernamental a la investigación, que entonces fue percibido como una amenaza a la autonomía de la academia. Esta segunda revolución estaría involucrando cambios estructurales y cuantitativos que simbolizan la aparición de un nuevo tipo de institución académica mucho más orientada a desempeñar el papel de agencia de desarrollo económico, en representación del Estado” (Casas y Luna, 1997).

36 Estos enunciados corresponden a las expresiones desarrolladas en el “Panel Políticas de Educación Superior” en el marco del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI (18, 19 y 20 de septiembre de 2003, Universidad Nacional de San Luis). La primera corresponde al Dr. Pedro Krotch (UBA) y la segunda a la Dra. Sylvie Didou (CIEA, México).

metros y las formas de la vida cotidiana de las universidades que tienen hoy nuevas prioridades, nuevas prácticas y nuevos contratos de financiamiento.

Asimismo, esta investigación aquí plasmada pretende colaborar con la construcción y búsquedas necesarias de un modelo propio de Universidad, evaluando desde una perspectiva crítica las decisiones que afectan los mismos cimientos y fundamentos de nuestra Universidad pública.

Es por ello que no deberían desestimarse los riesgos que los mismos actores involucrados en dichos procesos encuentran en el camino de la privatización del conocimiento.

Al respecto Guillermo Jaim Etcheverry, rector de la UBA, plantea que:

La enorme restricción presupuestaria ha obligado a que las universidades busquen desesperadamente recursos. Y en esa búsqueda están perdiendo mucho de lo que es su esencia. No hay que ver las universidades como empresas sino como ámbitos culturales. Esa ciudad intelectual libre, como siempre fue concebida la Universidad, está siendo brutalmente despedazada por las fuerzas del mercado, que hace que la Universidad se convierta en proveedora de servicios educativos. Yo creo que la Universidad es otra cosa (*Clarín*, 7/4/2003).

Aquí el riesgo se explicita en función del futuro de la Universidad pública:

Cambiar a una Universidad como la UBA o la Universidad Nacional de La Plata de la noche a la mañana es riesgoso. No sólo es complejo, sino también es riesgoso. Habrá científicos predispuestos al cambio, otros no, y también muchos que no tendrán tanto que aportar, por la naturaleza de la investigación, y grupos sí. Si se pretende que todo el mundo haga transferencia, también es un riesgo, porque si no tenés en la Universidad pública el rincón para que la gente piense y cree sin la presión de la empresa, terminás extinguiendo a tus intelectuales (investigador principal, Universidad Nacional de Quilmes).

REFLEXIONES FINALES Y CONTINUACIONES...

A lo largo del presente trabajo se han definido algunas de las características principales enmarcadas en lo que se denomina la privati-

zación del conocimiento público. A través de la descripción de las principales políticas de Estado –que impulsan un modelo economista de vinculación Universidad-Empresa– y la descripción de los efectos en la cultura académica de una Universidad definanciada, se pusieron en cuestión tanto los principales problemas de la valoración mercantil del conocimiento como el intento de desnaturalizar los supuestos beneficios que acarrea esta redefinición del rol de la Universidad pública.

La necesidad de adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y a la agenda del Estado no significa que la Universidad pasa a ser súbitamente gobernada por actores extra-universitarios, sino que su práctica cotidiana, sus funciones, sus prioridades, su organización interna, sus actividades, su estructura y hasta su cultura académica, estarían cada vez más supeditadas a la lógica del mercado y del Estado.

En base a los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos especificados en las precisiones metodológicas antes desarrolladas es posible identificar que el cambio en la cultura académica que está teniendo lugar desde fines de los años ochenta ha tomado gran impulso, aceleración y refuerzo en los noventa.

Las discusiones pendientes exigen revisar el rol emergente de la Universidad (Llomovatte, Pereyra y Kantarovich, 2004) y establecer tanto los equilibrios como los conflictos de una Universidad que, vinculada con la práctica y con la sociedad, no se limite a responder a una demanda economicista que tiene como consecuencia la privatización del conocimiento.

Aunque con diferencias y características particulares, así como a distinto ritmo en el cambio de sus culturas académicas, es posible afirmar que las universidades indagadas perciben e intentan dar respuesta al modelo heterónimo de Universidad que no se presenta sin contradicciones y resistencias.

Este análisis aquí desarrollado, como todo trabajo de investigación, ofrece tanto limitaciones como desafíos y una historia con final abierto de la que indefectiblemente somos parte³⁷.

37 Este comentario decido colocarlo en nota al final porque es sólo corolario. En el mes de noviembre de 2002 en Toronto realicé una entrevista de investigación a la Dra. Janice Newson, autora de *University means Business* (1988). Me cuenta que al final de una conferencia dictada en la Universidad de Toronto a fines de los ochenta un investigador se acercó y

Claro está que los desafíos de seguir reconstruyendo la idea de Universidad que pretendemos nos exigen reflexionar sobre lo que nos ocurre hoy y ahora con una clara perspectiva histórica. Este estudio pretende realizar un aporte al debate todavía pendiente que nos debemos dentro y fuera de la Universidad, como argentinos, como latinoamericanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abeledo, Carlos 1988 "Vinculación entre laboratorios patrocinados por el CONICET y el sector productivo en Argentina". Seminario Internacional Ligações Institucionais para o desenvolvimento tecnológico (São Paulo).
- Albornoz, Mario 1997 "La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único" en *Redes* (Buenos Aires: Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes) Vol. IV, N° 10, octubre.
- Albornoz, Mario; Kreimer, Pablo y Glavich, Eduardo (eds.) 1996 *Ciencia y sociedad en América Latina* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Altbach, Philip 2002 "Knowledge and Education as International Commodities: The collapse of the common good" in *International Higher Education* (Boston College) N° 28.
- Axelrod, Paul 1982 *Scholars and Dollars* (Toronto: University of Toronto Press).
- Axelrod, Paul 2002 *Values in Conflict. The University, the Marketplace and the trials of the Liberal Education* (Canada: McGill-Queen's University Press).
- Balán, J. 1996 "Universidad-Empresa". Tercera Reunión Eurolatinoamericana de Organizaciones para el Desarrollo de las Relaciones Universidad-Empresa en Iberoamérica (Buenos Aires).
- Balán, J. y García de Fanelli, A. M. 1993 "El sector privado en la educación superior: políticas públicas y resultados recientes en cinco países de América Latina" en *Documento CEDES/3* (Buenos Aires) Serie Educación Superior.
- Banco Mundial 1995 *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC).
- Banco Mundial 1999 *Informe sobre el desarrollo mundial 1998/99* (Washington DC).

la felicitó por su exposición pero agregó: "de cualquier manera eso nunca va a ocurrir en la Universidad de Toronto", y ella le advirtió: "cuanto más prestigiosa es la universidad más impacto tienen estas políticas porque las empresas buscan el sello, el aval y el respaldo de una institución de nivel, no digas nunca". Nosotros tampoco digamos nunca nos va a pasar.

- Banco Mundial/UNESCO 2000 “El financiamiento y la gestión en educación superior” en *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise, The Task Force on Higher Education and Society* (Washington: The World Bank).
- Barros, Rodolfo 2003 “Cuando la limosna es grande... cautela de los científicos ante el anuncio de Néstor Kirchner” en *TXT* (Buenos Aires: Capital Intelectual) Año 1, N° 28, septiembre.
- Bercovitz, A. 1988 “La relación universidad-industria en el contexto de desarrollo económico” en *Revista del Derecho Industrial* (Buenos Aires) N° 31.
- Bissang, R. (dir.) 1995 *Las actividades de investigación en las universidades nacionales* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura) Serie de Estudios y Propuestas.
- Blais, Roger 1988 “Condiciones para una cooperación eficaz universidad-industria” en *Revista del Derecho Industrial* (Buenos Aires) N° 31.
- Borches, Carlos 2002 “La Universidad es disfuncional a la sociedad y al país (entrevista a Renato Dagnino, especialista en Política Científica)” en *EDUCyT* (Buenos Aires) Año 6, N° 210, 2° sección.
- Bourdieu, Pierre 1999 (1984) *Homo academicus* (Stanford: Stanford University Press).
- Brown, James Robert 2000 “Privatizing the University. The New Tragedy of Commons” in *Science*, N° 290.
- Brusilovsky, Silvia D. 2000 *Extensión universitaria y educación popular* (Buenos Aires: Libros del Rojas/EUDEBA/UBA).
- Carvalho de Mello, J. M. and Batista de Sousa, F. J. 2000 “The Research Technology Institutes in the Triple Helix: New ways to organize scientific knowledge”. Rio Third Triple Helix International Conference (Rio de Janeiro).
- Casas, Rosalba y Luna, Matilde 1997 *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones* (México: Plaza y Valdés).
- Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo-Canadá (IDRC) 2002 “El apoyo de los sectores público y privado a la investigación: roles cambiantes y respuestas de política”. Informe del Programa de Investigación sobre los Sistemas de Conocimiento.
- Chan, Adrienne S. and Fisher, Donald 2003 “Academic Culture in Canadian Universities: Contexts for Change”. International Colloquium on Transformation of Academic Culture: Capital Accumulation and International Competitiveness, Congress of the Humanities and Social Sciences, Dalhousie University, May 29th.
- Ciencia Nueva* 1969-1975 “Novedades en Ciencia y Tecnología” (Buenos Aires).
- Ciencia Nueva* 1971 “Ciencia dependiente en la Argentina” (Buenos Aires).

- Ciencia Nueva* 1972a “Dossier sobre Universidad y política científica. Opinán: García, Eggers Lan, Varsavsky y Sadovsky” (Buenos Aires) N° 13.
- Ciencia Nueva* 1972b “Ciencia al servicio de la sociedad” (Buenos Aires) N° 16.
- Ciencia Nueva* 1972c “La primera CACTAL (Conferencia especializada sobre la aplicación de la Ciencia y la Tecnología al desarrollo de América Latina)” (Buenos Aires) N° 17.
- Ciencia Nueva* 1972d “Nota editorial sobre la mesa redonda ‘La Universidad en América Latina’” (Buenos Aires) N° 19.
- Ciencia Nueva* 1973 “Comité independiente de científicos universitarios y profesores Por una política científica y tecnológica nacional” (Buenos Aires) N° 22.
- Clarín* 2003 “La Universidad está siendo despedazada por el mercado” (Buenos Aires). Entrevista al Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, rector de la UBA, 6 de abril.
- Clark, Burton 1998 “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior” en *Perfiles Educativos* (México: CESU/UNAM).
- Conferencia de Sensibilización sobre Incorporación de Tecnología en Empresas Pymes, Fundación Innova-T, noviembre de 2003.
- Conrad, C.; Neumann, A.; Grant Haworth, J. and Scott, P. 1993 *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches* (Needham Heights: Ginn Press).
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) 1989 *Aportes para una memoria 1984-1988. Transferencia de Tecnología* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Coraggio, José Luis 1999 *Política social y economía del trabajo* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Coraggio, José Luis y Vispo, Adolfo (coords.) 2001 *Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino* (Buenos Aires: CIN/Miño y Dávila).
- Correa, C. 1992 “Contratos de Investigación. Vinculación Universidad-Empresa” en *Revista del Derecho Industrial* (Buenos Aires: Depalma) Año 14.
- Crowson, R. L. 1993 “Qualitative research methods in higher education” in Conrad, C. et al. (eds.) *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches* (Needham Heights: Ginn Press).
- Currie, Jan and Newson, Janice 1998 *Universities and globalization: Critical Perspectives* (Thousand Oaks: Sage).
- Dagnino, Renato y Thomas, Hernán 1999 “La política científica y tecnológica en América Latina” en *REDES* (Buenos Aires) Vol. 6, N° 13.
- De Negraes Brisilla, S. 1992 “Contratos de Investigación, Vinculación Universidad-Empresa” en *Universidad-Empresa: los problemas de su vinculación* (Buenos Aires: Depalma).
- Desimone, Hernán 2000 “Interrelaciones Ciencia-Empresa en la Argentina: una visión del papel de nuestra universidad”. Tesis de Maestría en

- Aspectos Jurídicos y Económicos de las Nuevas Tecnologías, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Durkheim, Émile 1984 *The Division of Labor in Society* (New York: The Free Press).
- Etzkowitz, H. 1998 "The Endless Transition: a Triple Helix of University, Industry, Government relation" in *Minerva* (Netherlands) N° 36.
- Feldfeber, Myriam (comp.) 2003 *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Buenos Aires: Noveduc).
- Fernández Lamarra, N. 2003 *La Educación Superior Argentina en Debate* (Buenos Aires: EUDEBA/IESALC-UNESCO).
- Fernández, M. A. y Ruiz, G. 2002 "La Ley de Educación Superior: un análisis a partir de su contenido" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires: FFyL-UBA) Año X, N° 19, marzo.
- Fernández, M.; Lemos, M. y Wiñar, D. 1997 *La Argentina fragmentada. El caso de la educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE).
- Ferraro, Ricardo A. 1999 *La marcha de los locos* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Filmus, Daniel 1990 *La crisis de la educación universitaria latinoamericana: breves comentarios sobre el debate actual* (Buenos Aires: FLACSO).
- Galaretto, M.; D'Amelio, M. y Romero, J. 2002 "Percepciones y caracterizaciones de los investigadores universitarios acerca del vínculo Universidad-Empresa-Estado", mimeo.
- García de Fanelli, A. 1993 "La articulación de la UBA con el sector productivo: la experiencia reciente" en *Documento CEDES/96* (Buenos Aires).
- Gentili, Pablo (comp.) 1997 *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (Buenos Aires: Losada).
- Gentili, Pablo (org.) 2001 *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez/CLACSO).
- Gumpert, Patricia 1993 "E Pluribus Unum? Academic Structure, Culture and Case of Feminist Scholarship" in Conrad, Neumann et al. (eds.) *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches* (Needham Heights: Ginn Press).
- Herrera, Amilcar O. 1971 *Ciencia y Política en América Latina* (México DF: Siglo XXI).
- Horowitz Willoquet, Jeanine 1997 "Nuevas estrategias de promoción de la cooperación Universidad-Empresa" en *Cooperación Universidad-Empresa: Visiones de Europa y América Latina* (Santiago de Chile: Alfa).
- Jalfen, Luis 2001 *¿Qué hacer con la universidad?* (Buenos Aires: Corregidor).
- Juarros, Fernanda 2004 "La vinculación Universidad-Sector de la producción de bienes y servicios desde la mirada de los docentes investigadores. El caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires". Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, CEA-UBA.

- Krotsch, Pedro (org.) 2002 *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes* (La Plata: Ediciones Al Margen).
- Krotsch, Pedro 2001 “La disolución de las nociones de misión e idea de la Universidad Moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas” en Naishtat, Federico; García Raggio, Ana María y Villavicencio, Susana *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Leal, Mercedes 2004 “Políticas de cambio y transformación de la profesión docente universitaria”, mimeo.
- Llomovatte, Silvia 1996 “Posibilidades y dificultades en América Latina de la construcción de la triple hélice: Universidad, Empresa y Estado” en *Avaliação* (Porto Alegre: Universidad Federal de Rio Grande do Sul).
- Llomovatte, Silvia 1999 “Universidad y Empresa en Canadá” en *La Universidad Ahora* (Buenos Aires: UBA).
- Llomovatte, S.; Pereyra, K. y Kantarovich, G. 2004 “Algunas reflexiones sobre los modelos emergentes de transferencia universitaria” en Llomovatte, S.; Pereyra, K. y Naidorf, J. *Transferencia universitaria hacia proyectos de interés social y comunitario* (Buenos Aires: FFyL-UBA).
- Lorca, Javier 2003 “Crítico diagnóstico sobre la universidad hoy” en *Página 12* (Buenos Aires) 12 de agosto.
- Lorca, Javier 2003 “Las decisiones de la ciencia. Entrevista al Dr. Matthias Kaisen” en *Página 12* (Buenos Aires) 16 de diciembre.
- Martínez Pavez, Carlos 1997 “Modelo flexible para el desarrollo de la cooperación Universidad-Empresa, creación de negocios, transferencia y difusión tecnológica” en *Cooperación Universidad-Empresa: Visiones de Europa y América Latina* (Santiago de Chile: Alfa).
- Memorias de la Universidad de Buenos Aires* 1960, 1980, 1981 y 1982.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2001 *Anuario 2001*.
- Mollis, Marcela 2001 “A americanização das reformas universitárias. O caso argentino” em Gentili, Pablo (org.) *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez/CLACSO).
- Mollis, Marcela 2002 “La privatización de la educación superior desde la perspectiva del sur que no habla inglés” en *Revista del IICE* (Buenos Aires: Miño y Dávila) Año X, N° 19.
- Mollis, Marcela (comp.) 2003 *Las Universidades en América Latina: ¿alteradas o reformadas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Muñoz, I.; Víbori, A. y Galante, O. 2001 “Unidades de Vinculación Tecnológica, innovación en la transferencia de tecnología, impacto y resultados”. Programa de Asistencia en Gestión de Ciencia y Tecnología, Dirección de Investigaciones, Instituto Nacional de la Administración Pública (Buenos Aires).

- Naidorf, Judith 2001a “Antecedentes de la vinculación científico-tecnológica Universidad-Empresa-Estado. El caso de la UBA (1955-1984)” en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO) N° 24.
- Naidorf, Judith 2001b *Los debates fundacionales respecto de la vinculación científico-tecnológica entre Universidad-Empresa-Estado. La década del '60 en Argentina* (Veracruz: Fundación para la Educación Superior Internacional).
- Naidorf, Judith 2002a “En torno a la vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica” en *Fundamentos de Humanidades* (San Luis: Universidad Nacional de San Luis) Año III, N° 1.
- Naidorf, Judith 2002b “Universidad-Empresa-Estado. Un vínculo complejo” en *Espacios de Crítica y Producción* (Buenos Aires: FFyL-UBA) N° 29.
- Naidorf, Judith 2003 “Historias y culturas académicas comparadas. Las universidades públicas argentinas y canadienses en procesos de transformación” en *Canadá y América Latina: el reencuentro en el siglo XXI* (Asunción: EBC).
- Naishat, Francisco; García Raggio, Ana María y Villavicencio, Susana 2001 *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Newson, J. and Buchbinder, H. 1988 *The University Means Business: Corporations and academic work* (Garamond Press).
- Nívoli, Marcelo Raúl 1989 “Balance de la experiencia de la Oficina de Transferencia de Tecnología (CONICET-Argentina)” en *Revista de Derecho Industrial* (Buenos Aires) N° 31.
- Oteiza, Enrique (comp.) 1992 *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historias y perspectivas* (Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias/CEAL).
- Paviglianiti, Norma 1988 *La administración central de la educación* (MEJ).
- Pereira, Kelly 2003 “El campo productivo solidario” (Buenos Aires) mimeo.
- Polster, Claire 2002 “A Break from the Past: Impacts and Implications of the Canada Foundation for Innovation and the Canada Research Chairs Initiative” in *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, Vol. 39, Issue 3.
- Porter, Luis 2001 “Globalización en la producción del conocimiento: políticas internacionales, su influencia en las políticas nacionales y su efecto en las universidades públicas mexicanas”. Conferencia Congreso de Investigación UAM (México), 7 de junio.
- Rampton, S. and Stauber, J. 2002 “Trust us, we’re experts: How industry manipulates science and gamble whit your future” in *Loka Alert 9:1*, January 28th. In <www.loka.org>.
- Rietti, Sara 2003 “Programa de Ciencia, Educación y Desarrollo Social”. Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, mimeo.

- Romero Rodríguez, Leticia 2001 “Globalización, Mercado Mundial y Nuevos Escenarios para la Educación Superior” en *Memorias del Congreso Convergente IESM/IESLA* (Veracruz).
- Sábato, Jorge A. 1974 “Las empresas como fábricas de tecnología” en *Estudios sobre el desarrollo científico y tecnológico* (Washington DC) N° 15.
- Sábato, Jorge A. 1975 *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia* (Buenos Aires: Paidós).
- Sábato, Jorge A. y Botana, Natalio 1975 (1968) “La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina” en *Revista de Integración* (Buenos Aires) N° 3.
- Schugurensky, Daniel 1994 “The Global Economic Restructuring and University Change: The case of University of Buenos Aires”. Tesis Doctoral, Edmonton, Alberta, Canadá.
- Schugurensky, Daniel y Naidorf, Judith 2003 “University-industry partnerships and changes in academic culture: A comparative analysis of Argentina and Canada”. Colloquium Transformation of Academic Culture: Capital Accumulation and International Competitiveness, Congress of the Humanities and Social Sciences, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada.
- Secretaría de Extensión Universitaria-UBA 1991 *Fragmentos de una memoria, 170 años de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Ediciones de Arte Gaglianone/EUDEBA).
- Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación 1995. Programa de vinculación tecnológica en las universidades, Primeras Jornadas Nacionales de Vinculación Tecnológica en las Universidades.
- Slaughter, Sheila and Larry, Leslie 1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University* (Baltimore: Johns Hopkins University Press).
- Turk, James 2000 *The Corporate Campus: Commercialization and the dangers to Canada's Colleges and Universities* (Toronto: A CAUT Series).
- Vaccarezza, L. 1997 “Las políticas de vinculación Universidad-Empresa en el contexto latinoamericano” en *Espacios* (Caracas) Vol. 18, N° 1.
- Varela, G. 1997 “Los patrones de vinculación Universidad-Empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones para América Latina” en Casas, Rosalba y Luna, Matilde *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones* (México: Plaza y Valdés).
- Varsavsky, Oscar 1969 *Ciencia, Política y Cientificismo* (Buenos Aires: Ediciones de la Feria/CEAL).
- Vélez, Hernán 2001 “Universidad, Empresa, Estado: Encuentros y desencuentros. A propósito de las alianzas estratégicas” en *Vínculos*.
- Vommaro, Pablo A. 2003 “Reforma y ajuste en la Universidad de Buenos Aires” en *Memoria* (México DF) N° 173.
- Weber, Max 1947 *Theory of social and economic organization* (New York: Oxford University Press).

World Bank/UNESCO 2000 *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise, The Task Force on Higher Education and Society by the World Bank* (Washington).

OTRAS FUENTES

Entrevistas citadas (sólo se incluye la referencia al cargo desempeñado y/o especialidad en que se destaca).

Alto funcionario de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Becario involucrado en un proyecto de transferencia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.

Director de Convenios, Facultad de Ingeniería, UBA.

Director de un Instituto de Investigaciones y Servicios de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.

Directora de Proyectos, investigadora en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Quilmes.

Especialista en Biotecnología.

Especialista en Política Tecnológica, Centro de Estudios Avanzados, UBA.

Ex rector de la Universidad de Mar del Plata.

Funcionaria del CONICET.

Funcionario de Convenios y Transferencias de una universidad pública.

Funcionario de la Dirección de Convenios y Transferencias, UBA.

Gerencia del Área Científico-Tecnológica del CONICET.

Investigador de un laboratorio de oncología, Universidad Nacional de Quilmes.

Investigador en el Área de Medicina, Universidad Nacional de Quilmes.

Investigador principal del CONICET, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.

Investigador principal del CONICET, Farmacia y Bioquímica, UBA.

Investigador principal, Universidad Nacional de Quilmes.

Responsable de la Dirección de Convenios, Facultad de Ingeniería, UBA.

Responsable de la Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo.

Responsable de la Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.

Responsable del Área de Convenios y Transferencias, UBA.

Responsable del Área de Extensión, Facultad de Ingeniería, Universidad de Mar del Plata.

Responsable del Área de Vinculación Externa, Universidad Nacional del Nordeste.

Responsable del Área de Vinculación Tecnológica de una universidad nacional.

TATIANA GAJARDO*

EDUCACIÓN PRIVADA VS. EDUCACIÓN PÚBLICA EN SANTIAGO DE CHILE: UNA REFLEXIÓN NECESARIA**

INTRODUCCIÓN

Con la instauración del modelo de desarrollo neoliberal en Chile y en el resto de Latinoamérica, se produce una creciente privatización de la educación superior y con ello la presencia del mercado como ente regulador, lo que difiere con el antiguo sentido de la educación superior pública que buscaba en primera instancia la universalización y gratuidad de la prestación; así como también la formación de profesionales al servicio del país bajo un modelo de Estado Benefactor. De este modo, se logra distinguir un sentido de educación superior tanto a nivel privado como a nivel público.

De acuerdo a lo anterior, se intenta conectar los procesos de Reforma Educacional en Chile con las transformaciones ocurridas en

* Licenciada en Trabajo Social, Asistente Social con Mención en Desarrollo Local, investigadora del Centro de Estudios en Juventud (CEJU) de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez y docente de la Escuela de Trabajo Social, Universidad del Mar, Santiago de Chile.

**Esta investigación fue realizada con la colaboración de Carolina Osorio Venegas y Carlos Baeza Villar, asistentes sociales e investigadores del Centro de Estudios en Juventud (CEJU) de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

la política social y en el modelo de desarrollo latinoamericano en las últimas décadas. La educación es entendida así como un subsector de la política social del Estado y, a la vez, como un apoyo, insumo y consecuencia del modelo de desarrollo de los países.

Lo anterior es relevante ya que en la actualidad, bajo un mismo modelo de desarrollo neoliberal, coexisten dos formas de Educación Universitaria, las estatales y las privadas, donde la Educación terciaria suministra las destrezas avanzadas más apetecidas actualmente en el campo laboral, pero a la vez muestra un crecimiento anárquico con altas variaciones de calidad y equidad.

Sin duda, creemos que es necesario dar a conocer los debates que tienen lugar en todo el mundo desde hace casi una década y que anuncian la inminencia de una reforma que se hace cada vez más consensual, en donde nuestro país, Chile, no estaría ajeno a esta reflexión. Dichos debates se pueden delimitar claramente de acuerdo a dos enfoques: “el primero de ellos privilegia a la Universidad con mayúsculas, como una Institución ‘sui generis’, casi sagrada, almacenadora y reproductora del conocimiento, donde se destaca la continuidad histórica de una misión ‘superior’; y el segundo debate que considera a las universidades como instituciones sociales con determinadas funciones (o roles), afectadas como todas las otras instituciones sociales por una acelerada y profunda transformación” (Brunner, 2000: 65).

De acuerdo a lo expuesto es que el presente artículo tiene por objetivo “conocer los principios orientadores que se le otorgan a la Educación, desde el Sistema Educacional Público y desde el Sistema Educacional Privado en Chile”. El recorrido trazado es el resultado de estas relaciones y cruces conceptuales desde los textos de referencia básica, la incorporación de otros y la experiencia de elaboración de las entrevistas a vicerrectores académicos y directores de Docencia de las diferentes universidades tanto estatales como privadas, y del análisis posterior que resultó de un valor apreciable y humilde, ya que nos acercó a la reflexión en torno a la educación privada y pública.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: BREVE RESEÑA HISTÓRICA DESDE 1980 A LA FECHA

En Chile, desde el año 1842 a 1973, el Estado jugó un papel central como promotor y orientador de la función educacional, por lo cual existió una estructura de naturaleza esencialmente pública en la educación superior, como también en otras actividades del país. Las insti-

tuciones creadas o financiadas por el Estado han tenido un papel muy positivo en el desarrollo del país y se adelantaron en muchos aspectos al proceso vivido en América Latina.

Esta situación se vio modificada con la instauración del régimen militar en el año 1973, debido a que en ese período comenzaron a aplicarse, en forma abrupta, distintos cambios en el modelo de desarrollo, lo que trajo aparejado cambios radicales en las políticas sociales y con ello en lo educacional.

En el año 1981, la totalidad del sistema universitario chileno, conformado hasta entonces por ocho universidades¹ a lo largo de todo el territorio nacional, fue profundamente alterada tanto en su estructura organizacional como en su filosofía y en sus funciones educativas.

La reforma de 1980-1981 produjo una apertura del sistema a través de tres mecanismos: el primero fue la creación de nuevas instituciones públicas (ex sedes regionales de las universidades tradicionales); el segundo fue la creación de dos nuevos tipos de instituciones: los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT); y el tercero y último fue la creación de nuevas instituciones privadas.

Como consecuencia de esta reforma, las universidades se diferenciaron en:

Universidades tradicionales: es el conjunto de universidades estatales y particulares de carácter público que reciben aporte fiscal y conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Se dividen en dos grandes grupos: *universidades tradicionales antiguas* son las ocho instituciones que existen desde antes de 1980, dos de ellas son estatales y seis privadas; *universidades derivadas* son instituciones creadas desde 1981, a partir de las sedes regionales de las Universidades de Chile, Técnica del Estado –actual USACH– y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Universidades privadas autónomas: Son aquellas universidades privadas creadas a partir de 1981, que han alcanzado su plena autonomía a través de los sistemas de examinación o acreditación; no reciben aporte fiscal para financiar sus actividades.

¹ Las ocho universidades aludidas son: Universidad de Chile; Universidad Técnica del Estado (actualmente Universidad de Santiago de Chile); Universidad Católica de Chile; Universidad de Concepción; Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Austral; Universidad Federico Santa María, y Universidad del Norte.

Universidades bajo supervisión: Son aquellas universidades privadas que se encuentran actualmente supervisadas mediante los sistemas de examinación o acreditación. No han obtenido su plena autonomía y no reciben aporte fiscal.

En sus aspectos esenciales, la nueva concepción de la educación superior es una expresión del modelo económico neoliberal, el cual se aplica a partir de la instauración del régimen militar desde 1973 hasta 1990 y, como tal, forma parte de un todo ideológico orgánico que en el lenguaje oficial se denominó “Programa de Modernización Nacional”. En el centro de tal programa y dentro de cada uno de sus componentes, aparece el mercado como mecanismo que impone la racionalización en el destino y uso de los recursos que requieren los distintos financiamientos institucionales. La educación superior no fue la excepción; de este modo, dentro del contexto económico y político del esquema neoliberal, el decreto del 30 de diciembre de 1980, en sus artículos 1 y 2, define los nuevos fines y funciones de la universidad en los siguientes términos:

La Universidad es una Institución de Educación Superior de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente a los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia.

Asimismo le otorga los siguientes deberes y/u obligaciones: promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y las letras; contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica; formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades; otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado; y, en general, realizar funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS VS. UNIVERSIDADES PRIVADAS

Bajo este escenario, en el cual arremete el mercado como articulador de las prácticas sociales, y donde se da luz verde para la apertura del mercado en la educación superior, se conjugan múltiples factores que de a poco van facilitando una progresiva privatización de la educación superior en Chile, que no se ha dado en términos pasivos; al contrario, ha sido conducida con especial fuerza logrando rápidamente situarse como clara competencia y como una nueva alternativa del sistema de

universidades estatales, mostrándose así con una clara expansión y crecimiento sostenido a través de los años.

La situación anterior es de especial cuidado si uno analiza el fenómeno desde las significaciones e implicancias que tiene, para el sistema social en su conjunto, la existencia de dos sistemas de educación superior (público/privado) que nacen en períodos históricos y modelos de desarrollo diametralmente distintos en sus concepciones y prácticas, pero que coexisten y sobreviven en un contexto de constantes cambios.

Por otro lado, la configuración de lo privado y lo público en Chile parece desfigurarse cada vez más, las fronteras entre universidades públicas y privadas cada vez son más tenues; hasta el momento tenemos un dato empírico que ayuda a diferenciar, aparte de su origen, las diferencias entre unas y otras: los modelos de financiamiento.

MODELO DE FINANCIAMIENTO EN EL SECTOR PRIVADO

El modelo de financiamiento que prevalece en las instituciones privadas es el de aranceles pagados por los estudiantes. Pocos países tienen créditos estatales subsidiados como Colombia y Brasil, y también son pocas las universidades privadas que tienen algún subsidio del Estado, como en el caso de Nicaragua y en mayor proporción el caso de Chile (García Guadilla, 2000: 5).

Ahora bien, el ingreso generado por el cobro de la matrícula que prevalece en las instituciones privadas de la mayoría de los países no es suficiente para realizar actividades diferentes de la simple docencia, y en carreras de bajo costo; de ahí que sean pocas las universidades privadas –entre las que se encuentran algunas de las católicas y seculares de elite– con postgrados y/o carreras que implican inversiones elevadas. En este último tipo de instituciones privadas en menor frecuencia cuentan con otras fuentes financieras como donaciones empresariales o ingresos propios por servicios.

MODELO DE FINANCIAMIENTO EN EL SECTOR PÚBLICO

En el caso de las instituciones públicas, el modelo predominante de asignación de recursos en la región es el negociado, esto es, el incremento anual basado en presupuestos anteriores. Pocos países toman en cuenta otros modelos de asignación con base a criterios más sofisticados como los de insumos, los de resultado o los de calidad. Chile es el país que más ha diversificado las opciones de financia-

miento, con un esfuerzo por equilibrar la presencia de varios modelos: negociado, insumos, resultado y calidad. Aun así el aporte estatal a estas universidades no sobrepasa el 18% del presupuesto anual de las instituciones públicas, el resto es autofinanciamiento (García Guadilla, 2000: 5).

En un país como Chile en que conviven dos sistemas de educación superior, el privado, hijo de esta nueva lógica y cuyo gran aliado es el mercado, y las universidades tradicionales o públicas, que a duras penas tratan de adaptarse a este padre adoptivo que es el nuevo modelo de desarrollo, surge la necesidad de que las universidades analicen su rol social y la forma en que lo han venido desarrollando hasta el momento con vistas de orientar su actuación en el futuro y poder superar cuestionamientos, desafíos que se les imponen.

MODELOS DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN

A través del estudio desarrollado por Javier Corvalán (2000), se intenta conectar los procesos de reforma educativa en América Latina, y especialmente en Chile, con las transformaciones ocurridas en la política social y en el modelo de desarrollo latinoamericano en las últimas décadas. La educación es entendida aquí como un subsector de la política social del Estado y, a la vez, como un apoyo, insumo y consecuencia del modelo de desarrollo de los países. Aun cuando se la conceptualiza como la educación –en lo que respecta a las sociedades latinoamericanas– ha tenido la particularidad de modelar la estructura social de las mismas, en especial en lo que concierne a la formación de grupos y clases medias. Estos a su vez han influido decisivamente, en tanto grupos de interés, en la generación e implementación de nuevas políticas sociales y educativas (Corvalán, 2000).

Por lo anterior es posible afirmar también que, siendo inicialmente la educación un sector dependiente del modelo de desarrollo y de la acción social del Estado, ha tenido en América Latina la capacidad de autonomizarse de manera relativa y de realizar una dinámica ambivalente respecto de la sociedad puesto que es producto y productora de la misma. Esto resulta claro al observar que, al menos en Chile, la discusión sobre reforma educativa muestra por un lado elementos de coincidencia con la discusión en las restantes áreas de política social, y por otro lado la misma discusión da cuenta de fenómenos exclusivos y autorreferidos del campo educativo.

En este sentido, en la gran mayoría de los países latinoamericanos se encuentra en marcha un proceso de transformación de los sistemas educativos, ya sea en sus aspectos curriculares, de modalidades de gestión y/o de sus procesos de financiamiento. Para entender adecuadamente esta realidad, especialmente desde el punto de vista del Estado y de los gobiernos, es necesario incluirla dentro de dos procesos mayores e interdependientes: los cambios en el modelo de desarrollo y las consecuentes transformaciones de la política social en la región.

Es por este motivo que se reafirman la relación y dependencia entre los tres campos mencionados, modelo de desarrollo, política social y política educativa. Esto no implica una lectura netamente mecánica y causal al respecto, sino dependiente pero con ciertos espacios de reinterpretación y autonomía al interior de cada uno de esos campos.

En efecto, en este artículo asumimos que la política educativa tanto en Chile como en la mayor parte de América Latina tiene relaciones estrechas con el anterior modelo de desarrollo (sustitución de importaciones y desarrollo endógeno) como con aquel comenzado en los años ochenta y noventa en el continente (desregulación y competencia internacional basada en las ventajas comparativas, llamado también neoliberalismo). Cada uno de estos modelos de desarrollo se correspondería con un tipo de política social dominante, de Estado Benefactor, con principios de universalidad y gratuidad, por un lado, y habilitadora-competitiva y focalizadora de los beneficios, por otro. En lo que respecta a la política social en ambos modelos, esta se identifica con el subsidio a la oferta y tendencia a la universalidad de las prestaciones, por un lado, y con el subsidio a la demanda y focalización de tales prestaciones sociales en la población pobre, por el otro.

Del primer enfoque, la política educativa latinoamericana actual recogería las orientaciones ya mencionadas de universalización y gratuidad de la prestación, entendidas como un derecho ciudadano y constitucional. Del segundo enfoque, relacionado con los principios neoliberales de organización de los servicios sociales, los actuales postulados de política educativa recogerían en primer término las orientaciones de calificación de la población para la competitividad de los individuos y del país a escala internacional. De este último enfoque la política educativa actual recogería también, aunque de manera menos directa, la descentralización y las propuestas de auto y co-financiamiento de las unidades educativas, aun

cuando sean de naturaleza pública, así como también la provisión de política social a partir de oferentes privados cuya expresión más clara es el sistema de *vouchers*².

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL ACTUAL MODELO DE DESARROLLO

El actual proceso de reforma educativa en curso en América Latina trata de relacionar el apoyo al nuevo modelo de desarrollo, especialmente en lo que se refiere al aumento de la competitividad de la mano de obra y a la disminución del protagonismo estatal en educación, con una crítica a la falta de equidad y eficiencia en la distribución de recursos del Estado Benefactor centralizado.

El discurso de la reforma se estructura, tanto en Chile como en el resto de América Latina, sobre la base de dos principios esenciales de la política social actual que, a su vez, buscan concordancia con el nuevo modelo de desarrollo; nos referimos al ya mencionado de discriminación positiva y al de descentralización. No queremos decir con esto que ambos elementos de políticas sean creación y patrimonio exclusivo de administradores neoliberales del Estado, pero sí que estos son principios de base necesarios para realizar política social al interior de un ordenamiento de tendencia neoliberal que implica, entre otras cosas, la disminución de funciones del Estado central (Von Hayek, 1980). Este tema es fascinante y complejo, puesto que la discriminación positiva y la descentralización pueden adquirir, en manos de decisores y gestores no identificados directamente con el ideario neoliberal, connotaciones y discursos con énfasis en la participación social y en la sociedad civil no mercantil, y con ello en la reivindicación de derechos.

En torno al tema de la descentralización educativa y sus relaciones tanto con un modelo de desarrollo neoliberal como con otras estrategias de desarrollo socio-económico, nos parece sugerente una visión del Banco Mundial que da cuenta de diferentes argumentaciones para legitimar la descentralización educativa, una de las cuales sería el neoliberalismo chileno de los ochenta (Corvalán, 2000: 12).

En el caso de Chile y de otros países la situación se torna bastante especial puesto que la reforma de la educación, así como de otras áreas de política social, se ha producido y/o consolidado como

² En relación a oferentes privados y su relación con el sistema de *vouchers*, ver el caso de la educación chilena en Corvalán (2000).

parte de un proceso de democratización de la sociedad. Más aún, en Chile, tal proceso ha estado comandado durante toda la década de los noventa por fuerzas políticas no identificadas e incluso opositoras a la derecha neoliberal que inició una buena parte de las reformas sociales en el país y que impuso el modelo de desarrollo ad-hoc.

En tal caso, el discurso y la acción de la reforma social, y en especial en educación, han tratado, en los años noventa, de diferenciarse de los principios neoliberales y de la acción estatal. La diferencia con el discurso neoliberal propiamente dicho se refiere, al menos en el caso chileno, a propugnar un aumento de regulación de parte del Estado. En síntesis, la política educativa de los noventa en Chile y en general en América Latina ha intentado que el Estado recupere un rol de ente igualador de oportunidades, por medio del principio de discriminación positiva, y con la distribución de mayores recursos hacia las zonas e instituciones mayormente deprivadas. La crítica al neoliberalismo dentro del actual esquema de la política educativa se dirige, al menos en Chile, por sobre todo al principio del *public choice* que los neoliberales proponen como regulación, mejoría y adecuación permanente del sistema, confiando para ello en la información, racionalidad y capacidad de elección de los clientes del sistema educativo. Tal racionalidad e información de los actores les permitiría buscar las universidades de mayor calidad y *sancionar* a los malos oferentes (Bowe, Ball y Gewirtz, 1994). Quienes desde las actuales políticas critican este principio, entre otros, argumentan que sus impactos positivos no son tales y que sin una regulación y conducción desde el Estado, sea este local o central, lo que se produce es una polarización de recursos educativos cuya consecuencia es la reproducción de desigualdades e inequidades (Gajardo, 1999, citado en Corvalán, 2000: 13).

Por otra parte, frente al discurso del Estado Benefactor, las críticas y las diferencias de la actual política educativa, al menos en Chile, tienen que ver también con el énfasis en la descentralización y en la autonomía de los establecimientos educacionales, tanto a nivel de gestión administrativa como, en un grado menor, de currículum. Paralelamente, el discurso de los años noventa en política educativa, tanto en Chile como en América Latina, ha puesto su énfasis en los conceptos de calidad y equidad.

A diferencia de las propuestas de descentralización y autonomía pedagógica que emergen como crítica y contraposición a las propuestas del Estado Benefactor en el campo de la política educativa, los conceptos de calidad y equidad en tanto articuladores de polí-

ticas surgen en los noventa como una suerte de segundo nivel de la acción educativa estatal que complementaría los logros del desarrollo educativo del Estado central y de las políticas homogéneas, y que corregiría sus efectos negativos.

En efecto, y en particular en Chile, es fácilmente comprobable cómo las propuestas de comienzos de los noventa consideran que el desarrollo educativo a partir del Estado Benefactor universalista y centralizado cumplió un objetivo fundamental en la sociedad como es el de asegurar la cobertura y desarrollar la materialidad y los actores del sistema. La calidad y la equidad son por tanto elementos de una reflexión que emerge sobre la superación de problemas de base de todo desarrollo educativo moderno.

Los conceptos de calidad y equidad en educación, y el desarrollo de políticas educativas en torno a ellos, se encuentran plenamente sintonizados con los objetivos centrales del modelo de desarrollo de los años noventa y con las políticas sociales que de él se derivan en un sentido amplio. Ambos conceptos hacen alusión a resultados de procesos y a la evaluación o impacto de la educación en contextos sociales más amplios que los estrictamente escolares. Ambos conceptos también resultan inseparables dentro de las políticas educativas llevadas a cabo en los noventa, puesto que se sugieren como mutuamente dependientes: la baja calidad de la educación de los grupos sociales pobres sería una inequidad social de facto, y esta inequidad daría cuenta de diferencias sociales extra-escolares que explicarían –a su vez y al menos parcialmente– la reproducción de la pobreza y marginalidad y su no incorporación a las universidades estatales por bajo capital cultural.

Al mismo tiempo, los conceptos de calidad y equidad en educación determinarán un rol del Estado central en el campo, asumiendo este actor, como señalamos, la responsabilidad por el resultado de procesos y determinando las condiciones mínimas y necesarias para ellos (Fundación para la Superación de la Pobreza, 1999). Este rol que tiene que ver con un mínimo de provisión de servicios deja espacio para la articulación de otros actores de la sociedad civil en el desarrollo del proceso educativo.

De acuerdo a lo planteado, vemos que en la actualidad existen instituciones de educación superior nacidas bajo el modelo de desarrollo benefactor que responden a la lógica de este modelo de acuerdo a las políticas existentes en ese período. Así como también, junto a estas instituciones, coexisten otras nacidas bajo el segundo modelo neoliberal.

Es así como estas dos instituciones nacidas bajo contextos diferentes se ven obligadas a coexistir y adaptarse a un medio que cambia, con regulaciones diferentes y demandas diversas.

HACIA UN MODELO DE ANÁLISIS

Desde un abordaje cualitativo, se trabajó con la metodología Análisis de Discurso, en base a la elaboración de una Matriz de Análisis, la cual estaba compuesta por categorías analíticas: universidad, misión institucional, perfil profesional y relación con el modelo de desarrollo.

De este modo, los informantes correspondían a los vicerrectores y directores de Docencia de cada universidad. Las universidades que se analizaron fueron: estatales, U. de Chile, U. de Santiago (USACH); privadas, U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH), U. de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS), U. Andrés Bello (UNAB).

El proceso general del Análisis de Contenido involucra la reducción de datos, la cual supone seleccionar para el análisis parte del material informativo recogido teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos.

Como primer paso, se realizó la segmentación de la información en función de los criterios temáticos que rigen la investigación, es decir, universidad, misión institucional, perfil profesional, relación con el modelo de desarrollo, de la siguiente forma:

Elaboración de las categorías: corresponde a los conceptos que se desprenden de los criterios temáticos mencionados con anterioridad.

Definición teórica de las categorías

Fraseo: se refiere al discurso escrito que aparece en las entrevistas realizadas y/o documentos seleccionados. Cada fraseo se agrupa en subgrupos, los cuales se resaltan y caracterizan a una misma categoría.

Registro de las Unidades Significativas: corresponde al proceso de identificación y señalización de los conceptos y el contexto en el cual se insertan.

Comentario: es un primer análisis que recoge las expresiones de las unidades de registro y su relación con las categorías. Es necesario dejar en claro que esta etapa se realizó constantemente a lo largo del análisis.

MATRIZ DE ANÁLISIS

ACTOR/EJE TEMÁTICO	UNIVERSIDAD	MISIÓN INSTITUCIONAL	PERFIL PROFESIONAL	RELACIÓN CON EL MODELO DE DESARROLLO
1. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH)				
2. Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS)				
3. Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB)	Universidad-Empresa	Opción por la institución	Excelencia	Obstaculizador
4. Universidad de Santiago de Chile (USACH)				
5. Universidad de Chile (U. Chile)	Universidad-Sociedad	Opción por el país	Valores Perfil profesional crítico	Facilitador

A partir de lo anterior, se extraen los discursos de la educación pública y privada, con lo cual se realiza el análisis comparativo y, a continuación, se exponen dichos resultados.

HACIA UN ANÁLISIS COMPARATIVO

UNIVERSIDAD

Se puede observar en esta categoría un doble juego o interpretación, ya que aparentemente nos encontramos con discursos uniformes desde lo público y lo privado, pero al ir desentrañando los discursos nos damos cuenta de que no es tan así.

Ha sido necesario, para una mayor comprensión del análisis, separar los discursos de las universidades entre universidades públicas (Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile) y universidades privadas (ARCIS, Universidad Andrés Bello, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez).

En cuanto a las universidades públicas, estas conceptualizan a la Universidad como el espacio en donde se crea y transmite el conocimiento a través de la docencia, la investigación y la extensión; la Universidad es el espacio por excelencia en donde se cultiva el conocimiento y se lo pone al servicio del medio social.

El concepto de universidad es el lugar donde se cultiva y donde se genera el conocimiento, en donde se investiga y donde de la generación de este conocimiento, del cultivo de las disciplinas, sale la docencia, y es también un lugar donde tiene que proyectar todo este conocimiento, toda la docencia hacia el medio, no creo en la universidad a puertas cerradas, sin esta vinculación fuerte, sin esta relación y diálogo permanente con la sociedad (entrevista a Cecilia Sepúlveda, vicerrectora Académica, Universidad de Chile).

Resulta sugerente que esta definición sea atribuida a la “idea tradicional” de universidad, al parecer se reconoce que hay una nueva idea de universidad que está presente en el sistema de educación superior y que correspondería a las universidades privadas.

Del mismo modo, para la USACH la universidad es definida del siguiente modo:

La Universidad como su nombre lo indica es una visión universal del conocimiento, en donde la cultura tiene la posibilidad de desarrollarse, de expresarse y de alguna manera hacer participar a todas las generaciones futuras, pero sin lugar a duda el papel más importante de las universidades es el mantenimiento y fomento de la cultura, del conocimiento a través por cierto de la investigación y de la extensión de éste más allá de sus aulas (entrevista a Héctor Melo, vicerrector, USACH).

Las dos definiciones entregadas, y correspondientes a las universidades públicas o tradicionales, coinciden en que la universidad es el lugar donde se crea el conocimiento y se traspasa a la sociedad, siendo la extensión vista como un deber inherente a la actividad académica, en conjunto con la vital función de la universidad de la docencia, la que tiene que ser resultado de procesos de investigación, es decir, el docente de estas universidades es un intelectual que investiga y el conocimiento que ha descubierto lo traspasa a sus estudiantes.

Estos elementos nos hablan de una concepción clásica de universidad y nos remiten a los planteamientos de Ortega y Gasset; asimismo nos hablan de una universidad bajo la lógica de la Universidad-Sociedad, en la cual se conjugan la investigación, extensión y docencia; su énfasis está puesto en la creación y difusión del conocimiento en aras del desarrollo del país. Es decir, las universidades son organismos esenciales para el crecimiento del país, no sólo un crecimiento económico, sino también un desarrollo social, cultural.

Tienen por función conservar y desarrollar la cultura mediante el cultivo de la Filosofía, las Ciencias, las Artes y las Letras.

Por otro lado el discurso desde lo público nos habla de una universidad en constante relación con su medio, con la sociedad frente a la cual se plantea un diálogo permanente, de retroalimentación constante; de este modo las universidades públicas garantizan diversidad y promueven una formación y líneas investigativas con mayor énfasis en materias de Estado, asuntos del país. Prioridades que no necesariamente recoge el sector privado en su desarrollo, por una cuestión de incentivos y privilegios temáticos.

En este sentido es necesario hacer hincapié en que ambas universidades nacen bajo un contexto muy diferente al actual, nacen bajo un Estado Benefactor para el cual ellas cumplen un rol fundamental, al aportar al país los profesionales que requiere y la realización de investigaciones conducentes al mejoramiento y desarrollo del país. Este es el caso de la USACH:

Fue un aporte muy importante para el desarrollo nacional, porque no sólo se necesitaba por cierto para desarrollar nuestro país una serie de profesionales y de cultivo del conocimiento, sino que también había que formar una serie de personas con capacidad de hacer cosas, el obrero, el técnico, y yo creo que nuestra universidad cumplió en los tiempos en que no era todavía universidad, sino que era la escuela de artes y oficios... cumplió un papel muy importante dentro de la sociedad y para el desarrollo del país, todo aquello contribuyó favorablemente en el proceso productivo de industrialización, del desarrollo técnico del país, posteriormente se especializó más en formar a técnicos universitarios e ingenieros fundamentalmente, bueno posteriormente desde el año '81 en adelante estamos ante la Universidad Técnica, da paso a la Universidad de Santiago de Chile (entrevista a Héctor Melo, vicerrector, USACH).

Lo mismo ocurre con la Universidad de Chile que nace para ser un aporte al desarrollo cultural de la nación; pero ahora estamos en un contexto neoliberal, absolutamente distinto del otrora Estado Benefactor, hecho que pone en jaque este concepto de universidad. El actual modelo obliga a que las universidades se autofinancien, los aportes directos son escasos y esto va en desmedro de la universidad "compleja" que investiga y crea conocimiento, ya que para eso hay que tener dinero. Por lo mismo se han visto obligadas a dejar de lado

algunas tareas de modo de abaratar costos y al mismo tiempo entrar en competencia con otras universidades por financiamiento indirecto a través de proyectos de investigación, consultorías, etcétera.

La Universidad de Chile debería estar en interacción permanente con el medio y eso se logra a través de otras actividades de extensión, y hemos tenido que ir reduciendo nuestras actividades de extensión porque no tenemos presupuesto para eso, también tuvimos que forzosamente dejar, porque nos lo quitaron, la formación de profesores [...] y es un área que no hemos podido retomar porque no tenemos recursos, entonces eso es una primera cuestión, que la universidad ha tenido que renunciar a algunas actividades, a algunas tareas que de otra manera serían parte de nuestro quehacer (entrevista a Cecilia Sepúlveda, vicerrectora académica, Universidad de Chile).

Así el actual contexto dificulta la tarea de las universidades públicas, que se fundamentan en un concepto de Universidad-Sociedad y luchan por llevarlo a cabo en la práctica, bajo la premisa de que la universidad es una institución sagrada, estratégica para el desarrollo del país, y que por lo tanto debe tratar de responder a las necesidades de este, es decir, una Universidad-Sociedad.

Ya se hizo alusión a que las universidades públicas objeto de este estudio nacieron bajo un contexto muy distinto al que estamos viviendo y en el cual nacen las universidades privadas, instituciones que han crecido vertiginosamente en los últimos años; para fines de la investigación se entrevistó a representantes de tres universidades privadas, que entregan una conceptualización de universidad muy parecida a la entregada por las universidades públicas. Es necesario de todos modos hacer la salvedad de que no es fácil homologar el discurso de las universidades privadas, ya que representan una heterogeneidad muy grande; todas las universidades privadas son distintas y responden a distintos intereses, a diferencia de las universidades públicas que son más parecidas en sus concepciones y modos de ser. Aun así hay elementos que permiten caracterizar al sector privado de la educación superior; en primer lugar las universidades privadas tienen una concepción muy parecida de universidad. Por ejemplo, para la Universidad Andrés Bello, la universidad:

Es el lugar donde se desarrolla, se descubre a través de la investigación, se lo pone a través de la extensión en la comunidad... es el lugar del conocimiento por excelencia [...] es el motor del

conocimiento, es el lugar del conocimiento, en donde hay una idea de orden dado por el conocimiento, la jerarquía está dada por el conocimiento, o sea, aquí las universidades son de las pocas instituciones que se organizan en el conocimiento y el conocimiento es el que le da jerarquía (entrevista a Víctor Godoy, director de Docencia, Universidad Andrés Bello).

Como se observa, nos podemos dar cuenta de que esta concepción del sector privado de la educación superior se adhiere a la subcategoría de Universidad-Sociedad, con su énfasis en el conocimiento y en la investigación, pero cabe la salvedad de que en su razón de ser la UNAB se plantea como esencialmente docente y formadora, con matices de extensión, cultura e investigación.

Asimismo la UCSH conceptualiza a la universidad de la siguiente forma:

El concepto de Universidad tiene que ver con la posibilidad de hacer investigación, la universidad debe tener al menos ámbitos de investigación, debe aportar a su comunidad, entonces es un concepto que se llama extensión donde se abren las puertas del saber a la comunidad, en nuestro caso en donde en nuestro concepto no es sólo de proceso de este servicio, es decir, no sólo abrirlo sino también permitir que nosotros podamos hacer aportes a nuestro medio ambiente, o sea al ámbito al cual nosotros podamos acceder; y el tema de la docencia, es decir la capacidad que nosotros tenemos de establecer escenarios en donde los estudiantes puedan adquirir conocimientos, virtudes, valores, procedimientos que les permitan desarrollarse después en la sociedad (entrevista a Jaime Labra, vicerrector, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez).

Nos podemos dar cuenta de que el concepto de universidad es aquel que ve a esta institución como el lugar donde se realiza docencia, investigación y extensión, adhiriéndose a la concepción más clásica de universidad, es decir, la Universidad-Sociedad.

Por su parte un representante de la Universidad ARCIS dice:

La universidad moderna siempre ha estado ligada a la formación de personas que se dedican al conocimiento, por ello la universidad que no cumple a su vez su función investigadora del saber corre el peligro de ser una simple transmisora crítica de los saberes instalados [...] la universidad tiene que formar

valores, no tiene que formar sólo profesionales, estos valores tienen que ser universales y plurales, es indispensable que las universidades se planteen tareas más allá de las tareas de formación de profesionales (entrevista a Tomás Moulian, rector, Universidad ARCIS).

Queda de este modo en evidencia que tanto lo privado como lo público comparten un mismo concepto de universidad que se categoriza bajo la Universidad-Sociedad; en este sentido llama la atención el hecho de que el sector de universidades privadas opere con un concepto de universidad que habla de otro contexto ajeno a aquel en el cual ellas nacieron, lo que nos habla de que no existe una conceptualización referente a universidad desde el mundo privado. Esta paradoja se acentúa al darnos cuenta, a través de los discursos, de que en la práctica las universidades privadas se alejan en mayor o menor grado de dicha conceptualización, ya que en los discursos se hablaba de una crisis de la universidad que impedía realizar estas tres tareas (investigación, extensión y docencia) ya sea por motivos económicos, por no contar con profesionales idóneos, etcétera.

En definitiva la gran mayoría de las universidades privadas se dedican en primera instancia a la docencia, la formación de profesionales, lo que las acerca a la categoría de Universidad-Empresa, ya que en el caso de universidades que sí invierten mucho dinero en investigación (como es el caso de la UNAB) y otras que invierten menos (como ARCIS y UCSH) no se siente tan fuerte la relación de ese conocimiento con el desarrollo del país, es decir, se investiga para ganar prestigio dentro del mundo académico, o según intereses corporativos, se investigan temas “vendibles”, así como se hace extensión como una forma de financiamiento al vender servicios a la comunidad, pero su énfasis está en la docencia y en formar buenos profesionales que se adapten al mercado laboral.

Y quizás ahí radique la diferencia, dentro de lo parecidas que parecen ser las universidades públicas y privadas, ya que si bien poseen una misma conceptualización de universidad que define acciones muy parecidas, hay una diferencia en los fines de las acciones, ya que mientras unas (públicas) aluden al desarrollo del país, las otras parecen apuntar a un desarrollo individual (formar un profesional que se adapte al mercado) y un desarrollo institucional (investigar, crear conocimiento para afianzarse y consolidarse en el mercado).

MISIÓN INSTITUCIONAL

Cada universidad se plantea objetivos, metas, que constituyen su misión institucional, la que guiará sus acciones y definirá sus patrones de comportamiento. Esta misión institucional es la que generalmente les otorga el sello distintivo que las diferencia de otras instituciones. Como podemos visualizar, existen diferencias en dicha concepción tanto en las universidades estatales como en las universidades privadas, remitiéndose estas diferencias a su concepción de universidad (sociedad o empresa), así como también a sus propios intereses y énfasis en su quehacer educacional.

En este sentido, podemos agrupar a las universidades estatales, ya que como se mencionó con anterioridad el discurso es muy similar, debido a su creación y desarrollo en un modelo de bienestar.

Es así que en estas universidades podemos ver que en el discurso de los entrevistados es muy recurrente señalar su aporte al desarrollo del país, en donde la universidad cumpliría una función fundamental de generar los profesionales que se necesitan y con ello una visión de universidad pública que en sus inicios era gratuita. Lo anterior no discrimina a las universidades privadas, sino que estas ponen el énfasis en otros aspectos.

Tanto la Universidad de Chile como la Universidad Santiago de Chile (USACH), ambas estatales, plantean lo siguiente:

La Misión de la Universidad de Chile continúa siendo el de una institución que genera conocimiento, que cultiva disciplinas en una estrecha conexión con las necesidades del país que forma profesionales y graduados con la mayor excelencia académica... una universidad pluralista, el debate es bienvenido... y que lo hace desde su perspectiva de una universidad pública y nacional (entrevista a Cecilia Sepúlveda, vicerrectora, Universidad de Chile).

La Misión de la USACH consiste en preocuparse de la creación, preservación, cultivo, transmisión y búsqueda del conocimiento a través de la docencia, la investigación y la extensión en los campos de la ciencia, las artes, las humanidades y la tecnología. Al mismo tiempo, nuestra Universidad reitera su compromiso con la sociedad y el futuro del país y prioriza el desarrollo de la conciencia crítica de académicos y estudiantes, en un ámbito pluralista, en el que imperan la libertad de expresión y la tolerancia. Para ello, cuenta con la excelencia de su cuerpo académico,

el compromiso de sus funcionarios y el nivel educacional de sus estudiantes, en cuya calidad y diversidad se busca conformar los cuadros intelectuales, científicos y técnicos de relevo que requiere el futuro del país (Universidad de Santiago de Chile).

Lo anterior deja en evidencia su fuerte sentido social, su visión de país que remite en su integridad a una visión de Universidad-Sociedad. Sin embargo, este discurso se encuentra constantemente atacado por el discurso neoliberal en el ámbito de la administración, por poseer enclaves burocráticos estatales que impiden una dinámica más ágil y flexible (como las universidades privadas), en donde la lógica actual para poder investigar, crear y generar conocimientos tiene que entrar a un sistema de concurso y competir con otras instituciones de educación superior (públicas o privadas), ONGs, centros de estudios, etc., donde el crear conocimiento e investigar sale de la universidad y se proyecta a otras instancias.

En síntesis, la misión y función pública que ejerce la universidad dimana del carácter laico del Estado; esa es una concepción fundante de la modernidad y la democracia. Laicidad que como atributo del Estado significa que la función pública está por encima de visiones e intereses particulares (que legítimamente pueden expresar diversos sectores de la sociedad), así como también significa que la educación pública ha de desenvolverse en beneficio de todos los ciudadanos, sin excepción. El Estado, al mismo tiempo que otorga la debida autonomía administrativa y académica a sus universidades, se eleva por sobre las visiones particulares como garante del universalismo, el pluralismo y la inexistencia de conductas que pudieran privilegiar a determinadas visiones intelectuales, religiosas, filosóficas o políticas.

De acuerdo a lo anterior, es fundamental aclarar que las universidades estatales a cuyos representantes se entrevistó son de carácter laico. Sin embargo existen universidades que también son católicas. Con lo cual habría una diferencia con las universidades privadas, en donde existen una multiplicidad de intereses religiosos como Opus Dei, Legionarios de Cristo, Adventistas, Católicos; de intereses económicos; políticos; etcétera.

En cuanto a las universidades privadas, podemos visualizar una cierta heterogeneidad de acuerdo a su énfasis en la forma de hacer universidad, y esto está dado por dos factores principalmente: primero dependiendo de quiénes sean los dueños o cuál sea su dependencia, y segundo dependiendo del nicho de población que atiendan.

En el sistema educacional privado vuelve a haber un alineamiento por tendencias: hay universidades que son claramente vinculadas a órdenes religiosas, como mencionamos con anterioridad, así como también universidades vinculadas a lógicas neoliberales, como las universidades mixtas y amplias, y las universidades más alternativas, es decir, que atienden a estudiantes que vienen de sectores sociales medios o bajos y que hacen un gran esfuerzo para estudiar.

En este sentido, la Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB) se encontraría entre las universidades vinculadas a las lógicas neoliberales y con ello a una concepción de Universidad-Empresa.

La Universidad Andrés Bello es una institución privada de educación superior, que tiene como misión esencial entregar a sus alumnos una formación académica de acuerdo a los retos de un mundo dinámico, procurando que logren una evolución personal coherente a nuestra tradición cultural. Así se hace real el aporte al avance espiritual y material del país. La realización de esta labor se expresa en los grados académicos, títulos profesionales y otros reconocimientos que la Universidad otorga para avalar las distintas carreras que ofrece en el campo de las profesiones, las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades (Universidad Andrés Bello en <<http://www.unab.cl>>).

Lo anterior deja claro que su misión esencial es otorgar el grado académico de profesional, su énfasis está en producir profesionales; en cuanto a sus carreras podemos decir que todo es válido en la medida en que el demandante así lo exija (libertad individual), y será creado. Ejemplo de ello es que si “quiere estudiar lenguas muertas” lo puede estudiar, sin que esto sea en pos del desarrollo del país; lo que interesa es el juego de la oferta y la demanda.

Su compromiso educativo alcanza su más plena realización en el contexto de un sistema social fundado en el ejercicio de las libertades públicas, que es parte de la cultura nacional. Recapitulando, vemos que su quehacer es producir profesionales que sean capaces de adaptarse a las nuevas necesidades individuales y sociales existentes en un mundo dinámico, así como también la actualización de sus conocimientos para los profesionales y para aquellos que buscan el progreso intelectual para alcanzar un mayor grado de realización personal.

Por otro lado, también aborda dentro de su misión institucional los temas de investigación y docencia, extensión y la dimensión cultural, características hasta ahora intrínsecas de la función y misión de

una Universidad-Sociedad. La investigación ocupa un lugar secundario dentro de la misión de esta universidad, sólo se justificaría en la medida en que sirva para dar respuestas más o menos inmediatas a problemas pragmáticos. El gasto en investigación y desarrollo no se justifica si la ciencia y la tecnología pueden comprarse en los países más desarrollados.

Dentro de esta heterogeneidad existente en el mundo privado, agrupamos a las otras dos universidades privadas, que son la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH) y la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS). Ambas universidades poseen el carácter de alternativas en el sentido de que su nicho estudiantil proviene de las clases media, media baja y baja, en contraposición a la UNAB. Sin embargo ambas universidades, la UCSH y la ARCIS, han tenido que subir sus aranceles para poder entregar mejores servicios a la comunidad educativa, llegando a estar cerca de los que se están dando en el mercado. La UCSH, además, es de una orden religiosa, la salesiana.

Para la UCSH, la misión institucional

Es aportar con una propuesta formativa que permite a un cierto sector de la población acceder a estos niveles superiores con la mejor calidad que nosotros podamos ofrecer, de la forma de aportar al desarrollo de una sociedad más justa, democrática y poder entregar nuestra perspectiva, nuestra oferta, nuestro proceso... Nuestra misión es entregar un servicio de calidad con ciertos valores que permitan mantener vigente el legado del Cardenal (entrevista a Jaime Labra, vicerrector, UCSH).

La misión institucional está claramente infundida por lo católico de su naturaleza, es una universidad salesiana y por lo tanto su interés es ofrecer una educación basada en los valores de la Doctrina Social de la Iglesia, que la distinga de otras universidades; el énfasis por lo tanto está puesto en lo valórico, en ser una universidad católica, pluralista, antes que una universidad de excelencia académica. Para todo esto se ampara bajo la figura del cardenal Silva Henríquez, sacerdote chileno de gran importancia para el país por toda su labor en la defensa de los derechos humanos.

De este modo ser católico o pertenecer a una religión no es una exigencia para entrar a esta universidad, si bien en la malla curricular de todas las carreras se incluyen ramos obligatorios de Doctrina

Social de la Iglesia y de Antropología Cristiana, que todos los alumnos están obligados a cursar.

Por otro lado, la principal misión de la ARCIS es expresada a continuación:

Nosotros reclutamos estudiantes que no pueden ir a las universidades llamadas del Consejo de Rectores, entonces recibimos alumnos con los que hay que hacer un esfuerzo especial, para que se conviertan en profesionales competentes y además en gente culta. Lo último es más importante de entender que lo primero (entrevista a Tomás Moulian, rector, Universidad ARCIS).

En este sentido, la principal función y misión que posee esta universidad es la de educar a aquellas personas que poseen un bajo capital cultural y escolar, con lo cual apuntaría a formar a dichas personas que por una infinidad de motivos no ingresaron a las estatales y que por razones económicas no pueden acceder a otras de mayores aranceles.

En síntesis, podemos ver que las universidades estatales poseen un discurso más homogéneo que las privadas, apuntan a un mismo objetivo. En cambio las universidades privadas poseen una multiplicidad de énfasis. Sin embargo, hay que destacar que tanto las universidades estatales como privadas tienen dentro de su misión institucional el realizar investigaciones y extensión, lo cual deja sin efecto el mito de que en las universidades privadas no se investiga.

PERFIL PROFESIONAL

Sin duda cada universidad está interesada en formar nuevos profesionales que sean de calidad y capaces de responder a las necesidades del sistema, es decir, que sean capaces de adaptarse e incorporarse exitosamente al mercado laboral; estas son aspiraciones de todas las universidades y de toda institución de educación superior. Pero al mismo tiempo, y quizás de manera más enfática, les interesa formar profesionales portadores de un sello característico que los identifique de otros, es así que cada universidad a través de sus programas académicos busca un perfil de profesional que sea representativo de lo que la institución quiere ser.

En este sentido, podemos ver que dentro de las universidades que fueron analizadas, la Universidad de Chile, la Universidad Santiago de Chile (USACH), ambas estatales, y la Universidad Nacional Andrés Bello, de carácter privado, buscan formar profesionales de excelencia académica y para eso invierten en académicos de

alto prestigio, además de solicitar un puntaje altísimo para poder ingresar a dichas Casas de Estudios.

Es así que tanto en la Universidad de Chile como en la USACH, al ser del Consejo de Rectores, los estudiantes deben rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), ex Prueba de Aptitud Académica (PAA), siendo requisito superar los 580 puntos para postular. Además de anexar una clara vocación de servicio y valores humanísticos. En cuanto a la UNAB, esta universidad también busca producir profesionales de excelencia académica que sean capaces de enfrentar los cambios de un mundo dinámico, flexible. A su vez, podemos decir que en esta universidad de carácter privado se exigen puntajes muy similares a los de las dos Casas de Estudios antes descritas, siendo una seria competidora por su calidad de educación, docentes, infraestructura, etcétera. Es por tal razón que esta universidad escapa de las otras dos (UCSH y ARCIS), ya sea por el nicho de estudiantes económicamente disímiles, infraestructuras incomparables, etcétera.

En cuanto a las universidades UCSH y ARCIS podemos decir que ambas educan a un sector económicamente más desfavorecido, con carencias culturales, y que no pudo (por puntaje) ingresar a las Universidades del Consejo de Rectores o (por ingreso económico) a otras universidades privadas.

En este sentido, podemos ver que la UCSH busca formar un profesional basado en una educación de “seres humanos de calidad”, profesionales con sentido de justicia social y con una gama de valores propios de la religión católica. Es decir, el perfil profesional está claramente enfatizado desde y hacia lo valórico.

En cambio podemos ver a la ARCIS como perteneciente a un sector de la sociedad que es principalmente humanista con tendencias de izquierda. Como institución persigue la excelencia pero no lo reafirma, pues pone como inmediata condición las diferencias que existirían entre estudiantes, aludiendo a las garantías con las cuales llegan a la universidad (bajo puntaje, carencias educacionales, bajo capital cultural, etcétera).

En este sentido, poseen la idea de formar un profesional en torno a “ciertas competencias, que debe ser ilustrado, con ciertos valores y cierta capacidad relativamente culta de mirar el mundo y si lo hacemos lo hacemos con cierta dificultad” (entrevista a Tomás Moulian, rector, Universidad ARCIS).

Vemos que el perfil profesional que se busca es en primer término tratar de nivelar las carencias con las que llegan los estudiantes y

así poder formar alumnos de excelencia, con valores, y críticos de su entorno y sistema social.

En definitiva vemos que existe una diversidad de énfasis en cuanto a esta categoría; sin embargo hay que aclarar que en dicha categoría, para ser alcanzable, es de vital importancia la calidad del estudiante que ingresa, su proceso dentro de la universidad y su praxis profesional.

RELACIÓN CON EL MODELO DE DESARROLLO

Las universidades mantienen una relación diferente con el contexto, tal como hemos reiterado con anterioridad, dependiendo de cuál sea su origen; en ese sentido podemos encontrar universidades para las cuales el actual contexto es un facilitador y otras para las que evidentemente se trata de un obstaculizador.

El modelo de desarrollo imperante es el neoliberal, el cual posee dos características fundamentales. La primera tiene que ver con la atomización del Estado, en el sentido de ser un organismo que esté abocado plenamente a actividades de supervisión. La segunda característica tiene relación con quién es el administrador de los bienes y servicios que se transan en la sociedad; para este modelo es el mercado, el que debe ser intervenido mínimamente, es decir, debe funcionar con plenas libertades.

La educación superior que funciona bajo esta lógica desarrolla una relación que está marcada plenamente por el origen que tenga la institución de educación superior de que se trate; es así como una institución que nació en el antiguo modelo de desarrollo (Estado Benefactor) posee una visión más cuestionadora del actual modelo, mientras que las instituciones nacidas en el modelo imperante de desarrollo poseen una visión menos cuestionadora y más positiva del mismo.

Para comenzar a develar las relaciones que tienen las instituciones con el modelo, lo haremos con las dos universidades surgidas en el anterior modelo de desarrollo (Estado Benefactor), la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

La Universidad de Chile es una de las instituciones con mayor trayectoria y prestigio en Chile, con más de ciento sesenta años de experiencia académica; por otro lado, la USACH cumplió un rol fundamental en los procesos de industrialización que enfrentó el país a mediados del siglo pasado. Estas instituciones nacieron en un modelo de desarrollo totalmente diferente al actual, en ellas se inculcaron

los valores de la educación chilena laica, que estaba en plena administración y financiamiento estatal, pues tenía que cumplir con las necesidades del país; es decir, se impartían las carreras que el Estado consideraba como útiles para el momento.

Estas instituciones se presentan al modelo con un fuerte enclave estatal, que les genera dificultades sobre todo para moverse en este nuevo panorama; es decir, el mercado es cambiante y estas instituciones no pueden moverse al mismo ritmo exigido; de hecho, se plantea claramente que “al ser una universidad pública y estatal tenemos que someternos a las leyes internas públicas y estatales y eso significa una dificultad para movernos, que no la tienen las universidades privadas”, es decir, el fuerte peso estatal les dificulta su desarrollo en el actual modelo (entrevista a Cecilia Sepúlveda, vicerrectora, Universidad de Chile).

Otro aspecto ante el cual deben enfrentarse es el financiamiento. En el modelo en el cual surgen estas Casas de Estudios, este provenía, como lo mencionamos anteriormente, íntegramente desde el fisco; ahora el monto con el cual aporta el fisco no supera el 20% de su financiamiento total, esto quiere decir que por lo menos un 80% debe ser entregado al autofinanciamiento, principalmente a través del cobro del arancel y la prestación de servicios a distintas empresas, tanto del sector público como del privado.

La diferencia que se plantea es en términos de cómo aprecian al modelo. La U. Chile no lo considera como un obstáculo en sí, no es el modelo el problema, si no más bien radica en la constitución de la Universidad de Chile como universidad estatal; en este sentido el actual modelo es visto como una invitación, un desafío a cambiar, a la adaptación a los nuevos tiempos. Así se aprecia en la siguiente afirmación: “yo creo que uno lo puede ver como una oportunidad de que nosotros tenemos que mostrar lo valiosos que somos, tenemos que mostrar nuestras riquezas a la comunidad, porque en este momento el país está siendo invadido por una cantidad de ofertas”. La USACH posee una visión estatista, es decir, posee la idea de recuperar la educación pública, independientemente de que el modelo dé la oportunidad de que existan universidades privadas y, por lo tanto, educación pagada; el Estado debe tener una educación estatal íntegra.

Para la USACH, este contexto entregado a las leyes del mercado debería de igual manera recuperar la educación íntegramente pública; en ese sentido se plantea que “los chilenos debemos seguir luchando por mantener la universidad pública y digna, así como la vivienda

digna, como la salud digna, como los derechos fundamentales a la educación son básicos y eso es una obligación del Estado irrenunciable” (entrevista a Héctor Melo, vicerrector, USACH).

En definitiva la Universidad de Chile y la USACH poseen dos tareas en relación con el modelo neoliberal imperante; la primera es liberarse de los enclaves estatales en su administración que no les permiten moverse con facilidad, y la otra es buscar la mejor forma de mostrarse a la comunidad haciendo valer su prestigio por ser las universidades públicas de Chile.

El otro polo de instituciones está integrado por las de carácter privado, son aquellas universidades surgidas en el actual modelo neoliberal imperante. Estas Casas de Estudios provienen de diferentes sectores; es así como tenemos a la Universidad ARCIS, institución de origen eminentemente humanista y laico; por otro lado tenemos a la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, institución que representa a la Iglesia, específicamente a la congregación salesiana, con una visión humanista y cristiana; y por último tenemos a la Universidad Nacional Andrés Bello, institución de origen empresarial, que representa una opción tecnócrata.

Todas estas instituciones tienen una relación con el modelo mucho más familiar que las dos presentadas anteriormente. Por una parte, su configuración central está acorde con la estructura que el modelo les entrega, es decir, operan con las lógicas del mercado independientemente de la visión que tengan o del sector que representen; esto significa que la oferta y la demanda regulan las carreras que imparten, pues constantemente están haciendo monitoreos para saber qué es lo que se está demandando y operan en función de tal demanda.

En relación con el modelo, todas estas instituciones (ARCIS, UCSH, UNAB) lo ven como un facilitador de su trabajo. Por ejemplo, en la UNAB plantean que “todos los estudiantes tienen derecho a optar y elegir... desde esa perspectiva creo que el modelo tiene que favorecer a que todos los estudiantes puedan elegir, estoy diciendo que el modelo favorezca al cliente, que los favorezca a ustedes” (entrevista a Víctor Godoy, vicerrector, UNAB). La idea central de “libertad de elegir” es un elemento clave que se desarrolla en el modelo neoliberal, es decir, el mercado entrega una cantidad de ofertas y es sólo el estudiante, a través de la información proporcionada por la publicidad, el que tiene el derecho de optar dónde quiere estudiar, pero cabe destacar que esto se restringe a los estudiantes

que tienen los medios para pagar, pues una gran mayoría sólo puede elegir en la medida de sus recursos disponibles.

Otro de los elementos que se puede apreciar como facilitador para estas instituciones es la idea del Estado como un regulador, como un garante de lo que se ofrece, es decir, supervisor de la calidad del producto. Cabe mencionar que la Universidad ARCIS se posiciona con ciertos resquemores con respecto a la plena regulación del mercado y en dicha institución creen, al igual que en la USACH, que debería existir un modelo de educación superior gratuita que coexistiera con estas universidades privadas. Pero este aspecto es sólo una muestra de la diversidad que posee este mundo de las instituciones de educación superior privadas.

Entonces tenemos a estas instituciones que ven al modelo como un gran facilitador en pro de la diversidad, un modelo que entrega la libertad al cliente; el Estado aparece como un regulador. En definitiva se trata de un modelo hecho a la medida para que el mundo privado, independientemente de los matices que puede entregar, pueda desarrollar sus actividades de la forma más operativa posible.

El mundo de las universidades surgidas en el antiguo modelo de desarrollo (U. De Chile, USACH) ven a este nuevo modelo con cierto resquemor, pero están llamadas a adaptarse y a hacerse competitivas de alguna manera para no sucumbir ante este vertiginoso crecimiento de las universidades privadas que encuentran en el actual modelo su principal ayudante.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

ACTOR/EJE TEMÁTICO	UNIVERSIDAD	MISIÓN INSTITUCIONAL	PERFIL PROFESIONAL	RELACIÓN CON EL MODELO DE DESARROLLO
1) Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH)	Universidad con matices de categorías Empresa y Sociedad	Opción por la institución	Valores cristianos y humanísticos	Facilitador
2) Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS)	Universidad-Empresa	Opción por la institución	Valores humanistas y críticos	Facilitador
3) Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB)	Universidad-Empresa	Opción por la institución	Excelencia académica	Facilitador

RESULTADOS DEL ANÁLISIS (CONTINUACIÓN)

ACTOR/EJE TEMÁTICO	UNIVERSIDAD	MISIÓN INSTITUCIONAL	PERFIL PROFESIONAL	RELACIÓN CON EL MODELO DE DESARROLLO
4) Universidad de Santiago de Chile (USACH)	Universidad-Sociedad	Opción por el país	Excelencia académica	Obstaculizador
5) Universidad de Chile (U. Chile)	Universidad-Sociedad	Opción por el país	Excelencia académica	Obstaculizador y facilitador

PRINCIPALES HALLAZGOS

Desde la perspectiva de análisis que exponemos en el presente artículo, surgen aristas que es necesario profundizar, hallazgos que sirven para incentivar la reflexión y el debate en torno a la “Educación privada vs. educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria”.

LA HETEROGENEIDAD DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Como hemos podido analizar, las instituciones de educación superior se han movido desde una provisión de elites a una provisión masiva de enseñanza superior. Los países de la región se encaminan, aunque con distintos ritmos, hacia la universalización de este servicio. En efecto, el aumento de la matrícula terciaria ha sido espectacular, de alrededor de 6 mil estudiantes a más de 8 millones durante el período entre 1960 y 1995. Más jóvenes que nunca antes acceden por tanto a una formación superior e ingresan a la vida adulta como profesionales y técnicos.

En este sentido, vemos que todos los sistemas se han diferenciado tanto horizontal como verticalmente, dando origen a nuevas instituciones, universitarias, públicas, privadas, no universitarias, es decir, Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT). Mientras en los años cincuenta existían en América Latina setenta y cinco universidades, en 1995 se contaron trescientas diecinueve universidades públicas y cuatrocientas noventa y tres privadas. Además, 4.626 instituciones no universitarias de educación superior (CFT, IP), de las cuales un poco más de la mitad son privadas.

En el caso particular de Chile en el año 1999, según los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC), existen sesenta y seis universidades, de las cuales dieciséis son estatales, nueve son privadas tradicionales, cuarenta y un privadas; sesenta y seis institutos profesionales; ciento veinte Centros de Formación Técnica, dando un total de doscientos cincuenta y dos tipos de instituciones de educación superior. Conformando un conglomerado amorfo y heterogéneo.

Es así que las universidades constituyen el 26% de las instituciones de educación superior existentes y congregan el 71% de las matrículas; de la matrícula universitaria, el 68% corresponde a las Universidades del Consejo de Rectores (incluye universidades estatales y universidades tradicionales privadas), un 45% a universidades estatales y un 32% a las universidades privadas. Los CFT representan el 48% del total de instituciones de educación superior. Sin embargo, concentran sólo el 14% de la matrícula total.

Un rasgo particular de este crecimiento es que este ha sido más fuerte en el sector privado que en el público, al punto que, en Chile, uno de cada dos estudiantes, o más, se encuentran cursando sus estudios en dicho sector (obteniendo un 32% de matrículas en comparación con un 45% de las estatales).

Es importante destacar que la proliferación de las universidades privadas ha sido un aporte a la masificación y acceso de un amplio sector de la población que, por distintos mecanismos (puntaje de admisión, carencias educacionales en la secundaria, bajo capital cultural, etc.), no puede ingresar a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y ve en las universidades privadas una opción válida, otra alternativa más para desarrollar sus intereses personales y vocacionales.

Esta diversidad que se aprecia en las universidades responde a las múltiples demandas educacionales del público chileno, formalizándose de esta manera un mercado educacional en el cual la calidad de la información que fluye entre oferentes y demandantes contribuye a perfeccionar un mercado tan importante para el futuro del país. Por consiguiente, vemos que la sociedad chilena cuenta hoy con una amplia oferta de educación superior que busca satisfacer las necesidades de la población en esta materia.

De acuerdo con lo anterior, observamos la existencia de una creciente diversificación, no sólo del rápido y masivo incremento, sino además de las personas que legítimamente esperan acceder a la universidad. Ya no sólo los jóvenes recién egresados de la enseñanza

secundaria aspiran a recibir una educación de nivel superior. Además hay una serie de otros grupos que por necesidad o preferencia reclaman ese derecho. Son profesionales que buscan ampliar o mejorar sus conocimientos y destrezas; personas que desean o deben cambiar de ocupación; funcionarios y trabajadores que buscan acreditar o certificar su experiencia laboral; adultos mayores dispuestos a cultivar una disciplina o adquirir competencias para una actividad, y organizaciones interesadas en obtener servicios docentes en función de sus programas de capacitación. Las denominadas clientelas de la educación superior se están multiplicando y diversificando, y eso crea una demanda cualitativa distinta que presiona sobre el sistema y las instituciones.

Es decir, el aumento cuantitativo de estudiantes y docentes de la educación superior, y el número y tipo de instituciones, han llevado a una tremenda diversificación de la oferta, con un alto grado de heterogeneidad debido a la aparición de universidades privadas de muy diversa vocación y origen. Instituciones que han sido guiadas prioritariamente, en su mayor parte, por intereses sectoriales, corporativos o meramente económicos, que han sabido captar la demanda de esta heterogeneidad de clientela. Por ejemplo, hay universidades cuya tendencia responde al Opus Dei, Legionarios de Cristo, adventistas, etc., en comparación a las universidades estatales que pueden ser católicas o laicas.

En este sentido, es indispensable aclarar algunos mitos, o directamente desmitificarlos, en lo que respecta a las universidades privadas, dejando en claro la existencia de una amplia gama heterogénea en el sector privado, en cuanto a su calidad, tendencias, infraestructura, docencia, alumnado, etcétera. Quizás el principal es el que se refiere a la baja calidad y a su no desarrollo en investigación, por ser considerada esta un costo adicional. De acuerdo a los datos analizados podemos afirmar que existen instituciones universitarias privadas de diferentes tendencias, ya sea en el área docente, de investigación y extensión, de excelente prestigio, infraestructuras, insumos y docentes, que realmente han generado buenos profesionales, con tipos de carreras que han desarrollado diversos avances. Así como también, por qué no decirlo, existen universidades privadas de cuestionable calidad académica.

No es posible, a esta altura, hablar de las universidades privadas como un todo homogéneo, ya que desde su origen, pasando por la docencia hasta llegar al tipo de alumnado que poseen, son diversas.

Sin embargo, hay que recordar que estas universidades son un competidor más para las universidades estatales y han entrado a jugar en el sistema universitario un rol primordial.

EL MERCADO, EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los factores que se trabajó en el estudio tiene relación con el mercado y el Estado, los cuales tienen una relevancia fundamental en el proceso que desarrollan las instituciones de educación superior, sean estas públicas o privadas.

Según el modelo de desarrollo imperante, la misión principal de la educación sería la transmisión de datos e información en pro del conocimiento, de la ganancia. La educación sería entonces una industria y no un derecho; una mercancía; un insumo que necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos. El mercado abre espacios rentables a cualquier nivel, aun por encima de los derechos sociales.

Se argumenta que las instituciones privadas revisten gran importancia para el sistema de educación superior en los países en desarrollo, de los que Chile es un ejemplo, puesto que pueden reaccionar a cambios en la demanda y ampliar las oportunidades de educación con poco o ningún costo para el Estado.

Una de las principales tareas a las que se enfrentan las universidades surgidas en el antiguo modelo de bienestar es el autofinanciamiento, ya que actualmente no reciben más del 20% de aporte estatal. Entonces la principal vía para el exigido autofinanciamiento es la venta de servicios mediante el cobro de derechos a los estudiantes (matrículas y aranceles), política que debe complementarse con la eliminación de los costos no relacionados directamente con la instrucción, tales como los subsidios de vivienda o alimentación. Los otros servicios que pueden vender las universidades son la consultoría y los programas de extensión.

En consecuencia, las reformas propuestas para la educación superior, a pesar de toda la argumentación teórica que las acompaña, muestran por una parte un afán fiscal de reducir el gasto público social y, por otra, la posibilidad de crear un mercado nuevo de servicios financieros, tales como sistemas de créditos educativos y fondos de inversión para la educación superior. Estos productos financieros ya han hecho su aparición en el mercado.

La expansión del sector privado tiende a generar diversidad y, en la visión de muchos, también produce cierto caos. Mucha gente desearía controlar esa diversidad para lograr cierta igualdad o equivalencia de los estudios. El problema consiste entonces en lograr una diversidad de la oferta para atender a personas que tienen necesidades diversas, pero es necesario que no haya engaño en lo que la gente elige como modalidad de educación y que exista cierta seguridad en lo que reciben finalmente.

Además hay que asegurar que la mayoría de la población tenga la oportunidad de experimentar y compartir valores comunes, que es lo que en el pasado garantizó el sistema de educación pública.

Diversos grupos sociales piden que los organismos públicos controlen el desarrollo de la educación privada, por su rápido crecimiento y diversificación. Pero este debe ser examinado con cuidado. Es fácil que esos controles se transformen en una valla insalvable para la urgente innovación que necesita este nivel; mantener los esquemas actuales limita la formación universitaria de los alumnos de nivel económico medio y bajo. El Estado debería proporcionar información adecuada, que les permita seleccionar dónde les conviene estudiar.

Se requiere, entonces, conciliar las soluciones innovadoras que proporciona o podría proporcionar el sistema privado a través del mercado, sin una guía u ordenamiento previo, y la confianza que requieren los clientes y lo que podrían garantizar mecanismos públicos de acreditación o de información.

LA HIBRIDEZ DEL MODELO CHILENO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El actual sistema universitario surge por un lado de un modelo “antiguo” de universidad que se dio en Chile hasta 1981 y, por otro, de un nuevo modelo basado en las lógicas del mercado que se trasladan a la educación superior. Dos modelos distintos coexistiendo en un contexto neoliberal, ya que las universidades tradicionales siguen funcionando casi de la misma forma que antes a excepción de que ahora tienen que “competir” con las universidades privadas y deben autofinanciarse; y las universidades privadas, hijas de este cambio, parecen moverse como pez en el agua en este sistema.

Esta situación provoca que las universidades se sientan confusas en su accionar, no sabiendo a qué lógicas obedecer, o bien traten de adaptarse al modelo imperante. A partir de la información anali-

zada quedan muchos puntos inconclusos sobre los cuales es pertinente, por lo menos, cuestionarse.

En primer lugar cabe preguntarse: ¿hay universidades públicas? Teniendo en cuenta el escaso aporte fiscal que en algunos casos no sobrepasa el 18%, quizás la respuesta es no y un no en doble sentido: por un lado, porque todas las universidades cobran, y cobran prácticamente lo mismo, en un rango muy parecido al de las universidades privadas; y, por otro, porque para ingresar a una universidad pública o tradicional hay que rendir una prueba de selección universitaria (PSU). De este modo las universidades que tienen aporte estatal en Chile tienden a una elitización de la educación a través de sus medios de selección; es así que reclutan a la elite profesional, los estudiantes que vienen de los mejores colegios, de la mejor formación escolar, aun siendo muchos de ellos de familias de bajos ingresos pero con la mejor integración al mundo escolar, familias que crean capital cultural a pesar de su bajo nivel económico. Por lo tanto sucede una situación muy paradójica porque en el fondo el Estado está subsidiando a las personas que tienen la mejor calidad escolar, y deja a las universidades privadas el papel de recibir a estudiantes que no rindieron satisfactoriamente en la escuela, que no rindieron bien en la prueba de selección como para ingresar a una universidad tradicional y que no siempre, como tanto se cree, provienen de familias pudientes.

Este elemento sólo nos sirve para constatar o por lo menos para pensar que este sistema universitario es muy extraño, ya que no opera ni con reglas del mercado ni con reglas del no-mercado, es un híbrido total.

Así algunos autores aseveran que “en Chile no existe un modelo de Educación Superior, menos existe un sistema de Educación Superior. Lo único que se puede decir de la Educación Superior Chilena es que fue transformada a golpes y que el resultado es bastante inconsistente” (Alvayay, 1998: 77).

El sistema de educación superior chileno está compuesto de varios subsistemas sin coordinación entre sí, y se puede constatar que este sistema está regido, de una parte, por un estatuto autoritario, el de 1981, y, de otra, por una serie de iniciativas de privatización que han sido permitidas, tanto para crear nuevas universidades como para privatizar las universidades públicas, por la vía de la reducción de los aportes fiscales. Este engendro de medidas de corte autoritario, junto con medidas de mercado, hacen de este “modelo” un híbrido frente al cual las universidades no saben muy bien cómo moverse.

En cuanto al financiamiento, el Sistema del Consejo de Rectores (que aglutina a las universidades públicas o tradicionales) tiene el derecho al aporte fiscal directo y también al aporte fiscal indirecto. El subsistema del Consejo Superior de Educación (que agrupa a las universidades privadas no autónomas) no tiene derecho al aporte fiscal directo y tiene derecho al aporte fiscal indirecto solamente en la medida en que los puntajes de los estudiantes inscriptos así lo ameriten.

Como consecuencia de esto se da una de las situaciones más paradójicas en la educación superior de nuestro país y que es un claro ejemplo de lo contradictorio de este sistema: debido a razones de prestigio, pero también al acceso al aporte fiscal directo vía crédito estudiantil, los buenos puntajes de Chile, los “buenos estudiantes”, van en su absoluta mayoría a las Universidades del Consejo de Rectores, lo que deja a las Universidades del Consejo Superior, es decir las universidades privadas, con los puntajes menores. Los alumnos que tienen peores puntajes son los de escuelas públicas, y los que tienen mayores puntajes son alumnos de escuelas privadas. La contradicción del sistema actual hace que parte importante de los alumnos de las escuelas públicas vayan a universidades privadas, y que los alumnos de escuelas privadas, que pertenecen a familias acomodadas, vayan a beneficiarse en las universidades públicas, que cuentan con aportes fiscales.

Estas contradicciones no son una excepción en el modelo económico actual, porque lo mismo (o parecido) pasa con el sistema de salud, de previsión social; es así como el sistema de educación superior chileno, al igual que otros sistemas, agrava aún más las ya profundas desigualdades que genera el modelo económico neoliberal. Pero nadie parece acordarse de ello cuando se exigen más recursos para salvar la educación pública.

Se hace evidente que la desregulación de esos subsistemas es el problema principal de la educación superior en Chile. Problema que por lo demás es derivado directamente de la ideología neoliberal que actualmente es hegemónica en el país. “Sería absurdo mantener el carácter subsidiario del Estado, porque no existe otra institución que no sea el Estado para regular esta situación” (Alvayay, 1998: 82).

Como el mismo autor afirma: “Tenemos un caso paradigmático de una institución amenazada por una confusión entre desregulación de mercado y mala regulación estatal. El tema de la revolución educativa no es banal. Es un hecho cierto que, aunque la globalización sea manipulada por ahora, la sociedad del futuro será una sociedad y una

economía de la información, en la que el conocimiento está desempeñando un papel protagónico, central, por lo cual esta hibridez en el sistema de educación superior resulta grave” (Alvayay, 1998).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las transformaciones por las que ha atravesado el sistema educacional universitario en Chile tienen directa relación con el paso de un modelo de desarrollo a otro. Es decir, en el primer enfoque centrado en el modelo de desarrollo del Estado Benefactor, la política educativa recogería las orientaciones ya mencionadas de universalización y gratuidad de la prestación, entendida como un derecho ciudadano y constitucional. El segundo y actual enfoque se relaciona con los principios neoliberales de organización de los servicios sociales, por lo que los actuales postulados de política educativa recogerían en primer término las orientaciones de calificación de la población para la competitividad de los individuos y del país a escala internacional. De este último enfoque la política educativa actual recogería también, aunque de manera menos directa, la descentralización y las propuestas de auto y cofinanciamiento de las unidades educativas, aun cuando sean de naturaleza pública, así como también la provisión de política social a partir de oferentes privados.

De acuerdo a lo anterior, y por los análisis realizados de estos dos mundos que subsisten, público y privado, vemos que el sistema de educación superior combina estos dos modelos antes expuestos. Por una parte, nos encontramos con las universidades estatales o públicas surgidas en el antiguo modelo de desarrollo (Estado Benefactor). Y, por otra parte, están las universidades de carácter privado que surgieron en el actual modelo de desarrollo (Estado subsidiario).

Un punto importante es el referido a que el actual modelo económico afecta por sobre todo a la educación pública nacida bajo el Estado Benefactor; son estas instituciones las que están llamadas a adaptarse a este modelo donde el Estado se atomiza y la educación, así como otros servicios públicos, se privatiza y se rige por las leyes del mercado. Al mismo tiempo las universidades públicas que se enfrentan a este desafío tienen el gran problema de poseer una estructura estatal; es así que a fines de cualquier cambio que se quiera implementar en su interior es necesario que se ciñan a la orgánica estatal, lo que dificulta su capacidad de cambio y la agilidad que el modelo de desarrollo requiere. Como decía Ortega y Gasset, “Hacer

los cambios en las universidades es tan difícil como remover cementerios” (Ortega y Gasset, 1930).

La sociedad actual se mueve a una gran velocidad, y la premisa es adaptarse de la mejor forma posible a los cambios vertiginosos que nos exige la sociedad post fordista; los avances tecnológicos nos obligan a estar muy atentos. El sondear adecuadamente estos cambios permite prever lo que sucederá, lo que conlleva a ejecutar una serie de estrategias de adaptación, influidas por la planificación estratégica. Las universidades surgidas en el actual modelo tienen las herramientas para poder enfrentarse a esta situación, pero no así las instituciones nacidas en el primer modelo.

La sociedad actual en la que nos desenvolvemos necesita de un sistema de educación superior flexible, que cambie con rapidez; por ejemplo con la serie de tratados de libre comercio que Chile ha firmado en el último tiempo con EE.UU. y la Comunidad Europea, entre los más importantes, se exigen al país ciertas condiciones, sobre todo en lo referido al tipo de profesional que el mercado va a demandar. Aquí las universidades privadas tienen esa capacidad de reaccionar y crear las carreras o especializaciones con rapidez, con lo cual están siendo altamente eficientes y funcionales al sistema de desarrollo neoliberal imperante en Chile.

Si bien vemos que el desafío para las universidades públicas es agilizar su funcionamiento y buscar autofinanciamiento para continuar con su desarrollo, teniendo como serias competidoras a las universidades privadas que poseen excelencia y calidad en lo educacional, verificamos que cada vez más estos dos mundos, el de las universidades públicas y el de las universidades privadas, tienden a homologarse; sus diferencias son cada vez más sutiles y los límites entre lo público y lo privado son cada vez más tenues. Hay universidades privadas que han crecido vertiginosamente y en poco tiempo han alcanzado niveles considerables de calidad, equiparándose cada vez más con las universidades públicas: tienen los mismos docentes, mismo número de alumnos, sus aranceles son similares, producen conocimiento, investigan, ofrecen programas de postgrado, etcétera. De este modo, al parecer, lo único que avala a las universidades públicas en la actualidad es su patrimonio histórico.

Sin embargo, por otro lado, las universidades públicas siguen teniendo presente en su discurso una noción de desarrollo de país, un proyecto de país en el que la formación de profesionales al servicio de este es parte consustancial de su quehacer, es su principio orientador.

Este proyecto de país, al parecer, muy pocos lo tienen; el actual modelo nos acostumbró a ser individualistas, es decir, un grupo (sea de la orientación que sea) pone una universidad porque es un buen negocio, un estudiante ingresa a una carrera para tener movilidad social, ya cada vez importa menos si se estudia en una universidad pública o en una privada, lentamente el valor de la educación pública se ha ido perdiendo entre la efectividad de la educación privada.

En cuanto al rol del Estado en este contexto neoliberal, de mercantilización de la educación, el Estado se limita a su función de garante, es decir, se limita a supervisar el funcionamiento de las instituciones; no queremos decir con esto que el Estado no intervenga en la educación superior, de hecho lo hace con programas como el MECESUP, y a través de proponer leyes que vayan en el sentido del aseguramiento de la calidad.

Si bien es verdad que la inversión pública en educación superior ha crecido durante los últimos años, este crecimiento no es resultado de un aporte directo a las universidades públicas, sino que se entregan fondos a las universidades de mejor calidad incentivando así la competencia, lo que supuestamente devendría en un mejoramiento de la calidad de la educación. Es así como el Estado actúa bajo lógicas del mercado.

De este modo, el estímulo a la competencia es una muestra patente de que por definición el modelo no hace diferencia entre el mercado de bienes y servicios clásico y el mercado de la educación superior; el mercado educacional es otro mercado más y, por lo tanto, el Estado tiene que generar incentivos para que las universidades que van entrando al sistema compitan en dicho mercado, en lenguaje estrictamente neoliberal. Por tanto es necesario generar instrumentos de incentivo para la educación superior; los incentivos no son de carácter institucional, son grupales o personales; los montos de los fondos estatales entre 1990 y 1999 han pasado de 100 mil millones de pesos a 200 mil millones de pesos, el crecimiento ha sido de más de un 90%. La contradicción es que incentivando la competencia se han despreocupado de la calidad, y no preocuparse de la calidad en educación superior es un pequeño crimen.

El tratamiento que se le ha dado al sistema universitario y a la educación superior en nuestro país, tanto por parte del Estado como por parte de las universidades, los actores, ha sido parcial, lo que mantiene a la educación superior en un estado de modelo incompleto o modelo inacabado; aparentemente hay que seguir haciéndole modi-

ficaciones hasta el infinito, y eso es algo que mirado desde un punto de vista puede ser positivo pero que, mirado desde otro punto de vista, puede ser agotador, muy angustiante.

Una idea que queda de manifiesto es que prácticamente no hay críticas al modelo en el cual nos situamos, nadie exige que exista una educación superior completamente gratuita y en donde las instituciones privadas no existan. En ese sentido el sistema ha funcionado bien demostrando que es operativo.

Así los principios orientadores otorgados a la educación son disímiles para unos y otros: mientras que para las universidades públicas el principio vector es ser un aporte para el desarrollo del país, para las universidades privadas la educación se vincula con un instrumento de movilidad social individual.

Lamentablemente ya nadie sospecha de esta situación, para todos es algo dado y además funciona; muchos más estudiantes han podido ingresar a la universidad; hoy tenemos más profesionales, demasiados quizás; si tenemos dinero, tenemos la libertad de elegir dónde queremos estudiar y qué estudiar; la oferta ha crecido y eso es bueno para el sistema.

Finalmente resta mencionar que, como ya se ha dicho, una de las situaciones más preocupantes a mi juicio es que este modelo de educación superior es del todo desregulado, del cual uno podría esperar cualquier cosa.

En definitiva estamos frente a un sistema inconsistente, ante lo cual lo único esperable es un cambio, pero un cambio sustantivo, con otra universidad, con la definición de un modelo y no con la reiteración de lo que tenemos ahora.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvayay, Rodrigo 1998 *Universidades: La institución amenazada* (Santiago de Chile: Ediciones Chile América, CESOC) enero.
- Betancur, Nicolás 2000 "Reforma de la gestión pública y políticas universitarias" en *Nueva Sociedad* (Caracas) N° 165.
- Bowe, R.; Ball, S. y Gewirtz, S. 1994 "Parental choice Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-Markets in Education" in *British Journal of Educational Studies*, N° 42(1), march.
- Brunner, José Joaquín 1990 *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos* (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).
- Brunner, José Joaquín 1999 *Educación Superior en una Sociedad Global de la Información* (Bogotá: Universidad piloto-ASCUN) octubre.

- CEPAL/UNESCO 1999 *Educación y conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* (Santiago de Chile: Naciones Unidas).
- Cox, C. 1987 *Políticas Educativas y Principios Culturales en Chile 1965-1985* (Santiago: CIDE).
- Fiske, E. 1996 *Decentralization of education: Politics and Consensus* (Washington DC: The World Bank).
- Franco, Rolando 2001 *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia* (México: Siglo XXI/CEPAL).
- Fuentes, Carlos 1997 *Por un progreso incluyente* (México: Instituto de Estudios Educativos Sindicales de América/SNTE).
- Fundación para la Superación de la Pobreza 1999 *Informe anual*.
- Gajardo, M. 1999 *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década* (Santiago: PREAL) documento N° 15, septiembre.
- García Guadilla, Carmen 2001 “Lo público y lo privado en la Educación Superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano” en *Revista de la Educación Superior* (México) N° 119, julio-septiembre.
- Hill, Michael and Bramley, Glen 1986 “Explaining the Welfare State” in *Analysing Social Policy* (Basil Blackwell).
- Larrañaga, O. 1994 *Política Social en Chile durante la Transición a la Democracia 1990-1993* (Ilades).
- Levy, Daniel 1994 “La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años ‘90”. Informe del Grupo de Trabajo en Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (Buenos Aires: CEDES).
- Ministerio de Educación 1999 (Chile).
- Mollis, Marcela (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Mungaray Lagarda, Alejandro y Castellón, Francisco Javier 1994 “Retos y Perspectivas de la Educación Superior de México hacia finales del siglo” en *Comercio Exterior* (México DF) marzo.
- Ortega y Gasset, José 1930 *La misión de la universidad* (Madrid: Alianza).
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación 1991 (1984) *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Santiago de Chile: PIIE).
- Ramos, J. 1997 “Un balance de las reformas estructurales neoliberales en América Latina” en *Revista de la Cepal* (Santiago) N° 52, agosto.
- Riveros Cornejo, Luis 1998 “Retorno económico y mejoramiento de la calidad de la educación en Chile” en *Enfoques Educativos* (Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad De Chile) Vol. 1, N° 1.
- Rossanvallon, P. 1981 *La crise de l'État providence* (Paris: Seuil).

- Samaniego, Augusto 2001 *Las Universidades Públicas: ¿equidad en la educación superior chilena?* (Santiago de Chile: LOM).
- Venegas, Stella y Oliver, Mora 2003 “La óptica mercantilista de la Banca multilateral” en *Le Monde diplomatique* (edición chilena) julio.
- Von Hayek, F. A. 1980 “El ideal democrático y la contención del poder” en *Estudios Públicos* (Santiago: CEP).
- Weinberg, G. 1997 “Modelos Educativos en el desarrollo histórico de América Latina” en *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD).

OTRAS FUENTES

- Attali, Jacques et al. 1998 *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. En <[www. Atalli.com](http://www.Atalli.com)>.
- Brunner, José Joaquín 2003 *Democracia y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano*. En <<http://www.mineduc.cl>>.
- Cano Tisnado, Jorge Guillermo 1999 “La Globalización y su impacto en la Educación Superior mexicana (notas introductorias para un proyecto de investigación)” en *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos* (Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa) Vol. I, N° 0, agosto.
En <<http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero>>.
- Corvalán, J. R. 2000 *Las Transformaciones Educativas Recientes y los Cambios de la Política Social en Chile y América Latina. Hipótesis sobre los Discursos Dominantes*. En <<http://www.reduc.cl/reduc/corvalan.pdf>>.
- Goicovic Donoso, Igor 2001 “Educación, Deserción Escolar e Integración Laboral Juvenil”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Construyendo Confianzas Para Una Economía Solidaria, Vicaría De La Pastoral Social (Santiago de Chile) 17 y 18 de octubre. En <http://www.cidpa.cl/txt/articulos/ponencia_igor.doc>.
- Ramos Alcalá, Blanca Olivia 1999 “La mundialización económica y la educación” en *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos* (Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa) Vol. I, N° 0, agosto.
En <<http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero>>.
- Tunnermann, C. 1999 “La Educación Superior de la América Latina” en Grebe Lopez, Horst *La relevancia de la educación superior en la presente etapa de la integración latinoamericana* (CEPAL/UNESCO/Banco Mundial).
En <<http://www.rau.edu.uy/>>, versión abril de 2002.
- Universidad de Santiago de Chile en <<http://www.usach.cl>>.

ANEXOS

ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista a Héctor Melo, vicerrector académico, Universidad de Santiago de Chile, 9 de julio de 2003.

Entrevista a Jaime Labra, vicerrector académico, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 22 de julio de 2003.

Entrevista a Víctor Godoy, subdirector de docencia, Director de Escuela de Ingeniería en Ejecución, Universidad Nacional Andrés Bello, miércoles 30 de julio de 2003.

Entrevista a Cecilia Sepúlveda, vicerrectora académica, Universidad de Chile, 12 de agosto de 2003.

Entrevista a Tomás Moulían, rector, Universidad ARCIS, 18 de agosto de 2003.

CAROL VILLAMIL ARDILA*

ALCANCE DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA, 1980-2002

UNA REFLEXIÓN DESDE LA EVOLUCIÓN LEGISLATIVA Y JURISPRUDENCIAL

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la locución “autonomía universitaria” es empleada en contextos distintos y con fines diversos; como ejemplo, se halla en artículos que, desde los diarios, condenan su existencia por encontrar en ella la causa de la alteración del orden público en algunas universidades, y se destaca también en encuentros académicos que realzan, entre otros, su carácter histórico e incluso mítico. Pero la autonomía también aparece, y de forma muy frecuente, en expresiones propias del poder público: la legislación y las decisiones judiciales. Ese tratamiento de la “autonomía universitaria”¹ merece atención específica para comprender el papel reconocido o asignado por el Estado a las

* Abogada. Magíster en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora junior del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia.

1 En este trabajo nos referimos a la autonomía universitaria exclusivamente como aquella de las universidades, aunque desde antes de 1980 existen en Colombia instituciones de otro carácter académico a las cuales se ha hecho extensivo parte de este concepto.

universidades, especialmente durante las últimas dos décadas, en las que las transformaciones institucionales se han intensificado. De allí se deriva el objetivo de este artículo: analizar la autonomía universitaria en Colombia, desde 1980 y hasta el año 2002, con base en el alcance que le conceden las decisiones legales y jurisprudenciales más importantes de ese período.

La época adoptada es importante desde el campo del derecho, en razón de las transformaciones económicas y políticas de las últimas décadas y de la modificación integral de la regulación universitaria, debida al cambio de Constitución ocurrido en 1991 y a las modificaciones legales surgidas en 1992. A pesar de esta delimitación jurídica y nacional de la investigación, el artículo se sustenta y concluye con un enfoque que pretende generar interés interdisciplinario e internacional.

La hipótesis general es que, durante los últimos veintidós años, la autonomía evolucionó, en el caso colombiano, desde una concepción y aplicación restringida hacia un escenario de amplitud, traducido en su mayor uso social y, concretamente, universitario. Esa transformación acrecentó un ámbito de libertades, pero también ha sido limitada por ambigüedades normativas, políticas y de los actores académicos.

Las fuentes esenciales para la elaboración de este documento fueron los textos constitucionales, las dos leyes que rigieron en cada década y aproximadamente doscientas cincuenta sentencias expedidas, entre 1980 y 2002, por la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado y la Corte Constitucional –esta última a partir del año 1992. La aproximación normativa no se restringió a los artículos o apartes que explícitamente hablan de autonomía, sino que se consideraron en su conjunto las regulaciones de la educación superior, para poder concluir el alcance que desde esos ordenamientos se le concede al objeto del estudio. Por su parte, el recurrir a los fallos exigió superar las limitaciones para su identificación² y realizar una sistematización temáti-

2 Aunque existen distintos sistemas para la identificación de sentencias por descriptores temáticos, la mayoría de ellos cubren el período iniciado en 1991 con la expedición de la nueva Constitución Política colombiana y, en gran medida, se concentran en los fallos de la Corte Constitucional. Por ello, para la identificación de las decisiones correspondientes a la década del ochenta, fue necesario revisar cada uno de los libros que constituyen la colección de Anales del Consejo de Estado y la Gaceta Judicial en la que se publican los fallos de la Corte Suprema de Justicia. La dispersión física de los tomos que integran las colecciones y la falta de unidad en los índices y en los descriptores empleados en estos textos para identificar las sentencias precisaron, en varias ocasiones, la consulta en distintas entidades y la revisión de los libros página a página. En cuanto a la jurisprudencia de los años noventa, se encuentra automatizada toda la que ha sido expedida por la Corte Constitucional, mientras que la expedida por todas las Salas del Consejo de Estado está disponible en archivos magnéticos

ca a partir de los distintos ámbitos de la autonomía, que se refleja en el trabajo con análisis generales del papel de la actividad judicial y con referencias a providencias concretas.

Todo el proceso contó con soportes adicionales derivados de la doctrina jurídica y, en general, del estado del arte sobre educación superior y autonomía universitaria. Para empezar, se encuentran reflexiones sobre la normatividad y la jurisprudencia de la educación superior, presentadas por balances de la década de los ochenta (Caro, 1993; Lucio y Serrano, 1992: 201) y por el Simposio Permanente sobre la Universidad, desarrollado por la Asociación Colombiana de Universidades y el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES (Gaitán Mahecha, 1985; Tafur, 1985; Benavides Patrón, 1985; Molina, 1985; Franco Arbeláez, 1985; Posada, 1985). En los años noventa los trabajos referidos al enfoque jurídico de la autonomía fueron más frecuentes, debido al aumento de las providencias sobre el tema, emitidas por la Corte Constitucional. Empezaron a aparecer sistematizaciones y análisis parciales de la legislación y de las decisiones judiciales que se sustentaban en ella, gracias a distintas iniciativas que se plasmaron en publicaciones o trabajos inéditos del ICFES (Orozco, 2001a), del diario *El Espectador* y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), mediante el Premio Nacional de Investigación en Ciencias Sociales (Goyes y Uscátegui, 2001), de organizaciones gremiales del sector de la educación (Ortiz, 1998), del Magíster en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Martínez, 1992; Ariza Argüelles y Rueda Prada, 1993; Quirós Rey, 1997) y del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Pacheco, 2002; Yarce y Lopera, 2002). Estos trabajos describen e interpretan normas y decisiones de los altos tribunales, iniciando un esfuerzo que es preciso continuar y profundizar desde una perspectiva crítica. Por otra parte, las compilaciones normativas sobre educación superior, en varios casos comentadas y concordadas con decisiones judiciales (Bolaños, 1990; Linares Prieto y Noguera, 1998; Legis, 2001), reproducen los textos constitucionales, legales y reglamentarios, pero adolecen de reflexión. A pesar de esas barreras, cabe reconocer que las compilacio-

desde 1996. Aunque existen algunas de fechas anteriores en ese soporte, también fue necesario revisar los tomos físicos de los años 1990 a 1995. Finalmente, en relación con la Corte Suprema de Justicia, se realizó la búsqueda, libro a libro, de la Gaceta Judicial publicada hasta 1999; los fallos posteriores fueron ubicados mediante la consulta de la base electrónica de la relatoría de esa entidad.

nes y sistematizaciones de la normatividad y de la jurisprudencia sobre educación superior constituyen un avance que contribuye a darle identidad como un área de análisis jurídico.

Además de esa línea de estudios, existen análisis políticos, sociales, culturales e históricos de la autonomía universitaria en Colombia, producidos también por el Simposio Permanente sobre la Universidad (Borrero, 1983 y 1985), por la Universidad de los Andes (Levy, 2001; Brunner, 2001; Bricall, 2001) y por otros espacios de discusión creados por universidades como la Nacional de Colombia (Múnera, 2002) o la del Norte (Hoyos Castañeda, 1995), los cuales enriquecen la perspectiva jurídica. Sin embargo, es necesario fortalecer campos de investigación en los que se conjuguen distintas áreas del conocimiento con el campo del derecho, para compartir problemas y fortalecer el diálogo interdisciplinario.

Finalmente, deben destacarse los trabajos referidos a otros problemas de la educación superior, en los que la producción nacional es amplia, como los de acceso, cubrimiento y financiación (Gómez Buendía, 1998; Mera, 2003); reforma y estructuración del sistema (Bustamante, 1995; Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior, 1997); tipos de formación e instituciones (Gómez Campo, 2000), o la situación colombiana comparada con distintos países (Brunner y Lucio, 1995; García Guadilla, 1996), los cuales incluyen referencias generales a la autonomía³.

En síntesis, el estado del arte de los análisis sobre la autonomía universitaria en Colombia a partir de la legislación y la jurisprudencia encuentra sus principales características en que: son escasos los trabajos sobre el tema y, casi en su totalidad, salvo por las tesis de grado, son capítulos de un libro o apartes de un artículo; el estudio crítico es incipiente y sus máximos alcances son sistematizaciones comentadas de las normas y las decisiones judiciales más relevantes sobre el tema; las reflexiones sociológicas, culturales e históricas sobre la autonomía universitaria no han tejido puentes conceptuales

3 En general, sobre el estado del arte del estudio normativo de la educación superior se ha dicho que “hacen falta estudios de carácter crítico que confronten el sinnúmero de normativas que rigen la educación superior, que permitan establecer conexiones entre grupos de interés y ciertas normatividades que legalizan comportamientos [...]; estudios que permitan establecer la distancia de la norma de los referentes aceptados universalmente en dicha materia; estudios sobre la legislación vigente en educación superior que aclaren contradicciones, inconsistencias, tergiversaciones, adaptaciones, etc. [...] cuya aplicación conduce al descuido de los patrones mínimos establecidos de calidad y excelencia en la prestación del servicio” (Henao y Velásquez, 2002: 305).

o escenarios conjuntos con el análisis jurídico, ni viceversa, lo cual es necesario para abrir nuevas líneas de investigación interdisciplinaria; se requiere fortalecer el estudio sistemático y crítico de la autonomía, para superar el carácter “retórico” –en sentido peyorativo– con el que es empleada y analizada frecuentemente.

A pesar de la generalidad del estudio legislativo y jurisprudencial, es posible identificar la existencia de debates temáticos centrales, que también deben profundizarse. En la primera discusión, se encuentran posiciones que consideran que la permisividad jurídica amparada en la autonomía genera la baja calidad de los programas académicos, y otras que, por el contrario, afirman que la intensidad de la inspección y vigilancia estatales impide el desarrollo libre requerido por las universidades para garantizar su excelencia; el segundo debate transcurre entre una postura que propugna por una autonomía que en términos prácticos conceda las mismas facultades a todas las instituciones de educación superior⁴, y otra que propende por una autonomía diferenciada, según la responsabilidad demostrada por cada universidad (Linares Prieto, 2001); la tercera línea delibera sobre el carácter público o privado de las universidades y la especialidad o no de sus regímenes de autonomía.

Una parte de los retos que plantean estos debates y que exigen ir más allá de la descripción legislativa y jurisprudencial es abordada en las páginas siguientes, en un esfuerzo por entender desde la autonomía universitaria el papel social de las universidades y su existencia como escenarios de lo público. Para lograr ese propósito, la primera parte del artículo se concentra en los estudios doctrinales del tema, aparecidos en Colombia durante el período 1980-2002; el segundo y el tercero apartes estudian el desarrollo legal y jurisprudencial de la autonomía, en la década del ochenta y en la del noventa, respectivamente. La sección final señala las transformaciones y los rasgos permanentes de la autonomía durante las dos últimas décadas y propone tres ejes para su fortalecimiento conceptual, legal y jurisprudencial.

LA DOCTRINA SOBRE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, 1980-2002

El análisis doctrinal de la autonomía universitaria en Colombia, es decir aquel elaborado por juristas que presentan en obras sobre el derecho su posición acerca de la autonomía, ha venido creciendo

4 En el texto se usa la expresión Instituciones de Educación Superior para referirse sólo a las universidades.

desde finales de los años setenta hasta hoy. Ello, entre otras causas, por el aumento de la legislación sobre el tema, que en sí mismo ha sido objeto de discusión, al analizar la relación cuantitativa entre autonomía y normatividad o la proporcionalidad inversa o directa que debe existir entre autonomía y legislación universitaria (Franco Arbeláez, 1985: 20). Pero más allá de ese debate no concluido, lo cierto es que la existencia de la legislación impulsa las discusiones teóricas y doctrinales sobre el tema, las cuales se analizan a continuación, tanto para la década del ochenta como para la del noventa, a partir de los siguientes tópicos: el concepto o identificación de la autonomía universitaria; las facultades que otorga esa figura; las diferencias entre las universidades públicas y privadas; y su relación con el poder de inspección y vigilancia estatal.

LA DOCTRINA EN LA DÉCADA DEL OCHENTA

El concepto o identificación doctrinal de la autonomía no fue una tarea desarrollada en la década del ochenta, aunque sí formulada de manera muy general, definiéndola como la capacidad de las universidades para “autodeterminarse [y] lograr sus propósitos dentro de parámetros de legalidad y moralidad” (Muñoz Laverde, 1983: 298). En el trabajo jurídico y precursor de esa época se decía al respecto: “Sobre el concepto de autonomía es posible extenderse en amplias y profundas consideraciones de tipo filosófico y político, sin llegar, aun de esa manera, a una cabal identificación de los diversos enfoques existentes sobre el tema” (Rodríguez R., 1979: 17). La mayor parte de los análisis jurídicos acerca del tema (Posada, 1985; Franco Arbeláez, 1985) optaron por precisar su referencia a la autonomía, mediante la adopción de la declaración de la IV Asamblea Internacional de Universidades realizada en 1966 que, previa introducción, fue acogida por el Consejo Nacional de Rectores de 1970: “Más que una definición y siguiendo el ejemplo de la última Asamblea Internacional de Universidades, reunida en Tokio, en la cual tuvo participación muy activa la universidad colombiana, deseamos adaptar a nuestro país la doctrina contenida en los cinco puntos allí aprobados en forma que si algunos de ellos no se cumplieren, ello equivaldría a que no existiera la autonomía universitaria [...] A. Nombrar y remover a su Rector y a todo el personal docente, investigativo y administrativo, con sujeción a los periodos y a las demás normas contenidas en sus propios reglamentos. B. Seleccionar a sus estudiantes, de acuerdo con normas de carácter estrictamente educativo señaladas por la

propia universidad sin discriminación por sexo, religión, ideario, origen, estado civil, etcétera. C. Participar eficazmente con el Estado en la definición de planes de estudios mínimos y en el señalamiento de requisitos mínimos para el funcionamiento de las universidades y el otorgamiento legal de cada uno de los diplomas, grados y títulos que tratan las normas generales que rigen a las universidades. Cada una será autónoma para completar los planes de estudios, respetando el mínimo legal, así como para impartir enseñanza y certificar el aprendizaje en todos aquellos estudios que no conduzcan al otorgamiento legal de un diploma, grado o título. D. Decidir cuáles programas de investigación, de docencia y de extensión, dentro de las normas legales, deben emprenderse en su claustro. E. Para distribuir sus bienes y rentas disponibles entre sus diferentes actividades, respetando los contratos y la voluntad de los aportantes libremente aceptada por la Universidad” (enunciado de la IV Asamblea de la Asociación Internacional de Universidades realizada en Tokio en 1966, citada por Posada, 1985: 13-15).

Al observar la vía escogida para precisar el contenido de la autonomía, se concluye que no hubo una elaboración conceptual en la que se tratara de definirla a partir de categorías del derecho, lo cual puede explicarse, en parte, por la práctica que ha predominado en la escritura jurídica colombiana, consistente en glosar los textos normativos sin profundizar en las raíces de las discusiones que suscitan; pero, más que esa razón, influyó la omisión de consagración constitucional de la autonomía universitaria, la cual trató de suplirse con el estudio del precepto referido a la libertad de enseñanza. Para ello, los análisis de la autonomía fueron abordados a manera de una derivación o consecuencia del derecho citado –art. 41 de la Constitución Política–, como lo muestran los textos siguientes: “Consecuencia de la libertad de cátedra, en el campo de la Educación Superior, es la autonomía universitaria”; “El Estado debe garantizar la autonomía, consecuencia de la libertad de enseñanza y de la libertad de asociación” (Posada, 1985: 23 y 39; Borrero, 1985: 28-31). Este enfoque fue objeto de críticas en ese período, dado que para algunos autores libertad de enseñanza y autonomía universitaria son conceptos distintos, y no podía predicarse, como lo hizo la mayor parte de la doctrina, que la autonomía fuera un simple derivado de aquel derecho (Mejía Jaramillo y Mosquera González, 1985).

La delimitación del objeto de la autonomía universitaria, mediante la enunciación de los poderes que concede, nos introdujo en el segundo tópico de análisis, dado que las declaraciones citadas des-

criben las facultades que otorga. Además de las expuestas, que se refieren esencialmente a la integración de los órganos de gobierno, a la selección de sus miembros docentes y estudiantiles, a la participación en la definición de planes de estudios mínimos y al manejo de sus bienes y rentas, en la doctrina se señalaban otras relacionadas con la cooperación interuniversitaria e internacional, y la inviolabilidad del recinto universitario (Franco Arbeláez, 1985).

Al detenerse en esas facultades se hallan tres características: i) las que de forma exclusiva ejercerían las universidades remiten a la integración de los órganos de gobierno institucional y de la comunidad universitaria; ii) las competencias académicas (investigación, docencia y extensión), determinantes históricas de la autonomía, son compartidas con el Estado y, en el caso de los planes de estudios mínimo y del otorgamiento de títulos, los poderes de este son preponderantes, mientras que los de la universidad adquieren un carácter residual; iii) el manejo de recursos se sujeta a la voluntad de sus aportantes y dificulta distinguir entre la universidad como institución o comunidad y quienes han tenido la iniciativa de fundarla, bien sea que se trate de un ente oficial o de una persona u organismo particular.

En cuanto a las diferencias entre universidades públicas y privadas, la doctrina jurídica destacó su carácter legal, que adjudicaba a las primeras la calidad de establecimientos públicos y a las segundas la de entidades de utilidad común. Con base en esa clasificación, los escritores señalaban como contrario a la autonomía que los rectores de las universidades oficiales fueran designados por el presidente o el representante del Ejecutivo en el departamento o municipio al que perteneciera la institución, lo cual se derivaba de su configuración como establecimientos públicos. En cuanto a las privadas, se indicaba que restringir su forma de constitución a la de entidad de utilidad común limitaba la libertad de asociación, y que las regulaciones impuestas por la actividad que ejercían les restaban autonomía en relación con las demás entidades de ese género, dedicadas a otros fines (Molina, 1985; Tafur Galvis, 1985). En general, esas reflexiones se concentraron en identificar las violaciones o restricciones legales de la autonomía de cada tipo de institución, pero no en formular especificidades sobre su ejercicio.

Sobre la tensión entre la autonomía universitaria y la facultad de inspección y vigilancia estatal de la educación, los análisis también estuvieron atravesados por la fundamentación de la autonomía en la libertad de enseñanza, referida esencialmente al poder de crear institu-

ciones y definir los contenidos que podían enseñarse. De otra parte, esas reflexiones, sustentadas en la definición constitucional, le reconocían al gobierno amplias facultades para inspeccionar y vigilar, sin dejar de señalar que era necesario dotarlas de mayor precisión y, en algunos casos, limitarlas (Sáchica citado por Gaitán Mahecha, 1985: 14).

La doctrina jurídica de la década del ochenta sobre la autonomía universitaria avanzó en delinear problemas centrales de esa área (las facultades que concedía y algunas distinciones de su alcance en las universidades públicas y en las privadas). Sin embargo, su mayor deficiencia se derivó de no haberle otorgado entidad propia al concepto jurídico de autonomía y, por ende, de no desarrollar un análisis teórico y doctrinal menos sujeto a las restricciones constitucionales, que no le dejaban más que un aparte dentro del marco de la libertad de enseñanza. Ese mismo tropiezo impidió diferenciar claramente el papel social y los poderes específicos de las universidades en relación con otros niveles de educación como el de la primaria y la secundaria, de las cuales también se predicaba la libertad de enseñar.

LA DOCTRINA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

La doctrina jurídica en la década del noventa se revivió con la expedición de una nueva Constitución y con el incremento de la actividad judicial. Para el caso de la autonomía universitaria, su inclusión como principio constitucional llevó a que los textos que comentan la Carta Política dedicaran un mínimo aparte a presentarla y a que surgieran trabajos exclusivamente sobre ella, concentrados esencialmente en su tratamiento jurisprudencial.

A partir de la constitucionalización de la autonomía, el primer intento que se plantean los doctrinantes –abogados y expertos en educación– es definirla. Para ello se acude, con frecuencia, al Manifiesto de Córdoba y a los textos clásicos de Fichte, Schelling, Kant, Heidegger, Jaspers y Ortega y Gasset, llegando finalmente a concebirla como una capacidad de autodeterminación colectiva, como un ámbito de libertad, justificado y limitado por la especialidad de la labor universitaria y por las responsabilidades sociales que a ella le competen como sujeto político. Esas definiciones se basan en la autonomía como emanación de la realidad –una construcción del “cotidiano cumplimiento ético de sus funciones básicas” (Goyes Moreno y Uscátegui, 2001)–, en algunos casos, y como noción ética y política –consustancial al Estado de Derecho–, en otros, mientras que la con-

ceptualización estrictamente jurídica empieza a delinearse desde dos ángulos: como derecho o como garantía institucional, en cualquier caso limitada y sujeta al Estado (Linares Prieto y Noguera, 1998). Sin embargo, aún hay que avanzar en esta distinción, en los alcances de exigibilidad judicial que tendría que adoptar uno u otro enfoque, y en una conceptualización jurídica más sólida de la autonomía.

Acerca de las facultades que otorga la autonomía universitaria, la doctrina se ciñe a las señaladas por la Constitución –darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley–, expresadas en algunos casos como autorregulación y autogobierno, y a las indicadas en el nuevo texto legal –Ley 30 de 1992. El análisis jurisprudencial del que se ocupan algunos escritores (Salah Zuleta, 2001; Benavides, 1997) permite profundizar en cada uno de los poderes universitarios, por la organización que realizan de los fallos judiciales. Aquí se encuentra una diferencia con la doctrina del ochenta, aplicable no sólo al caso de la autonomía, consistente en que las fuentes de su análisis ya no son sólo o preferentemente los textos constitucionales y legales, sino especialmente las sentencias de constitucionalidad. Además de esta caracterización general, merece una mención especial la competencia universitaria de constituir el gobierno de cada institución, dado el tratamiento conceptual –propio de la verdadera doctrina– e interdisciplinario que se le ha empezado a otorgar, el cual podría servir de base para precisar el concepto de autonomía y de los demás poderes que se derivan de ella (Gutiérrez Sanín, 2003: 201; Gómez Campo, 2001: 195). Por su parte, el límite de acción que le impone la autonomía universitaria a algunas entidades ha motivado estudios específicos, por ejemplo sobre control fiscal de las universidades públicas, que se encuentra viable siempre que sea entendido como posterior y no como una tutela a la administración universitaria (Ossa Escobar, 2003: vii).

La doctrina no profundiza en las diferencias entre las universidades públicas y privadas en el campo de la autonomía, salvo por los efectos de un fallo de la Corte Constitucional –C-220 de 1997– en el manejo presupuestal de las oficiales. Al contrario, algunas reflexiones minimizan las distinciones entre los dos tipos de instituciones, con el argumento de que su labor –la educación superior– es pública, de interés y beneficio colectivo, y por ende ese carácter no deviene ya del origen de las entidades. En este sentido, la Misión para la Modernización de la Universidad Pública proponía: “Décima tercera estrategia: Borrar fronteras artificiales entre la universidad pública y

la universidad privada, construir rutas de mutua cooperación hacia la excelencia y trabajar conjuntamente por el mejoramiento de la educación superior como un gran propósito nacional” (Bustamente, 1995). Aunque en principio no podría dejar de compartirse ese enfoque, sí es preciso analizar algunos de sus efectos prácticos. Como ejemplo, se plantea que las universidades privadas se hagan receptoras de más fondos de la nación –por la vía, entre otros, del crédito a estudiantes que cursen sus programas–, a costa de la reducción de aportes oficiales a las del Estado (Presidencia de la República, 1999). Esta expresión muestra la influencia de las transformaciones estatales de las últimas décadas, y del discurso político y económico, que han hecho mucho más difusas las barreras entre lo público y lo privado, y que insisten en la ruptura de la sinonimia Estado-público (Cunill Grau, 1997; Henao Willes, 2001). Esas posiciones han sido distorsionadas en varios casos para indicar que cualquier bien público, incluida la educación superior, puede ser dejado a las definiciones del mercado, aun en sociedades con profundos desequilibrios sociales y económicos como la colombiana. A ese fin ha servido el uso laxo de la expresión “autorregulación”, como uno de los componentes de la autonomía universitaria. La autorregulación y el autogobierno han sido usados como sustento de la identidad de las universidades, pero no sólo con el sentido académico que les corresponde, sino también con el fin de identificarlas como prestadoras de un bien regulado por el mercado.

En cuanto al poder de inspección y vigilancia estatal, los doctri-nantes de la década del noventa mantienen el énfasis en el carácter de servicio público de la educación superior, como fundamento de la acción gubernamental dirigida al cuidado de la prestación que realizan las universidades. Sin embargo, se enfatiza su especialidad, a partir de la calificación cultural que le da la Constitución (Martínez Ocampo, 1992), y se pretende no estandarizar su tratamiento en relación con servicios públicos de carácter material –electricidad, acueductos, etcétera. De otra parte, se reconoce que la autonomía y su especificación en la reforma legal de 1992 conllevaron una disminución de los controles que el Estado ejercía sobre las instituciones (Gómez Campo, 2000: 37 y 115), afirmando incluso que la Ley se convirtió en “un reglamento de funciones y procedimientos que [permite a] cada grupo [...] actuar en el sistema de educación superior de acuerdo con sus intereses corporativos” (Henao Willes, 1999: 193). No obstante, esa variación va a ser compensada desde la doctrina al indicar que el doble carácter de las instituciones, como responsables de contribuir a los fines comunes

de la educación y como autónomas para el desarrollo de sus procesos, muestra a la sociedad como otro actor de control de la universidad. Si por parte del Estado está sujeta a la inspección y vigilancia, en el ámbito social está obligada a rendir cuentas, como una condición del mantenimiento de sus espacios de libertad (Burbano López, 1994; Noguera Calderón, 1997; Levy, 2001). Al final, dado que la identidad material del cuerpo social no siempre es clara si no se trata del Estado y específicamente del gobierno, el concepto de rendición de cuentas, avalado por la doctrina, lleva, en nuestro concepto, a relegitimar y fortalecer la inspección y vigilancia del Estado, especialmente en el uso de los recursos asignados a las universidades.

Por otra parte, los balances de la aplicación de la Ley 30 en su primera década de vigencia, aunque involucran un trabajo más socio-jurídico que doctrinal, han mostrado la tensión entre autonomía e inspección y vigilancia, al revelar que esta última ha sido el camino para hallar y corregir el incumplimiento de deberes institucionales que están descritos en la Ley: ausencia de representantes profesoriales o estudiantiles en los órganos de gobierno, falta de ratificación de sus estatutos, carencia de vinculación de docentes de tiempo completo, inexistencia de actas de grado de estudiantes y desarrollo de programas sin registro (Yarce y Lopera, 2002: 67). Adicionalmente, se indica que la baja responsabilidad universitaria y la poca inspección y vigilancia han frustrado, en muchos casos, la calidad (Cubillos Reyes, 1998: 37 y ss.). Esas evaluaciones desencadenan, con frecuencia, en propuestas de reformar la Ley, en las que se plantea la diversificación de la autonomía de acuerdo con los niveles de excelencia de cada institución (Gutiérrez Sanín, 2003: 223).

La doctrina jurídica de los noventa ha desarrollado un proceso de conceptualización de la autonomía universitaria a partir de su precepto constitucional, para lo cual ha acudido a hechos históricos, realidades contemporáneas y categorías sociales. Este proceso le ha otorgado identidad propia a la autonomía y ya no dependiente de otras libertades, como sucedía en la década anterior. Sin embargo, la elaboración teórica y doctrinal de las facultades que concede está adherida a la especificación constitucional y legal. De otro lado, la discusión jurídica sobre las diferencias entre universidades públicas y privadas está marcada por enfoques políticos sobre el significado de lo público. En este punto, la autonomía le plantea a la doctrina jurídica un cuestionamiento directo a categorías ancestrales como la “naturaleza de las instituciones”, construidas con base en el origen de los recursos

que sustentan una entidad. Finalmente, la intervención del Estado sigue sustentada en el carácter de servicio público de la educación, y algunas evaluaciones de la aplicación de la Ley 30 de 1992 proponen una mayor actividad estatal y la consolidación de la rendición de cuentas. En términos generales, el discurso jurídico de la década del noventa sobre autonomía universitaria se encuentra penetrado por categorías históricas, políticas y sociales, lo que muestra una mayor dinámica de su reconocimiento y complejidad.

DESARROLLO LEGAL Y JURISPRUDENCIAL DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA, 1980-2002

El análisis legal y jurisprudencial de la autonomía universitaria durante el período comprendido entre 1980 y 2002 ha sido separado en este artículo del balance de la doctrina durante el mismo período, porque sólo las decisiones legislativas y judiciales constituyen el discurso estatal en relación con la autonomía, mientras que los conceptos doctrinales ayudan a precisar su alcance en el medio social, pero no cuentan con el peso de obligatoriedad, ni de representación institucional, que poseen las decisiones de los órganos del poder público. Por ello, este aparte expondrá los principales ejes de la autonomía universitaria, definidos por las constituciones políticas que han regido el período señalado, las leyes respectivas y más de doscientos fallos de la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado y la Corte Constitucional.

Antes de iniciar el estudio específico de la autonomía en los ámbitos indicados, es necesario destacar tres fenómenos esenciales de la realidad jurídica colombiana, derivados de la expedición de una nueva Constitución, que inciden directamente en el análisis a desarrollar. En primer lugar, la Carta Política de 1991 implicó una transformación de los contenidos de la producción legislativa, y de los conceptos y la frecuencia de la labor jurisprudencial, que permite hallar diferencias esenciales con la década del ochenta, en la que regía una Constitución originaria de 1886 aunque reformada copiosamente. Ese cambio se reflejará en el estudio que interesa en este artículo, al constatar que cada década contó con argumentos constitucionales y leyes diferentes para regular el tema de la autonomía. El segundo hecho a realzar es el de la creación en Colombia de la acción de tutela, que ha permitido el ingreso de los conflictos de la cotidianidad a los máximos estrados judiciales. Su aparición permitirá comparar las controversias que se regulaban y decidían en los ochenta y las que aparecieron en los noventa en el

campo de la autonomía. El tercer elemento consiste en el cambio de los roles institucionales en la regulación legislativa y en la jurisprudencial. Sobre la primera debe decirse que las facultades del Ejecutivo fueron más amplias antes de 1991, mientras que con la nueva Constitución cobraron un carácter más excepcional. En cuanto al ámbito judicial, es determinante la creación de la Corte Constitucional, que se ocupa de los debates sobre adecuación de las leyes a la Carta Política y los separa de la Corte Suprema de Justicia, que antes de la nueva Carta se encargaba de ellos junto con los referentes a la jurisdicción ordinaria (penal, civil, laboral). Por su parte, el Consejo de Estado mantuvo sus facultades de control sobre los actos de la administración y sobre los decretos reglamentarios expedidos por el presidente. Esta distribución de competencias se refleja en la autoría de las normas sobre educación superior y autonomía universitaria, así como en el aumento y diferenciación de decisiones judiciales sobre el mismo tema⁵.

Cada uno de los aspectos anteriores es desarrollado en distintos espacios de este aparte, cuya estructura la compone el análisis de cada década, a partir de la definición y caracterización (i) del marco jurídico; (ii) de los poderes reconocidos a las universidades, diferenciándolas entre públicas y privadas; (iii) de las facultades reservadas al gobierno; y (iv) de las expresiones de la tensión “autonomía universitaria vs. inspección y vigilancia de la educación superior”.

DESARROLLO LEGAL Y JURISPRUDENCIAL DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN LA DÉCADA DEL OCHENTA

MARCO JURÍDICO

Durante la década del ochenta el marco jurídico en materia de autonomía universitaria se caracteriza por la ausencia de consagración constitucional, por el origen presidencial de su regulación y por la intensidad creciente del debate judicial sobre su alcance.

La autonomía universitaria no fue considerada en la Carta Política de 1886, ni en sus posteriores reformas⁶. En 1936, el acto legis-

5 Sobre estos temas, pueden verse los trabajos de Rodrigo Uprimny, “Las transformaciones de la administración de justicia en Colombia”, y de Mauricio García Villegas, “Constitucionalismo perverso”, contenidos en el tomo I del libro *El Caleidoscopio de las Justicias en Colombia* (García y Santos, 2001).

6 La necesidad de la constitucionalización de la autonomía universitaria se señalaba desde 1966: “Actualmente se solicita el reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria, aspiración que envuelve la de que los mismos organismos académicos ejerzan internamente su supervigilancia y tengan asegurada económicamente su existencia” (Sánchez, 1966: 462).

lativo de ese año suministró el sustento constitucional empleado por los jueces y doctrinantes para referirse a la autonomía –primer inciso del artículo 41 de la Carta Política–, cuyo texto indicaba: “Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá sin embargo la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”. Esta facultad de inspección y vigilancia se reiteraba dentro de la enunciación de las funciones del presidente –numeral 12 del artículo 120: “Corresponde al presidente de la república como jefe del Estado y suprema autoridad administrativa: [...] 12. Reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional” (Henaó Hidrón, 1986).

La no constitucionalización de la autonomía y la consagración de la libertad de enseñanza como único recurso para su soporte dejaron a las universidades ubicadas en el mismo plano que cualquier otro nivel de educación (básico, secundario). Esa situación hace evidente que el constituyente no consideró las diferencias entre las fases y tipos de educación, ni la misión de desarrollar el conocimiento como una característica distintiva que ha justificado históricamente la autonomía universitaria. De otra parte, los textos constitucionales se concentran en la libertad de enseñanza, sin explicar su alcance, y le fijan como balance o contrapeso directo la facultad de inspección y vigilancia, que primero se atribuye de forma abierta al Estado, de lo cual se deduce la facultad del Congreso para regularla, y que posteriormente se especifica con facultades para el presidente. Con esa expresión literal, se reconoce una primera fase de la tensión real extendida hasta nuestros días: Inspección y Vigilancia vs. Autonomía Universitaria.

La década del ochenta se inició con una nueva ley sobre educación superior. Pero, a pesar de que en 1979 el total de establecimientos de educación superior era de ciento veintiuno, de los cuales noventa y cuatro eran universidades, el Congreso de la República no legisló sobre una materia que interesaba de forma directa a ese alto número de instituciones, así como a sus 272 mil estudiantes y 31 mil docentes (ICFES, 1982). En lugar de ocuparse en el proceso de deliberación y concertación política, propio para abordar los temas más estratégicos de un Estado, el legislativo le concedió facultades extraordinarias al presidente de la República⁷ para “establecer la naturaleza, característi-

⁷ La participación del Congreso en el nuevo estatuto se restringió a la planteada en el artículo 3 de la Ley 8 de 1979: “Una comisión integrada por dos representantes de las Comisiones

cas y componentes del Sistema de Educación Post-secundaria, [fijar] requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación post-secundaria, [...] organizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás universidades e institutos oficiales de nivel post-secundario y [...] expedir las normas sobre Escalafón Nacional para el Sector Docente” (Ley 8 de 1979).

Es de anotar que dentro de los fines establecidos para expedir la Ley no se mencionaron límites referidos a la autonomía y, aunque se habla de la democratización de la enseñanza universitaria, se encuentra un ánimo de unificación institucional y no, por ejemplo, de reconocimiento de sus particularidades. En el caso de las universidades oficiales, las facultades se extienden a reorganizarlas y dictar sus estatutos orgánicos, aunque dejan un ámbito para la reglamentación interna de sus estamentos, que muy poco se diferencia de los poderes que pudieron otorgarse a otro tipo de institución. En este punto, de nuevo la autonomía de las universidades es dejada al margen.

Con base en esas facultades, el gobierno expidió el Decreto Ley 80 de 1980⁸ que superó, al menos parcialmente, la dispersión normativa que había predominado por varias décadas en materia de educación superior⁹. Concretamente sobre las libertades propias del mundo universitario, el Decreto señaló que “La Educación superior [...] debe cumplir la función de reelaborar permanentemente y con flexibilidad nuevas concepciones de organización social, en un ámbito de respeto a la autonomía y a las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y de cátedra” –artículo 5; y que “Dentro de los límites de la Constitución y la ley, las instituciones de educación superior son autónomas” (Decreto Ley 80 de 1980).

Primeras y Quintas del Senado y Cámara asesorarán al Gobierno en la redacción y adopción de los Decretos para los cuales se otorgan las presentes facultades”.

8 Además del Decreto 080, también se expidieron el 081, 082, 083 y 084, sobre la estructura y funciones del ICFES, la Universidad Nacional de Colombia, los Colegios Universitarios y las

9 Parte del reto de la legislación de 1980 era superar las limitaciones que un magistrado de la Corte Suprema de Justicia señalaba, en 1976, así: “La mayor preocupación recae sobre la estructura de la Universidad Colombiana. Su primera visión alude a los fundamentos legales de la institución. Se destaca la inexistencia de ‘un estatuto orgánico del sistema de educación nacional’ y de las normas dispersas que la rigen se dice que son incoherentes, que ‘no consultan la realidad social y universitaria porque se expiden de forma casuística y con actitud autoritaria más que de servicio’, que ‘dependen demasiado de los problemas políticos o los intereses personales’. Al proponer como solución principal la expedición de un estatuto jurídico que contemple estas necesidades y corrija tales situaciones, se hace énfasis, como es natural, en la indispensable participación de ‘las fuerzas vivas de las instituciones de educación’, sugiriendo para ella mecanismos precisos” (Medellín, 1976: 50).

Esta definición de la autonomía se extiende a las facultades que concede pero no a su carácter jurídico, como sucedió con la doctrina. Sin embargo, la consagración de estatus legal y la integración de las facultades que reconoce, en un cuerpo normativo que concentra las principales disposiciones sobre educación superior, fueron un avance en el reconocimiento estatal del papel social de las universidades y de su autonomía. Por otro lado, al estudiar los poderes admitidos por la ley, resulta evidente la identidad con parte de los postulados de la Convención de Tokio de 1966 y del Consejo Nacional de Rectores, realizado en 1970, por lo cual puede concluirse que esa consagración normativa constituyó una conquista preliminar para el sector universitario.

A pesar de ello, las protestas en contra del decreto no se hicieron esperar y en los foros de rectores y representantes universitarios se escuchaban y registraban frases como “[...] si Colombia hace unos pocos años era el país de legislación universitaria más exigua y más dispersa, hoy tal vez es el país de legislación más minuciosa, más pormenorizada y más extensa” (Franco Arbeláez, 1985: 3). La inconformidad no se quedó en expresiones académicas, sino que se extendió a los tribunales, en los que se formularon numerosas demandas de inexecutable presentadas ante la Corte Suprema de Justicia (treinta y dos de los ciento setenta y cuatro artículos del Decreto fueron demandados por inexecutable ante la Corte Suprema de Justicia), así como varias acciones interpuestas ante el Consejo de Estado, que solicitaban la nulidad de decretos reglamentarios de la Ley 80 de 1980. “Este ataque por parte de las Universidades privadas es sistemático y organizado. Grupos de juristas especializados se dedican a analizar el decreto y sus posibles violaciones a la Constitución, artículo por artículo, línea por línea, palabra por palabra, con una sagacidad y casuística impresionantes” (Lucio A. y Serrano, 1992: 201). Sin embargo, la explosión judicial no se debió sólo a la inconformidad de las universidades privadas; las públicas también debatieron muchos aspectos de la aplicación del Decreto 080, por la vía de la acción de inconstitucionalidad o de consultas requeridas a través del Ministerio de Educación. De otra parte, la expedición de la Ley suscitó la discusión jurídica de situaciones que los propios estudiantes y docentes consideraban irregulares y desconocedoras de derechos que en ejercicio de las facultades universitarias (la autonomía) no podían ser violados. Esa conjunción de intereses es la que arrojó como resulta-

do las noventa sentencias estudiadas¹⁰ junto con la legislación, para identificar los alcances de la autonomía en los aspectos específicos que pasamos a analizar, no sin antes insistir en que la actividad judicial sustentada en el Decreto 080 de 1980 surgió en un doble cauce, tanto desde las instituciones como desde los miembros de las comunidades universitarias, para pedir el cuidado de sus derechos.

LOS PODERES RECONOCIDOS A LAS UNIVERSIDADES

El Decreto 80 de 1980 definió la educación superior como un servicio público que cumple una función social, e indicó que su prestación estaba a cargo del Estado y de los particulares que recibieran autorización de él. En otros términos, el poder de las universidades públicas o privadas era el de prestar un servicio público. Sin embargo, la aplicación de este concepto a la educación universitaria era cuestionada por distintos sectores, dadas las facultades de control que reserva para el Estado, y dado su carácter difuso frente a la formación superior.

La categoría de servicio público fue adoptada sin cuestionamientos por parte de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, lo cual implica que, si bien se reconocían facultades a las universidades, el punto de partida era el de la verificación de calidad, mediante la inspección y vigilancia por parte del Estado. En palabras distintas, la acción de las universidades, incluida la autonomía, adquirió un carácter subordinado a los lineamientos estatales en educación superior. De otra parte, la discusión respecto de si la naturaleza del servicio la definía el carácter de su prestador fue resuelta de plano por la Corte Suprema de Justicia, cuando señaló: “La educación superior es un servicio público, sin importar si quien lo presta es un particular, la nación o los entes territoriales” (Corte Suprema de Justicia. Sala Plena. Carlos Medellín (MP), 13 de mayo de 1980; Consejo de Estado. Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Betancur Cuartas (CP), 20 de marzo de 1986).

El Decreto 80 indicó las facultades concretas al decir que las universidades contaban con autonomía para desarrollar sus programas académicos y de extensión o servicio, designar su personal, admitir a sus alumnos, disponer de sus recursos y darse su organi-

10 En estas sentencias se decide sobre intereses universitarios. No todas ellas se refieren a la autonomía universitaria de forma explícita, pero su contenido permite precisar alcances específicos de la actuación universitaria en los distintos ámbitos: académico, administrativo, financiero, etcétera.

zación y gobierno. Como se verá al describir cada área, las restricciones eran numerosas, de modo que el ámbito de autonomía se definía residualmente.

La libertad institucional para el desarrollo de los programas académicos se limitó con la exigencia de autorizaciones expedidas por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, mediante la licencia de funcionamiento y la aprobación posterior para conceder el título profesional respectivo (Decreto 2.745 de 1980). Como requisito para sus solicitudes se estableció, entre otros, la justificación del programa en términos de las necesidades socio-económicas y en armonía con las políticas de los planes nacionales y regionales de desarrollo, con lo cual surgió una subordinación a las orientaciones gubernamentales, que cuestiona la independencia académica para definir los contenidos curriculares en una universidad. Adicionalmente, el ICFES contaba con la facultad de evaluar los programas, mediante el análisis de los procesos docentes, del cumplimiento de los objetivos propuestos, de los sistemas de valoración académica de los estudiantes, de la administración y de los recursos físicos. Sobre estas restricciones, el Consejo de Estado indicó que la autonomía de las universidades se daba sólo dentro de la órbita de competencias que les daba la ley y les especificaba la autorización gubernamental (Consejo de Estado. Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Paredes Tamayo (CP), 15 de septiembre de 1986). Debe reconocerse que esas disposiciones buscaban garantizar la calidad de los programas y restringir su crecimiento indiscriminado. Sin embargo, al concluir la década, el Plan de Desarrollo del gobierno para el período 1990-1994 indicaba la falta de calidad académica como el problema básico más importante de la educación superior.

Otro de los elementos restrictivos de la autonomía en los programas fue establecido con las unidades de labor académica (ULAS), como medida del trabajo de los estudiantes, cuya asignación fue estandarizada mediante un decreto reglamentario (3.191 de 1980). En esa norma se dispuso el valor de las horas de clase, de las actividades prácticas supervisadas por el docente y de las independientes, desarrolladas con asesoría y evaluación por parte del profesor. El carácter limitante de esta figura se evidencia porque definía los medios del proceso académico, cualquiera que fuera la institución y la carrera, como si la capacidad de previsión pedagógica y tecnológica del reglamento pudiera suplir o, al menos, prever la transformación pedagógica de las universidades, o como si se creyera que ella es poco cambiante. Por otra

parte, a pesar de que se reservó a las universidades la facultad para definir el número de ULAS que se asignarían a cada materia, otra de las críticas a este esquema es que equiparaba las instituciones, cuando socialmente eran conocidas las diferencias de calidad entre ellas.

Una última afectación de la autonomía se estableció con la fijación, por parte de la Junta Directiva del ICFES, de los contenidos o áreas del conocimiento que debían hacer parte de los planes de estudios. Sobre este tema, el Consejo de Estado indicó: “La autonomía académica es entonces una de las manifestaciones más trascendentales del artículo 41 de la Constitución, sobre libertad de enseñanza, el cual se traduce fundamentalmente en la libre escogencia de programas académicos, métodos de enseñanza, personal idóneo de investigadores y profesores, horarios de cátedra, etc., todo de acuerdo con las exigencias legales. Esa autonomía está sometida a la suprema inspección y vigilancia del Estado”. Con base en este último aparte, afirmó que la limitación en la fijación de contenidos y requisitos de los programas era válida, y que la autonomía era predicable de las instituciones de educación superior, como personas con capacidad jurídica, pero no de sus programas (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Roberto Suárez Franco (CP), 23 de noviembre de 1982).

En relación con los controles judiciales a los poderes universitarios, la jurisprudencia del Consejo de Estado, correspondiente a la década del ochenta, estudia las diferencias entre los actos académicos y administrativos, asignándoles a los primeros un carácter propio de la autonomía universitaria, que no podía ser vulnerado por los jueces. Sin embargo, esa exclusión del control judicial fue modificada, después de integrar los actos académicos como una especie de los administrativos, al considerar que sería procedente cuando se hubieran desconocido derechos fundamentales de los miembros de la comunidad académica como el debido proceso (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Segunda. Ignacio Reyes Posada (CP), 17 de junio de 1982). La posición original volvió a adoptarse, afirmando que la especificidad y estabilidad de la vida académica no podían ser vulneradas por la intervención judicial, que además crearía una discriminación entre los actos de las universidades públicas, que sí estarían sujetas al control de la jurisdicción contencioso-administrativa, y los de las privadas, que escaparían a él (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel Betancourt Rey (CS). Auto del 17 de marzo de 1984; Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección

Primera. Samuel Buitrago (CP). 17 de marzo de 1984; Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Tercera. Julio César Uribe Acosta (CP). 30 de mayo de 1985).

Al iniciar la década del ochenta y antes de que hubiera sido expedido el Decreto 080, el Consejo de Estado había destacado las facultades de las instituciones en materia de requisitos académicos, sosteniendo que “[...] la autonomía de la Universidad está fundada en la potestad que tiene para actuar, en cumplimiento de sus fines esenciales, dentro de un margen de independencia. El desenvolvimiento científico, filosófico, artístico, profesional y cultural de la Universidad exige que ella pueda tomar decisiones, como lo crea más conveniente, en materia de recursos humanos y materiales [...]. Por tanto, desde el punto de vista académico la autonomía de la Universidad es amplia, a pesar de tener un vínculo jurídico que proviene de la sociedad a la cual pertenece [...]. Así se configura una autonomía académica, dentro de un marco de referencia legal, que en el caso colombiano es consecuencia y desarrollo de la libertad de enseñanza que garantiza nuestra Carta Política” (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Mario Enrique Pérez (CP), 22 de octubre de 1980). No obstante el reconocimiento del poder académico de las universidades, ese fallo predijo las restricciones que fueron impuestas por el Decreto 80 de 1980. El aval judicial dado por las decisiones posteriores tanto del Consejo como de la Corte Suprema llevan a confirmar que para el Estado colombiano la autonomía en lo académico podía ser un camino amplio pero con muchos obstáculos.

La posibilidad de que las universidades designaran el personal que las integraba también se concibió con límites. El Decreto Ley 080 de 1980 fijó los requisitos mínimos que debían cumplir los docentes, definió sus dedicaciones y consagró la forma de contratación de profesores por hora/cátedra. En el caso de las universidades oficiales estableció los cargos que serían de libre nombramiento y remoción, y el tipo de vinculación que tendrían sus servidores. De otra parte fijó las normas generales sobre procesos disciplinarios docentes, y restringió la posibilidad de que los reglamentos internos de las instituciones ampliaran los recursos procesales. Para la validez del reglamento profesoral, así como de los demás expedidos por las instituciones –estudiantil, administrativo, etc.–, se requería la sujeción a las normas del decreto y su aprobación por parte del gobierno nacional, sin la cual no podían aplicarse. En cuanto a las universidades no oficiales, sus asuntos de personal se definirían por las normas generales del derecho laboral.

Para la admisión de estudiantes, las instituciones establecían requisitos de ingreso adicionales a la prueba de conocimientos practicada por el Estado, previa fijación por parte del ICFES del número que podía ser recibido en el primer semestre de cada programa. Asimismo, las universidades definían estatutos internos que regulaban los procesos de admisión y la permanencia de sus estudiantes como miembros de la comunidad respectiva. No obstante, esta última facultad se hallaba delimitada por el mismo Decreto 80 de 1980, que determinó las causas por las cuales se perdía la calidad de estudiante y los contenidos mínimos del reglamento respectivo.

La disposición de los recursos, tanto de las universidades públicas como de las privadas, estuvo sujeta a la aprobación de sus presupuestos por parte del gobierno y a la fijación de un porcentaje mínimo destinado a investigación y bienestar. En el caso de las oficiales, se establecieron los rubros a los que podían destinarse los aportes de la nación, y se facultó al Consejo Superior de cada institución para adoptar el presupuesto y enviarlo al Ministerio de Educación para su estudio. Además, esos Consejos debían expedir mensualmente los acuerdos de ordenación del gasto, sometidos a aprobación externa de la Dirección General del Presupuesto, que junto con el ICFES podían solicitar la información presupuestal y contable que consideraran necesaria. Sobre estas facultades el Consejo de Estado siempre avaló una distribución de competencias equiparable a las asignadas a los establecimientos públicos, de modo que los poderes que correspondían a las universidades oficiales se tomaban como una porción subsidiaria en relación con la ley (Consejo de Estado. Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Paredes Tamayo (CP), 13 de agosto de 1987; Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Segunda. Joaquín Vanín Tello (CP), 27 de mayo de 1987).

Para las universidades privadas, el decreto ordenó que los costos de inscripción, exámenes extraordinarios, derechos de grado y matrícula, debían ser autorizados por el ICFES, mientras que las oficiales podían presentar su reglamento en ese campo, pero someterlo a estudio posterior del mismo instituto.

Esa intensificación del control no se compensaba con una mayor responsabilidad estatal. Así lo muestra la norma reglamentaria en materia presupuestal (Decreto 728 de 1982), que hizo clara la intención estatal de reducir los aportes a las universidades públicas, cuando ordenó que la participación de la nación en sus presupuestos no podía superar el 90% en 1983 y tendría que estabilizarse seis años después en

un 70%. Por el contrario, se preveían aportes presupuestales del Estado para las instituciones no oficiales, con fines de crédito a estudiantes y adquisición de equipos, remodelación y ampliación de planta física. Ello cuando el número de entes privados superaba ampliamente al de los públicos —el total de universidades en 1980 era de ciento ocho, cuarenta y seis oficiales y sesenta y dos no oficiales— y la mala calidad de muchos de los primeros era un problema reconocido.

En cuanto a la organización y gobierno de las universidades privadas, los aspectos centrales se encuentran en el reconocimiento institucional como ente no oficial, que estaba a cargo del Ministerio de Educación, previo concepto positivo del ICFES. Su constitución como entidades de utilidad común fue una novedad en el Decreto 080 de 1980, la cual agregó que debían ser organizadas como “personas jurídicas autónomas”, sometidas a la inspección y vigilancia del Estado. De otra parte, las oficiales serían creadas como establecimientos públicos, por decisión de los consejos municipales, de las asambleas o del Congreso, a iniciativa del director de la rama ejecutiva en cada nivel (alcalde, gobernador, presidente). En el caso de estas últimas, el Decreto fue minucioso y definía sus órganos de dirección, la forma de integrarlos y sus funciones. También señalaba los criterios de organización interna, dentro de los que se contaban el nombre de los órganos de carácter decisorio, las denominaciones de las dependencias de las áreas académicas (Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos o Centros) y las denominaciones de las instancias asesoras, entre otros.

Durante la década del ochenta, esas formas de organización unidas a la concepción del gobierno institucional fueron causa de polémica sobre la autonomía. La constitución de las universidades oficiales como establecimientos públicos implicó que su régimen se integrara con las normas sobre educación superior y con las que existían en general para cualquier otra entidad de esa naturaleza. En el fondo, la lógica que predominó fue la de aplicar a las universidades los principios de la descentralización por servicios y territorial, lo que muestra la poca especificidad que se les reconocía. Tan profunda fue esa tendencia que, en no pocos casos, la autonomía universitaria se equiparaba a la autonomía administrativa, tal como lo sustenta el siguiente aparte de un fallo sobre facultades del gobierno para fijar las plantas de personal de las universidades: “Una de las características de los establecimientos públicos es su autonomía administrativa, la cual les permite autorregularse dictando sus estatutos internos con la

elasticidad que les facilite realizar el cometido para el que fueron creados” (Corte Suprema de Justicia. Sala Plena. Servio Tulio Pinzón Durán (MP), 31 de marzo de 1981). Más aún, la “adscrición” de las universidades al Ejecutivo, y la exigencia de su constitución y de la creación de programas de acuerdo con los planes de gobierno nacional, regional y local, muestran la concepción de estas instituciones como agentes de la acción gubernamental, sin dejar lugar suficiente a la libertad requerida por los procesos académicos. Una demostración más de estas afirmaciones la concede la integración de los consejos superiores, definida en la Ley 80 de 1980, que incluía dentro de sus ocho miembros al ministro de Educación o su representante; al gobernador del Departamento, el intendente, el comisario o el alcalde, según el nivel territorial al que se encontrara adscripta la Universidad; a un designado del presidente de la República; y al rector –máxima autoridad ejecutiva de la institución– que, aunque sin derecho a voto, era nombrado directamente por el presidente de la República, como ocurría con los gerentes, directores o presidentes de los establecimientos públicos y de las empresas industriales y comerciales del Estado. La autodeterminación de la comunidad académica en la integración de los órganos de gobierno llegaba, entonces, hasta la elección del representante estudiantil, profesoral y de los egresados, ya que el de los decanos era elegido por ellos como “agentes ejecutivos del Rector en cada una de las facultades” (Decreto Ley 80 de 1980).

En cuanto a las universidades no oficiales, la participación de los estudiantes en su gobierno no fue ni siquiera desarrollada por el Decreto, que sólo prohibió entorpecer su derecho de asociación, de modo que, normalmente, los máximos órganos de esas instituciones quedaban integrados sólo por sus fundadores o aportantes. De otra parte, la decisión de exigir su constitución como instituciones de utilidad común generó una discusión con las instituciones que con anterioridad a la nueva legislación actuaban como universidades, pero auspiciadas bajo figuras que promovían el lucro particular como uno de sus fines.

Con los argumentos de la libertad de enseñanza, de asociación, de empresa y del respeto a los derechos adquiridos y a la propiedad privada, ese debate político ocupó distintas sentencias de la Corte Suprema de Justicia, la cual afirmó que con la orden de integrarse como entidades de utilidad común no se violaban esos principios porque “[...] el Estado [...] encauza la actividad privada económica y docente [...] según lo autorizan en sus correspondientes órbitas de

intervencionismo, tanto económico como educativo, los artículos 32 y 41 del Estatuto Superior”. Dando preponderancia al derecho a la educación en condiciones de calidad, frente a las libertades académicas, sustentadas en el artículo 41, agregó: “La libertad de enseñanza es una potestad del gobernado para recibir cultura sin sujeción a parámetros confesionales o doctrinarios impuestos o restringidos, o para comunicarla de igual manera. Es un derecho que se erige como límite a la acción proselitista o intolerante del Estado o de otros con respaldo en él. Es, por lo menos, eso. Pero no es más que un derecho individual o subjetivo”. “En cambio es diferente el derecho a la enseñanza, el derecho colectivo o la ‘garantía social’, y ya no individual, a exigir educación, que supone precisamente la necesidad de que el Estado ejerza inspección y vigilancia docente, instituya la educación como obligatoria y gratuita, intervenga el proceso económico privado y social dentro de los límites de nuestro sistema constitucional, para lograr sus objetivos de formación humana intelectual, moral y física”. “Así entonces, disponer derroteros institucionales para educar [...] no es contrario a libertad de enseñanza, ni, por eso solo, al derecho a la educación” (Corte Suprema de Justicia. Sala Plena. Humberto Mesa González (MP), 22 de septiembre de 1980). Sobre ese mismo debate agregó la Corte: “La norma demandada es adecuada [...] corrigiendo una situación aberrante, en una rama de la educación, la cual [...] se estaba convirtiendo, en muchos casos, en un próspero negocio a costa de la deficiente preparación dada a su alumnado, con grave perjuicio para el desarrollo cultural del país y la escasa preparación de los profesionales salidos de sus aulas. Se pone de presente [...] que [...] el ánimo de lucro es incompatible con los fines generales y constitucionales de este servicio público por excelencia de la educación” (Corte Suprema de Justicia. Sala Plena. Ricardo Medina Moyano (MP), junio de 1981).

Pero el éxito del Decreto 080 de 1980 en este aspecto no fue total, de allí que la limitación impuesta a los fundadores para formar parte de los órganos de dirección de las instituciones de educación superior, con el fin de garantizar la separación entre ellos y el ente creado, fuera declarada inexecutable, por considerarla contraria al orden constitucional. Esta posición define un ámbito de la autonomía de las universidades no oficiales, aclarando que ella equivaldría a la de cualquier otro ente de utilidad común en relación con sus gestores (Corte Suprema de Justicia. Sala Plena. Humberto Mesa González (MP), 22 de septiembre de 1980).

Así como la primera providencia citada restringió la autonomía en lo relacionado con la organización e identidad institucional de las universidades, tomando como base un interés social, hubo otras decisiones que la limitaron sin proteger el fin común, sino sustentadas en una interpretación taxativa y restrictiva de las normas. A manera de ejemplo, en un concepto del Consejo de Estado se indicó que sólo eran entidades de utilidad común las fundaciones, aunque las normas más antiguas del país habían dicho que también lo eran las corporaciones y asociaciones. Esa decisión judicial implicaba la transformación inútil de muchas instituciones (Consejo de Estado. Sala de Consulta y Servicio Civil. Humberto Mora Osejo (CP), 29 de agosto de 1983).

LAS FACULTADES RESERVADAS AL GOBIERNO

El análisis de las facultades reservadas al gobierno en la educación universitaria se hará específicamente en lo relacionado con la creación de las instituciones y la autorregulación reconocida a ellas. El Decreto 080 indicó que la dirección del Sistema de Educación Superior le correspondía al gobierno nacional en los términos de la Constitución Política. Al igual que frente a otros servicios públicos, el Ejecutivo cumple funciones de dirección, que se concretan en facultades de intervención tanto en relación con el conjunto de actores involucrados en su desarrollo como frente a cada uno de ellos. En cuanto a las universidades oficiales, se destaca que la iniciativa para su creación le corresponde exclusivamente al Ejecutivo, lo cual coloca el origen de las universidades en una decisión política surgida de entes no deliberativos, aunque posteriormente sí deba ser sujeta a la aprobación de un actor colectivo como el Congreso. Esta facultad reforzó la identidad de las universidades como agentes de la rama ejecutiva, tal como se explicó con anterioridad. Sobre las universidades privadas o no oficiales, el Ejecutivo se reserva su reconocimiento institucional, al ser el facultado para el otorgamiento de su personería jurídica, para la aprobación y modificación de sus reglas internas, representadas en los estatutos, y para la inscripción de su representante legal. Del proceso aplicado para el surgimiento de las universidades se deduce que los orígenes de ellas no derivan de procesos académicos en sí, sino de su conjugación con procesos administrativos que cobraron en la década del ochenta un alto peso.

En el ámbito de autorregulación, como eje de la autonomía, el gobierno se reservó una facultad de destacar: la aprobación de los

estatutos, reglamentos del personal docente, administrativo y estudiantil de las universidades. No le bastó al Ejecutivo con establecer los contenidos mínimos y las condiciones para su expedición, sino que impuso como condición de validez la aprobación del respectivo estatuto por parte del gobierno nacional. Con esta restricción la autonomía se torna aún más marginal y lleva a ver las instituciones como tramitadoras de normas sobre las cuales no tienen la posibilidad de decidir definitivamente. Por ello, la autonomía en la década del ochenta no se halló sujeta sólo a la Constitución y a la ley, sino ante todo a la voluntad del Ejecutivo: autor de la ley, intérprete y diseñador de su aplicación, y máxima autoridad universitaria para la definición de las normas internas.

LA TENSION “AUTONOMÍA UNIVERSITARIA VS. INSPECCIÓN Y VIGILANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

El principal inconformismo de las universidades frente a la regulación sobre educación superior de los ochenta se derivó de los poderes reservados al Ejecutivo y concretamente al ICFES. Esa confrontación era tan evidente que ese instituto debía acudir a motivaciones de sus actos, como las siguientes, encontradas en el Acuerdo 214 de 1986: “Que el ICFES como entidad de fomento de la educación superior debe procurar sistemas de supervisión que estén acordes con la autonomía de las instituciones de educación superior consagrada en el Decreto Extraordinario 80 de 1980”; “Que en el desarrollo de esa práctica el ICFES ha venido aplicando una política de concertación con las instituciones de educación superior” (ICFES, 1990).

A pesar de esos propósitos, la tensión se agudizó en 1989, cuando el gobierno, mediante el Decreto 1.227 de 1989, quiso ampliar las facultades del ICFES y del Ministerio de Educación para imponer sanciones a las instituciones, para separar de ellas a los directivos que contrariaran las normas nacionales e internas y para designar delegados del Estado en los consejos directivos de las universidades privadas a las que les hubieran sido suspendidas las autorizaciones para el cumplimiento de sus labores (ICFES, 1990). En esta época, se incrementaron de nuevo los ánimos litigiosos y fueron conocidas cinco demandas de nulidad, en cuyo fallo el Consejo de Estado indicó: “La autonomía y la libertad de enseñanza no tienen pues el alcance de independencia por encima de todo régimen como algunos lo han entendido. Inspeccionar y vigilar conlleva necesariamente la acción

de controlar, exigir, ordenar y sancionar, pues de otra manera resultaría ilusoria en sus efectos esta función establecida precisamente para desarrollar el precepto constitucional del derecho a la educación, que como servicio público que es y función social que presta sólo puede hacerse efectivo si las instituciones que lo tienen a su cargo cumplen a cabalidad con las finalidades y objetivos propuestos” (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (CP), 25 de septiembre de 1991).

A estas últimas reflexiones debe agregarse que el equilibrio entre “inspección y vigilancia” y “autonomía universitaria” mide la amplitud democrática de un Estado y la calidad de las instituciones. De allí que los desbalances y las guerras judiciales que se libraron en Colombia en los años ochenta puedan encontrar explicaciones en la debilidad de esos dos factores.

Para cerrar este aparte, puede decirse que, en general, la jurisprudencia expedida en la década del ochenta acerca de la autonomía universitaria le concedió gran peso a las concepciones de servicio público e inspección y vigilancia, y concibió la autonomía como un marco de competencias definidas por la Constitución, la ley y los reglamentos del Ejecutivo. A partir de allí las normas de las universidades y sus actos no son más que expresiones de última jerarquía en relación con el resto del ordenamiento jurídico. Los aportes más importantes los hizo el Consejo de Estado, en relación con el estudio de los actos académicos y administrativos de las universidades públicas, en el cual reconoció la especificidad de la actuación académica de esos entes. Lamentablemente esa jurisprudencia dio virajes de decisión a decisión que le quitaron peso a la discusión, pero sentó en el ámbito judicial los fundamentos de una discusión intrínseca de la autonomía universitaria. En cuanto a la Corte Suprema de Justicia, sus decisiones estuvieron sujetas a la seguridad del texto constitucional sobre libertad de enseñanza, y no podrían señalarse elaboraciones profundas sobre la autonomía, distintas a las explicaciones de la misma norma de la Carta Política.

Finalmente, en cuanto al discurso jurídico –constitucional, legal y jurisprudencial– sobre la autonomía universitaria en los ochenta, se debe afirmar que no estaba construido ni era autónomo. Las referencias a ella siempre fueron tangenciales o derivadas de otros temas que sí se habían consagrado constitucionalmente, o en relación con los cuales existía una mayor tradición legal y judicial. Si se hablaba de autonomía debía partirse de libertad de enseñanza. Si se estudiaban

las universidades, se requería del referente institucional de los establecimientos públicos para las públicas y de las entidades de utilidad común para las privadas. Si se analizaba la educación universitaria, su referencia al servicio público la reducía a una función estatal frente a la cual el Leviatán repartía competencias, y quienes las ejercían, sujetos a la inspección y vigilancia, no podían complementarlas y mucho menos desbordarlas.

En términos sociales, la restricción de la autonomía de las universidades y la amplitud de las facultades del Estado no lograron mejorar la calidad, ni controlar el crecimiento indiscriminado de programas e instituciones de dudosa calidad e incluso origen¹¹. Por el contrario, ese desconocimiento de las universidades como comunidades académicas y su percepción como simples prestadoras de un servicio restringieron la posibilidad de fortalecerlas como espacios públicos.

DESARROLLO LEGAL Y JURISPRUDENCIAL DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

EL MARCO JURÍDICO

El marco jurídico de la autonomía en la década del noventa se caracteriza por su consagración constitucional; por la elaboración y expedición de la ley que la regula, mediante un proceso de deliberación universitaria –en su sentido institucional– y de debate legislativo; y por la multiplicación y diversidad de los fallos judiciales dedicados a su estudio.

En 1991, se integró en Colombia una Asamblea Nacional Constituyente con el fin de acordar un nuevo contrato social. De ese proceso, en el que participaron muchos sectores y tendencias, resultó la constitucionalización de la autonomía universitaria. El proyecto de su consagración fue presentado por la Presidencia de la República y sometido a varias audiencias con actores universitarios, así como a debates entre los constituyentes. En ese proceso, siempre se destacó la autonomía como garantía de pluralismo y de participación social en el desarrollo del país, así como su necesidad para que el saber se gestara sin interferencias de ningún tipo (Presidencia, 1991; Asamblea

11 Las universidades y los programas durante los ochenta crecieron de forma considerable. El crecimiento de las IES, incluidas las universidades, entre 1981 y 1989, fue de un 20,5%, con una tasa interanual cercana al 2% (ICFES, 1994). De otra parte, en el libro de Cubillos (1998) se presentan dos casos de instituciones creadas en la década del ochenta cuyos recursos provenían del narcotráfico.

Nacional Constituyente, 1991). Su consagración definitiva se hizo en el capítulo de los derechos sociales, económicos y culturales, con el siguiente texto: “Artículo 69. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” (Colombia, 2002).

Además de la consagración de la autonomía también se integraron a la Carta Política la libertad de enseñanza, de investigación, de cátedra y aprendizaje, con lo cual se superó la dependencia conceptual y, en general, jurídica a la que había estado sometida la autonomía. Ese conjunto de disposiciones se traducen también en un reconocimiento político que identifica la autonomía como un sustento del Estado colombiano y a las universidades como sujetos con características singulares dentro del conjunto social y de la educación. Asimismo, configuran un ámbito de libertades que nunca antes había sido reconocido por el constituyente colombiano.

Dado que la norma suprema enfatizó en que la ley definiría el régimen de las universidades oficiales y los límites para el ejercicio de las facultades derivadas de la autonomía –darse sus directivas y estatutos propios–, en el año siguiente fue expedida la Ley 30 de 1992, que desarrolló esos aspectos. El proyecto previo fue elaborado por un grupo de cinco expertos y posteriormente discutido en una comisión de concertación en la que participaron representantes de instituciones de educación superior. Tanto estos procesos como el curso del texto en el Congreso estuvieron signados por una discusión entre autonomía y calidad, que se movía entre quienes proponían una autonomía académica diferenciada o exclusiva para las instituciones de mayor calidad o excelencia, y una administrativa, para el conjunto de universidades (Caro, 1993: 56). Al final, se consagró la autonomía sin distinciones institucionales para el caso de las universidades, y se enunciaron las competencias específicas que surgían de su reconocimiento. Por otra parte, la Ley integró un sistema de inspección y vigilancia coordinado por el gobierno, pero con menores facultades de control que las existentes a la luz del Decreto 080 de 1980, y al cual se vincula un nuevo organismo integrado por miembros de los distintos estamentos y sectores universitarios: el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Finalmente, la Ley creó una

categoría de instituciones públicas, con el fin de responder a la especificidad requerida por la Constitución: los entes universitarios autónomos.

Hasta aquí una evaluación preliminar del marco legal de la autonomía en los noventa permite decir que recoge las discusiones y problemas centrales planteados por las universidades en la década anterior: la formalización de la autonomía, la modificación del régimen de inspección y vigilancia, y la reforma institucional de los entes públicos dedicados a la enseñanza universitaria como presupuesto para lograr “independencia” del gobierno.

El último eje para la caracterización del marco jurídico de la autonomía es el jurisprudencial. Contabilizando sólo los fallos en los que cada uno de los máximos tribunales adopta la decisión de mayor jerarquía en cada caso¹², se encuentra que más de ciento quince sentencias de la Corte Constitucional y más de noventa providencias del Consejo de Estado desarrollan aspectos de la autonomía universitaria. Las mayores contribuciones al desarrollo jurídico de este tema surgen de la acción de tutela y de constitucionalidad, y de las acciones de nulidad y electorales. Las primeras se instauran para la defensa de derechos fundamentales, y su mayor número en el caso de la autonomía resulta de casos en los que se acusa a las universidades de la violación de esos preceptos en situaciones de la vida universitaria cotidiana. Desde este enfoque es esencial reconocer que ese aliento judicial de la autonomía implica un estatus de las instituciones universitarias como sujetos que inciden en la vida de sus comunidades académicas, hasta el punto de proteger o afectar sus derechos esenciales. En otros procesos, muy pocos, la tutela se ha originado solicitando la defensa de la autonomía de las universidades, de donde surge el debate acerca de si este precepto es un derecho fundamental o no. En cuanto a las de constitucionalidad, se derivan de confrontar textos legales con el principio de la autonomía para evaluar si la desconocen o restringen indebidamente.

Sobre las acciones de nulidad, ellas se relacionan con actos de autoridades públicas que se consideran contrarios a la Constitución o a la ley, y por esa vía se conocen controversias entre universidades y el

12 El Consejo de Estado y la Corte Suprema de Justicia adoptan decisiones de instancia en procesos de tutela cuyo máximo recurso es conocido por la Corte Constitucional. Por ello, las cifras que aparecen aquí hacen referencia sólo a fallos en los que cada tribunal es el competente para decidir el recurso máximo y no a las actuaciones de instancia. No se menciona en este aparte a la Corte Suprema de Justicia, ya que sus decisiones en materia universitaria se refieren esencialmente a asuntos laborales de las universidades privadas, sin estudiar la autonomía.

ICFES o el Ministerio de Educación, y entre universidades y miembros de su comunidad (profesores, estudiantes, empleados) en relación con quienes la institución ha adoptado alguna medida. Por su parte, las acciones electorales acusan la designación de directivos o representantes en los órganos de dirección universitaria. Aunque los dos últimos tipos de acciones judiciales ya venían conociéndose desde antes de la Constitución de 1991, su crecimiento ha sido considerable gracias a la ampliación de la carta de derechos de la Constitución y a la modificación legislativa de 1992, que permiten encontrar más argumentos para sustentar su violación.

Estos últimos aspectos permiten señalar que en los noventa han aparecido más conflictos que tienen dentro de sus elementos de decisión judicial la autonomía universitaria, lo que implica que este principio se ha consolidado como herramienta de los debates sociales que involucran a los universitarios y cuyo desenlace judicial afecta la vida cotidiana de sus comunidades e instituciones.

LOS PODERES RECONOCIDOS A LAS UNIVERSIDADES

Las facultades de darse directivas y reglamentos, establecidas en la Constitución, fueron especificadas en la Ley 30 de 1992: “Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”. Sobre estas funciones, la Corte Constitucional señala que se trata de expresiones limitadas por los derechos fundamentales, el orden público, el bien común, el interés general, la inspección y vigilancia, y que la aplicación de la autonomía es compleja en la medida en que siempre involucra otros principios constitucionales como la educación o la participación (T-515 de 1995).

Como introducción al estudio de estas facultades es necesario considerar los tipos de entidades y los procedimientos para su creación. La Ley 30 de 1992 las clasificó en estatales u oficiales, privadas (de utilidad común) y de economía solidaria. Es importante destacar

que la calificación de “pública” no se empleó, lo cual evoca la discusión política acerca de la ampliación de los criterios para asignar ese carácter a una institución.

En el plano de la creación de entidades, se recuerda la justificación que daba el gobierno para la consagración de la autonomía universitaria en la Constitución, cuando indicaba que la universidad oficial resultaría beneficiada “porque ya no estaría atada a las disposiciones gubernamentales sobre funcionamiento ni a la designación externa de sus directivas” (Presidencia de la República, 1991). Esa transformación empezó a concretarse con la creación de la figura de los entes universitarios autónomos, como categoría de la estructura estatal. Aunque se fijó su vinculación al Ministerio de Educación, se precisó que esta sería con fines de planeación, y la facultad de su creación se mantuvo en el Congreso, las asambleas y en los concejos municipales y distritales. Acerca de las instituciones privadas, se señaló que pueden ser creadas como entidades de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria. Como diferencia con la década del ochenta se contempló que algunas podrían pertenecer al sector cooperativo, aunque en la práctica ya se había dado una experiencia de ese carácter.

En cuanto al tema de estatutos y regímenes de estudiantes y profesores, la ampliación de la autonomía fue considerable. Al desaparecer el requisito de la aprobación gubernamental, existente en los ochenta, las universidades alcanzan una mayor autodeterminación en ese aspecto, aunque las oficiales deban someterse a los lineamientos generales de la Ley 30 de 1992 y en cualquier caso deban ser enviados al Ministerio de Educación para el desarrollo de sus funciones de inspección y vigilancia. Los controles a esa facultad vendrán por vía judicial, especialmente de tutela, al estudiar procesos disciplinarios seguidos en contra de estudiantes y profesores, y destacar el respeto que deben observar por el debido proceso, la educación y los demás derechos constitucionales. En este aspecto, las decisiones judiciales han insistido en la obligatoriedad de los estatutos para los miembros de las universidades, con lo cual se ha fortalecido su concepción de comunidades autorregladas, más que de instituciones sometidas a ordenamientos comunes (T-492 de 1992; T-187 de 1993; C-299 de 1994; T- 237 de 1995; T-196 de 1996; T-515 de 1995).

Sobre la designación de autoridades académicas y administrativas, la década del noventa ha sido escenario de una ampliación de la práctica participativa de las comunidades universitarias. Esta facultad

es asumida especialmente como una conquista para las universidades oficiales, en relación con la designación del rector, dado que su escogencia era antes una facultad exclusiva del presidente. Hoy, en virtud de la ley y de las reglamentaciones de las propias universidades estatales, son los consejos superiores universitarios o los mismos miembros de las comunidades, mediante elección directa, quienes lo designan. La posibilidad de elegir también se extiende para decidir la representación de los estamentos en el Consejo Superior y otros órganos de dirección. Este poder de las universidades, acompañado por la facultad reglamentaria en virtud de la cual los consejos superiores universitarios adoptan los mecanismos de designación de directivas, están sujetos a garantizar la participación de la comunidad, y es en ellos en los que se han concentrado críticas que afirman la “politización” de las universidades y el desvío del horizonte académico que debe tener la autonomía (Gómez Campo, 2001). En ejercicio de esta facultad muchas universidades oficiales desarrollan verdaderos debates públicos en sus comunidades, acerca de la orientación de sus instituciones, las propuestas programáticas de los postulados a sus máximos cuerpos de dirección y otros asuntos de interés general. En sentido inverso, a estos ejercicios se ha referido la causa de muertes violentas de miembros de las comunidades universitarias y de la intimidación de grupos ilegales sobre sectores universitarios. Aunque esta situación merece análisis de mayor profundidad, lo cierto es que los derechos individuales y colectivos en Colombia se encuentran sometidos, en cualquier contexto, a riesgos y restricciones no siempre manejables por sus titulares, lo cual no justifica su anulación ni reforma.

Esa designación de directivos tiene sesgos importantes. Si bien la Ley ordena la participación de miembros de gobierno y de la comunidad universitaria, frecuentemente los bloques de poder sobrepone los intereses de uno u otro sector a los generales (Gutiérrez Sanín, 2003).

Esta facultad, más de la comunidad que de la institución, también se extendió a las universidades privadas, a las que se les exige garantizar la participación de sus estamentos en los órganos de dirección, lo que ha abierto caminos antes vedados, pero también ha sido desconocido. De allí que existan situaciones en las que surge la necesidad de exigir a las instituciones universitarias públicas y privadas respeto por la autonomía de sus comunidades universitarias (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (CP), 27 de abril de 1994; Consejo de

Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Libardo Rodríguez Rodríguez (CP), 19 de mayo de 1995).

En cuanto a los programas académicos de pregrado, las universidades pueden crearlos, cumpliendo requisitos de verificación de calidad y registro por parte del ICFES, antes de que empiecen a ofrecerse. El régimen de los doctorados y maestrías es más estricto y requiere autorización del Ministerio de Educación, previo concepto del CESU. Sin embargo, la amplitud de la autorización para crear, estructurar y definir los programas de pregrado se ha restringido desde 1998 con la expedición de decretos reglamentarios del gobierno que, invocando su obligación de garantizar la calidad, han definido los requisitos y la acreditación obligatoria y previa de programas en educación; y han definido estándares mínimos para pregrados en ingeniería, ciencias de la salud, derecho, arquitectura, comunicación e información, administración, contaduría pública y economía, los cuales deben obtener, además, un registro calificado después de la evaluación por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) o del ICFES. Además, en cuanto al desarrollo de los programas, el año anterior se estableció el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional (Decreto 808 de 2002), que ha evocado la época de las unidades de labor académica (ULAS) nacidas en los años ochenta. Sobre este sistema de créditos se afirma que modifica “de manera profunda la metodología de enseñanza predominante en las instituciones de educación superior, al introducir elementos para la valoración del trabajo adelantado por el estudiante” (Pacheco, 2002: 303).

En el ámbito de las funciones académicas, se ha insistido en que son el eje de la autonomía universitaria y que son inviolables por el Estado, incluidos los jueces, por lo cual ellos no pueden modificar calificaciones, aunque sí verificar si en los procesos para su obtención se han desconocido derechos fundamentales como el debido proceso (Corte Constitucional, T-573 de 1993 y T-180 de 1996; Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Ernesto Rafael Ariza Muñoz (CP), 16 de diciembre de 1994). Con este enfoque se fortalece la tendencia que afirma la imposibilidad del control judicial de los actos académicos, iniciada en los años setenta y fortalecida en los ochenta por el Consejo de Estado, aunque con algunas variaciones, como la consideración de lo que es un acto de ese tipo. Así sucedió con el otorgamiento de títulos considerado, en ocasiones, no como poder académico sino como una delegación de una función pública, lo que con anterioridad incluía a estos actos dentro de la competencia jurisdiccional

(Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Libardo Rodríguez Rodríguez (CP), 30 de abril de 1993).

Sobre el alcance de la autonomía en el manejo presupuestal y financiero, la década del noventa es singular. A pesar de la política general de disminución del presupuesto estatal, los montos que la nación destina a las universidades oficiales se integraron al concepto de gasto público social, lo que restringe su reducción y sirve de base para un aumento anual permanente de los aportes del gobierno nacional. Esta determinación de la Ley 30 de 1992 se ha pretendido modificar por distintas vías, con una gran oposición de las universidades estatales que ha evitado que dicho intento prospere. La misma norma determinó que el régimen de contratación no sería el aplicable al resto de las instituciones oficiales, sino que las reglas en ese campo serían las que se ajusten a la práctica académica de las universidades.

De otra parte, a pesar de la creación de la figura de los entes universitarios autónomos, se siguió aplicando a las universidades el régimen presupuestal de los establecimientos públicos hasta 1997, cuando una sentencia hito de la Corte Constitucional (C-220) determinó la improcedencia de esa situación, indicando que “las universidades públicas en tanto órganos autónomos del Estado no hacen parte de la rama ejecutiva”, que sus funciones no pueden ser calificadas como “administrativas propias del Estado”, y que el grado de autonomía de los establecimientos públicos no es el mismo reconocido a las universidades, por lo cual es inadmisibles para ellas el control de tutela (administrativo, presupuestal, fiscal y político). Finalmente, se fijaron los conceptos por los cuales las instituciones pueden requerir pagos, y se facultó a las privadas para que los determinen autónomamente dentro de ciertos topes, con lo cual se amplió en este escenario la capacidad decisoria de las instituciones. Por otra parte, se ordenó al gobierno promocionar la investigación a su cargo tanto en las universidades no oficiales como en las oficiales, y se admitió que celebren contratos para prestación de servicios de educación superior con las entidades territoriales, en un escenario de ampliación de la financiación del Estado a la educación superior desarrollada por universidades privadas.

LAS FACULTADES RESERVADAS AL GOBIERNO

Las funciones del gobierno, relacionadas con la autonomía universitaria, se han centrado en el reconocimiento de personería de las universidades privadas; en el registro de instituciones, representantes

legales y programas; en la gestión de un sistema de información sobre la educación superior; y en el desarrollo de procesos disciplinarios e imposición de sanciones a instituciones y miembros de sus órganos directivos en caso de violaciones a la normatividad. Para los deberes más polémicos –reconocimiento de personería y procesos disciplinarios– la Ley exigió el concepto previo del CESU, en lo que podría entenderse como una corresponsabilidad entre el Estado y los representantes de actores universitarios. Esta hipótesis se fortalece al encontrar que el ICFES cuenta con un comité asesor integrado por miembros de universidades.

De otra parte, se destacan las funciones de información que se reservan al Estado, concebido como un actor imparcial que debe transmitir a la sociedad los elementos suficientes para la adopción de decisiones dentro del sistema de educación superior, y que debe estimular e incluso exigir la rendición de cuentas a entes autónomos como las universidades.

Estos poderes reservados al gobierno son reducidos en relación con los definidos en los ochenta, lo que es coherente con la lógica de menor intervencionismo propugnada en los últimos quince años, pero también responden al pedido de las mismas universidades que encontraban su actuación como excesiva y limitante para el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, es preciso agregar que la facultad jurisdiccional sí ha sido creciente y sistemática en la ponderación de la autonomía con derechos de los individuos y comunidades universitarios, de manera que allí se encuentra un espacio reservado al poder estatal.

LA TENSIÓN “AUTONOMÍA UNIVERSITARIA VS. INSPECCIÓN Y VIGILANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

Las facultades que se reconocen a las universidades en la última década están limitadas, tal como sucedió en los ochenta, por el carácter de servicio público dado a la educación superior. Aunque en la Constitución de 1991 esa calidad se calificó como cultural, aún va a servir de sustento para la intervención estatal (Art. 67). Así, en la Ley 30 de 1992 se regula la autonomía y a renglón seguido la inspección y vigilancia, presentando los dos extremos de la balanza: “El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia”. Allí, algunos

han indicado una ambigüedad, dado que, si los límites llegan sólo hasta el nivel legal, los decretos reglamentarios del presidente no tendrían fuerza suficiente para obligar a las universidades. No obstante, la respuesta judicial ha sido que la inspección y vigilancia de la educación también es de carácter constitucional y, por lo tanto, las restricciones que se impongan por decreto reglamentario de la Ley 30 de 1992 son válidas siempre que no se desconozcan el núcleo de la autonomía ni los límites de la legislación mencionada (C-195 de 1994; Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (CP), 9 de diciembre de 1994).

A pesar de estas discusiones, la intensidad de la tensión disminuyó potencialmente en la última década. Para ello fue útil, además de la autonomía institucional, la conformación del CESU; del Sistema Nacional de Acreditación voluntaria, que se integra mayoritariamente por actores académicos que cuentan con el apoyo del ICFES; y la del Sistema de Universidades Estatales (SUE), en los que, dando espacio a las universidades, se logró reducir la confrontación que caracterizó los años ochenta. Este enfoque podría entenderse como el inicio de una configuración sistémica de la autonomía de los actores universitarios, que se fortalece con la vinculación de los pares al mecanismo de control (Orozco, 2001b: 135).

El bajo grado de esa tensión desde el extremo de la inspección y vigilancia puede ser un indicador de una amplitud democrática que ha degenerado en desinterés o insuficiente responsabilidad estatal en el cuidado de la calidad de la educación superior. Por el lado de las universidades, la defensa firme y creciente de la autonomía refleja la conciencia de esa conquista histórica, pero también, cuando se torna minuciosa y poco práctica, puede caer en el amparo a la mediocridad y la mala calidad.

De este panorama se evidencia que en el último decenio se ampliaron las facultades reconocidas a las universidades en virtud de la autonomía, mediante la construcción y puesta en práctica de un discurso jurídico propio sobre ese tema. En el mismo período, esa construcción es de corte esencialmente constitucional, es decir que, para analizar y resolver los distintos problemas sobre ella, se acude fundamentalmente a escudriñar su alcance teórico político. En ese recorrido, la ley y la actividad judicial han contribuido a mostrar la complejidad de las libertades que el constituyente reconoció.

La Ley confirmó la amplitud de la autonomía y redujo la función fiscalizadora y disciplinaria del gobierno. No obstante, dejó abiertos márgenes de maniobra que permiten que el control estatal

crezca, como ha sucedido en los últimos cuatro años. De otra parte, la creación de sistemas en los que los actores universitarios participan, al menos simbólicamente, de la planeación de la educación superior, fortalece la rendición de cuentas como correlato de la autonomía y legitima formas de inspección y vigilancia coordinadas por el Estado.

Finalmente, los jueces han construido argumentaciones y fundamentos de la autonomía como expresión de una realidad política participativa y confiada en la capacidad de sus organizaciones sociales. Asimismo, la judicialización de muchos conflictos cotidianos de los universitarios, por la vía de la tutela, ha enseñado que la actividad universitaria, a pesar de su especificidad, no escapa a las restricciones y los retos de la sociedad en general, como el de construir alternativas para ampliar sus espacios de decisión, permitiendo la expresión de las distintas opiniones y tendencias de sus comunidades; el de reconocer y resolver sus diferencias de acuerdo con su carácter racional, mediante normas que sean producto de su realidad y consenso, y no, por ejemplo, reproducciones literales de estatutos nacionales; y el de alcanzar y hacer visible la gestión de recursos para el conocimiento, con resultados que se constituyan en rendimientos de saber para toda la sociedad, mediante la generación de conocimiento y alternativas. Es de esperar que la evaluación del ejercicio que las universidades han hecho de la autonomía sea aún más legítimo y pueda desvirtuar las críticas de irresponsabilidad social que han ido en aumento.

PERMANENCIAS, TRANSFORMACIONES Y EJES DE FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

El recorrido realizado hasta ahora por la doctrina, las constituciones, la legislación y la jurisprudencia, permite identificar rasgos permanentes y transformaciones de la autonomía universitaria en Colombia durante las dos últimas décadas, los cuales son presentados en esta última parte, junto con una reflexión propositiva, en la que se plantean tres ejes de fortalecimiento de la autonomía.

RASGOS PERMANENTES DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

La confianza en el poder transformador de las normas, el reto de la calidad, el reconocimiento sin distinciones y la ausencia de una concepción sistémica han sido los rasgos permanentes más característicos de la autonomía universitaria en Colombia, entre 1980 y 2002.

LAS RESPONSABILIDADES DE LAS NORMAS

Por omisión o por acción, las normas sobre autonomía universitaria son cargadas de responsabilidades. Desde antes de la expedición del Decreto 080 de 1980, se reclama la falta de constitucionalización de la autonomía como un desconocimiento a la especificidad del papel social de las universidades. Una vez emitido el Decreto, se dijo que la definición legal que había hecho de la autonomía era insuficiente y que era preciso reformar su contenido, pero fundamentándolo en una reforma constitucional previa (Posada, 1985). Ese fin se logró en 1991, cuando la Carta Política de ese año consagró la autonomía universitaria y avivó su desarrollo legal y jurisprudencial, así como su estudio en los círculos académicos y aun la discusión pública sobre su alcance.

Ese cambio no evitó la crítica a las últimas normas, que hoy son acusadas de sobredimensionar la capacidad de las universidades para responder a la sociedad y, por lo tanto, de conceder facultades excesivas. Esa constante muestra que en las dos décadas la discusión normativa ha tenido influencia en el estudio de la autonomía, pero también deja entrever que a las leyes y decisiones judiciales se les puede estar dejando responsabilidades sociales y políticas que deben ser asumidas primeramente por los actores universitarios.

LA CALIDAD COMO RETO NO SUPERADO

Los dos estatutos legales que han regulado la educación superior en Colombia han planteado la calidad de los procesos universitarios como una preocupación central, derivada además de su carácter de servicio público. En los ochenta se reservaron al Estado amplios poderes de inspección y vigilancia que fueron señalados por sectores universitarios y gran parte de la doctrina como un impedimento para la autonomía, concebida como garantía única del desarrollo óptimo de los procesos del conocimiento en las universidades y por ende de la calidad. Al iniciar la última década parecía que la veracidad de esa afirmación era incuestionable, y por ello la calidad de la educación superior universitaria seguía siendo un reto no alcanzado. De allí que la ampliación de la autonomía fuera consagrada en los cuerpos normativos de los noventa como soporte del mejoramiento de las universidades. No obstante, al concluir los diez años de vigencia de la Ley 30 de 1992, la baja calidad se indicó como una de sus frustraciones. El poco control estatal y la irresponsabilidad de gran parte de las 101 universidades son señalados como las causas de este fenómeno, que

parece justificar la devolución del péndulo hacia el sentido de los mayores controles, generando un círculo vicioso entre esquemas que no alcanzan el reto de la calidad.

AUTONOMÍA SIN DISTINCIONES

Otra cara de la autonomía en Colombia durante las últimas décadas ha sido su reconocimiento estandarizado para todas las universidades. Salvo por el tratamiento especial que históricamente se le ha dado a la Universidad Nacional de Colombia y por las restricciones impuestas en los ochenta a las universidades oficiales en virtud de su carácter de establecimientos públicos, la autonomía es concebida en los mismos términos para todas las instituciones, sin distingos por razones de excelencia de la formación académica o por la fortaleza en funciones como la investigación. La autonomía en la norma es igual, a pesar de que en la práctica sus resultados sean, en unos casos, confirmar y mejorar la academia y, en otros, amparar la mala calidad y los abusos de distinta índole frente a las comunidades universitarias y a la sociedad.

AUTONOMÍA SIN SISTEMA

El Decreto 080 de 1980 es reconocido por haber definido la educación superior como un sistema; por su parte, en la Ley 30 de 1992 se encuentran varios sistemas como el de información y acreditación. No obstante, la concepción y desarrollo de la autonomía han estado referidos fundamentalmente a su dimensión “individual”, es decir, a la tarea particular de las instituciones, pero no a su sentido y propósito en relación con el sistema de educación universitario. Para ahondar la crítica de este aspecto en los noventa se ha dicho que la desregulación –derivada de la autonomía– generó un “vacío normativo y de propósitos” que dejó la “orientación y dinámica” de la educación superior “supeditadas a las iniciativas particulares de cada institución, en función de sus propósitos generales y de sus estrategias de acomodo al mercado de oferta y demanda por este nivel educativo”. Desde una perspectiva que ocupe la década del ochenta y el noventa, puede decirse que “las anteriores funciones de control administrativo y académico sobre programas e instituciones” que le correspondían al gobierno tampoco lograron configurar “la capacidad del Estado para planear y orientar prospectivamente el desarrollo futuro deseable de la educación superior” (Gómez Campo, 2000). De allí que la construcción y orientación

sistémica de la educación y de la autonomía universitaria no puedan calificarse como un logro o una frustración del control estatal o de la autonomía institucional. Ni la “recia y puntual inspección y vigilancia” de los ochenta, ni la desregulación entendida como “¿Dejar de hacer?” (Henaó Willes, 1999: 188), han permitido a Colombia avanzar lo necesario para identificar sus principales problemas y las estrategias en las que debe comprometerse el conjunto de la educación superior.

Cada uno de estos rasgos permanentes muestra la autonomía como una fuente de discusiones, análisis y reformas. Varios de sus principales debates no han sido resueltos y su alcance aún está por construirse en muchos campos, como también lo confirman las principales transformaciones de los últimos veinte años.

TRANSFORMACIONES DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

Las principales manifestaciones de la evolución de la autonomía pueden analizarse desde la identidad del mismo concepto, desde la identidad de las universidades y desde el núcleo de competencias estatales relacionadas con la actividad universitaria.

LA IDENTIDAD DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

En los años ochenta, la autonomía derivó su identidad de la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución que se hallaba vigente entonces. Sus alcances específicos eran determinados por el reclamo universitario de su reconocimiento; por la enunciación legal de algunos poderes que concede; por sentencias, escasas, en las que se adoptaba directamente su análisis; y por otros fallos, más numerosos, en los que se acudía a conceptos de la libertad de enseñanza para resolver conflictos de legalidad de actos de las universidades, y de constitucionalidad del Decreto 080 de 1980 y de decretos reglamentarios. Pero en los años noventa, la autonomía alcanzó la entidad propia que se reclamaba. Ello por su consagración constitucional, por el desarrollo legal y por la actividad judicial que la ha dotado de argumentos para hacer frente al tipo de controversias que ya se venían sometiendo a los tribunales y a distintos conflictos de la cotidianidad universitaria, que hoy ascienden con mayor facilidad hasta las máximas instancias judiciales. Esa dinámica jurídica ha alimentado el análisis político y sociológico de la autonomía, y estos últimos también han aportado a la conceptualización de la autonomía y a la comprensión de poderes universitarios como el gobierno, las prácticas disciplinarias y el mane-

jo de recursos, entre otros, lo que abre un escenario amplio para la interdisciplinariedad en este campo.

Más allá de los efectos teóricos de la transformación de la identidad de la autonomía, se encuentra su consolidación como un poder social real, que no puede ser desconocido por el Estado, ni por otros actores sociales o armados, y cuya exigibilidad es directa en los ámbitos de poder institucional, como los jueces. Adicionalmente, esa toma de cuerpo ha llevado a identificar a dos actores de su ejercicio: las instituciones universitarias y las comunidades universitarias. Si bien en momentos de consenso las diferencias entre las dos no son evidentes, frente a las disensiones y el desconocimiento de derechos como la participación de la comunidad, se rescata la autonomía como un poder que también encabezan los profesores, estudiantes y demás miembros de las universidades. Cuando entre la comunidad y la institución existe una alta identidad derivada de su comunicación, es claro que el uso de la autonomía para la defensa de las decisiones de la dirección universitaria está revestida de coherencia y legitimidad. Pero cuando entre la institución y la comunidad no existen más que diferencias sin canales para expresarse, la autonomía se convierte en garante de decisiones que obedecen al arbitrio de entes sin legitimidad. La autonomía de la universidad se torna entonces en la soberanía de los consejos, de los rectores o de los decanos, y los esfuerzos de estudiantes y profesores por democratizar la vida universitaria no poseen más fruto que el de fortalecer el poder de la administración sin academia.

LA IDENTIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

La evolución de la identidad de las universidades va desde el mantenimiento de la diferenciación entre públicas u oficiales y privadas o no oficiales, definida en el Decreto Ley 080 de 1980, hasta su transformación en oficiales y privadas, establecida en la Ley 30 de 1992. Esta última rompe la sinonimia entre lo público y lo estatal, asignando ese primer carácter a la actividad de educación superior en general y justificando desde allí la ampliación del destino de recursos oficiales hacia entidades privadas. En este hecho se percibe la acción de una de las transformaciones estatales, dirigida a cambiar e incluso reducir responsabilidades con sus instituciones. Sin embargo, en la política de financiación, la lógica aparentemente se invierte, pues mientras la norma de 1980 ordena reducir el porcentaje de participación de recursos de la nación en los presupuestos de las universida-

des públicas, la Ley 30 ordena un incremento permanente, que no puede ser inferior a un mínimo definido en la norma. Contra esta determinación legal se han gestado varios intentos de reforma que hasta ahora han carecido de éxito.

De esta primera línea de definición de la identidad institucional, debe destacarse que la insistencia en lo público como responsabilidad de todas las instituciones de educación superior, cualquiera que sea el origen de los recursos, debe implicar un compromiso social mayor de todas las entidades, dado que la defensa de particularismos en las oficiales o privadas niega la lógica justificada en los más recientes cambios estatales. Pero, por otra parte, esa transformación ha servido para cuestionar la actividad de las instituciones oficiales y para promover recortes en los aportes de la nación o de los entes territoriales, insistiendo en que su responsabilidad es con un servicio público y no con una institución creada por organismos estatales.

La segunda línea de definición de la identidad de las instituciones se concentra en las privadas. El debate sobre este aspecto tuvo lugar en la década del ochenta, cuando se ordenó la constitución de todas las entidades dedicadas a la educación superior como de utilidad común, sin derecho a perseguir lucro. La guerra judicial emprendida en contra de esta determinación, y promovida por universidades que tenían un carácter comercial, ocupó en varias ocasiones a la Corte Suprema de Justicia, que reiteró que era admisible que se establecieran estos límites para la prestación del servicio de la educación. En los noventa esa discusión parece superada y no se registra desde los debates jurídicos, pero sí desde las evaluaciones financieras y de calidad, que muestran que bajo el amparo de la utilidad común y de la autonomía universitaria crecen las ganancias para sus “fundadores”, mejor que para los propietarios de algunas empresas (Cubillos Reyes, 1998).

La última línea de este aspecto se concentra en las universidades oficiales. La identidad de estas en los ochenta y desde mucho tiempo atrás fue la de establecimientos públicos, es decir, cuerpos de acción de la rama ejecutiva o agentes del gobierno. Ese tratamiento era la causa para que la designación de rectores la hiciera el presidente de la República o la cabeza del Ejecutivo en los entes territoriales. De esa situación también se generaba un manejo confuso de la autonomía universitaria que se equiparaba a la administrativa, mientras que sus políticas y procesos eran tratados como un apéndice más de la política gubernamental. La Constitución de 1991, al ordenar un régimen especial para las universidades estatales, abrió una puerta más

de definición de la autonomía, mediante la cual se reconoce la especialidad de la acción universitaria. De allí resultó la figura de los entes universitarios autónomos, creada en la Ley 30 de 1992, en cuya definición se destaca la autonomía académica, administrativa y financiera. Esa identidad especial de las universidades se fortaleció aún más en 1997, cuando un fallo de la Corte consideró inconstitucional que en el tratamiento presupuestal se les continuara dando el tratamiento de establecimientos públicos y precisó la imposibilidad de someterlas al control de tutela de los entes que pertenecen a la rama ejecutiva, de la que no hacen parte las universidades.

Esta transformación moldea el tipo institucional, con la reducción de visos de la tradición napoleónica y con la exigencia de crear mecanismos propios para atender funciones que antes tramitaba por vías ajenas y contrarias a su autonomía.

Estos cambios les han dado a las universidades una mayor identidad, que las diferencia de otros órganos y que contribuye a explicar el reconocimiento y desarrollo de su autonomía.

EL NÚCLEO DE COMPETENCIAS ESTATALES Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Las competencias del Estado en el control de la autonomía se desarrollan en virtud de la inspección y vigilancia. Aunque facultades como el reconocimiento de personería jurídica a las entidades privadas se han mantenido siempre a su cargo, en los ochenta su alcance fue más amplio. La ley y los decretos ejecutivos autónomos expedidos con base en facultades constitucionales determinaron controles que llegaron en algunos casos a ser minuciosos y a plantear exigencias tales como plegarse a los planes de gobierno nacional y regional para justificar la creación de universidades y programas. La inconformidad de las universidades se tramitó también por vías judiciales, requiriendo el respeto a su autonomía. En la mayor parte de los casos, los tribunales encontraron que las restricciones eran justificadas, dada la calidad de servicio público de la educación superior, lo cual agudizó la tensión entre autonomía e inspección y vigilancia.

En los años noventa, la ley fue mucho más amplia y centrada en la autonomía universitaria. De allí que se redujeran las facultades de inspección y que las que se mantuvieron posean trámites en los que participan miembros del sector universitario, buscando una corresponsabilidad Estado-instituciones. Como contraparte, la entrega de responsabilidades a las universidades fue mayor. En esta

década la tensión desde el extremo de la inspección y vigilancia se redujo ampliamente, mientras que la presión desde la autonomía aumentó, hasta el punto en que, algunas veces, su fuerza puede estar revirtiendo en perjuicio de la calidad.

La evolución de esas competencias estatales en relación con la autonomía muestra que la ley es un factor determinante –aunque no único– para definir el grado de tensión entre esas dos fuerzas, y que la legislación no puede garantizar la calidad como producto simple de su aplicación. Ella dependerá de que la intensidad que destinen el Estado y las instituciones logre el equilibrio necesario para construir y mantener el eje que sostiene la educación superior.

EJES DE FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

En las líneas siguientes se esbozarán tres ejes de fortalecimiento de la autonomía universitaria en Colombia. Aunque no hay en ellas pretensiones ni posibilidades de abarcar la complejidad que el tema ha alcanzado, sí se busca contribuir, desde varias propuestas, a algunas de las discusiones más importantes.

LA COHERENCIA DE LA IDENTIDAD PÚBLICA

La generalización del carácter público a todas las universidades precisa una acción coherente con esa identidad. En ese esquema, no son admisibles los usos oportunistas de la autonomía, dirigidos simplemente a la obtención o al mantenimiento de recursos del Estado; tampoco tiene cabida el desconocimiento de los derechos de las comunidades académicas por parte de las instituciones universitarias; ni hay lugar para que los procesos y resultados de las instituciones no sean conocidos y evaluados por la sociedad.

LA LEGITIMIDAD DE LA AUTONOMÍA

En los últimos años se escucha que la autonomía es responsable de deficiencias de la educación superior, lo cual ha afectado su legitimidad; también se ha insistido en la necesidad de un Estado fuerte que exija resultados y corrija situaciones de debilidad o desorden en cualquier escenario de la vida social. Para que la autonomía no siga el camino del desprestigio, es preciso que la sociedad y los actores universitarios conozcan qué es, cuál es su alcance y los resultados que arroja, así como su necesidad para conquistar propósitos colectivos.

En otros términos se requiere pasar de una autonomía mítica a una real y cercana a quienes la viven y la juzgan.

EL SISTEMA AUTÓNOMO

Finalmente, el fortalecimiento de la autonomía implica la configuración y consolidación de un sistema. Ello exige la participación y el reconocimiento de distintos actores –no sólo de diferentes instituciones–, la definición y cumplimiento de diversas funciones, y la creación de canales de coordinación y poder para ejercer frenos y contrapesos que equilibren el sistema. No basta con el dominio de la autonomía, ni tampoco con la hegemonía de la inspección y vigilancia. Son necesarias las dos fuerzas, los dos responsables de ejercerlas, y múltiples vías de verificación de su estado, en las que intervengan las comunidades académicas y el conjunto de la sociedad en su dimensión no estatal, incluidos los sectores excluidos de la educación superior por razones económicas y sociales.

Ese sistema debe ser autónomo en relación con cada uno de los actores que lo integran –aunque no con el conjunto de ellos– para no estar supeditado a sus intereses particulares. También debe ser autónomo en relación con actores sociales y políticos en su sentido singular, pero frente a las necesidades colectivas debe responder de acuerdo con los fines y recursos que le han sido confiados.

En estos ejes de fortalecimiento de la autonomía universitaria existen responsabilidades de las universidades, del Estado y de la sociedad; sin su conjunción, las vías que quedan son las de la restricción, la mala calidad y la infinita atomización de la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariza Argüelles, Donaldo César y Rueda Prada, Alfredo 1993 “Derecho a la educación y autonomía universitaria: jurisprudencia constitucional hasta diciembre de 1992” (Bogotá) mimeo.
- Asamblea Nacional Constituyente 1991 *Consulta textual y referencial de las sesiones sobre el Artículo 69 de la Constitución* (Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente).
- Benavides, Claudia 1997 “Crónica del desarrollo jurisprudencial de la Corte Constitucional en relación con el tema de la autonomía universitaria desde 1992 hasta 1996” (Bogotá) mimeo.
- Benavides Patrón, Juan 1985 (1982) *La Universidad y el Estado en la Reforma de la Educación Superior de 1980*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).

- Bolaños Palacios, Fernando (comp.) 1990 *La Educación Superior en Colombia. Compilación normativa* (Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES).
- Borrero, Alfonso 1983 *Idea de la Universidad Medieval: Notas y funciones institucionales: la autonomía*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Borrero, Alfonso 1985 "La autonomía universitaria hoy", mimeo.
- Bricall, Joseph 2001 "Notas a 'Bases para una política de Estado en materia de Educación Superior'" en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo I.
- Brunner, José Joaquín 2001 "Tiempo de innovar. Políticas innovativas" en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo I.
- Brunner, José Joaquín y Lucio, Ricardo (coords.) 1995 *Educación Superior en América Latina. Una agenda para el año 2000*. Proyecto de políticas comparadas de educación superior (Bogotá: CEDES/NUPES/DIE/FLACSO/IEPRI).
- Burbano López, Galo 1994 *La Universidad: Un proceso continuo de construcción* (Bogotá: ICFES).
- Bustamante Roldán, Darío 1995 *Informe Final. Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública* (Bogotá: Fonade).
- Caro, Blanca Lilia 1993 *Autonomía y calidad: Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia* (Bogotá: Universidad de los Andes/Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia).
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior 1997 *Hacia una agenda de transformación de la Educación Superior: Planteamientos y recomendaciones* (Santafé de Bogotá: ICFES).
- Cubillos Reyes, Constanza 1998 *Saldo rojo: La educación superior en crisis* (Bogotá: Planeta Colombiana).
- Cunill Grau, Nuria 1997 *Repensando lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social* (Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD/Nueva Sociedad).
- Editorial Leyer 2002 *Constitución Política de Colombia 2002* (Bogotá).
- Franco Arbeláez, Augusto 1985 *Legislación universitaria contemporánea*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Gaitán Mahecha, Bernardo 1985 *La Universidad y el Régimen Constitucional*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).

- García Guadilla, Carmen 1996 *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina* (París: UNESCO).
- García Villegas, Mauricio y Sousa Santos, Boaventura de 2001 *El Caleidoscopio de las Justicias en Colombia* (Bogotá: Colciencias/Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad de Coimbra/Universidad de Los Andes/Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre Editores).
- Gómez Buendía, Hernando 1998 *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano* (Bogotá: PNUD/Tercer Mundo).
- Gómez Campo, Víctor Manuel 2000 *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia* (Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN/Universidad Nacional de Colombia/Alfaomega).
- Gómez Campo, Víctor Manuel 2001 "Lo académico y lo político en las universidades públicas". Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Análisis y perspectivas, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá).
- Goyes Moreno, Isabel y Uscátegui, Mireya 2001 *Escenarios posibles de la Educación. Una Mirada analítica de la Ley 30 de 1992* (Bogotá: ASCUN/Comunican SA-Diario El Espectador).
- Gutiérrez Sanín, Francisco 2003 "Pensando la U. Vida asociativa, elecciones y gobernabilidad universitaria" en Mera, Daniel (coord.) *Examen a la Educación Superior Pública: Presupuesto, eficiencia relativa, equidad social y gobernabilidad* (Bogotá: Contraloría General de la República).
- Henao Hidrón, Javier 1986 *Constitución Política de Colombia* (Bogotá: Temis).
- Henao Willes, Myriam 1999 *Políticas Públicas y Universidad* (Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia/Fundación Ford/ASCUN).
- Henao Willes, Myriam 2001 "La sociedad del conocimiento y la construcción de lo público: dos nuevos desafíos para la educación superior latinoamericana" en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo I.
- Henao Willes, Myriam y Velásquez Bustos, Myriam 2002 "La Educación Superior como objeto de reflexión e investigación" en Henao Willes, Myriam (comp.) *Educación superior. Sociedad e Investigación: Cuatro estudios básicos sobre educación superior* (Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas"-Colciencias/ASCUN).
- Hoyos Castañeda, Ilva Myriam 1995 "Principios inspiradores de la Autonomía Universitaria" en Marcos, Alfredo (ed.) *La importancia de los estudios del derecho frente al siglo XXI* (Bogotá: Uninorte/Presencia).
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) 1982 *La Educación en cifras* (Bogotá).
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) 1990 *La Educación Superior en Colombia: compilación normativa* (Bogotá).

- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) 1994 *Estadísticas de la Educación Superior* (Bogotá).
- Legis 2001 *Régimen legal de la Educación en Colombia* (Bogotá).
- Levy, Daniel 2001 “Pluralist principles in higher education: international challenges for reforming systems and states” en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo I.
- Linares Prieto, Patricia 2001 “El ejercicio responsable de la autonomía universitaria, una estrategia para la consolidación de una ética pública” en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta Nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo II.
- Linares Prieto, Patricia y Noguera, Camilo 1998 *El Proceso de Construcción de las Bases de la Educación Superior: Una tarea inconclusa de la Sociedad. Compilación normativa comentada* (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Lucio A., Ricardo y Serrano, Mariana 1991 “El Estado y la Educación Superior: perspectivas para la década de los noventa” en *Análisis Político* (Bogotá) N° 14.
- Lucio A., Ricardo y Serrano, Mariana 1992 *Educación Superior: Tendencias y Políticas Estatales* (Bogotá: Tercer Mundo).
- Martínez Ocampo, Álvaro 1992 “La autonomía universitaria y la Educación Superior como servicio público en la reestructuración del sistema de educación superior” (Bogotá) mimeo.
- Medellín, Carlos 1976 *La Universidad conflictiva, entre otras cosas* (Bogotá: Universidad Externado de Colombia).
- Mejía Jaramillo, Luz Helena y Mosquera González, María Alexandra 1985 “Ámbito y límites de la autonomía universitaria” (Bogotá), mimeo.
- Mera, Daniel 2003 *Examen a la educación superior pública: presupuesto, eficiencia relativa, equidad social y gobernabilidad* (Bogotá: Contraloría General de la República).
- Molina, Jorge Enrique 1985 *Hacia un nuevo “Ordenamiento constitucional universitario” (Derecho comparado)*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Múnera, Leopoldo 2002 “Análisis socio-político de la educación superior en Colombia” en *Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Análisis y perspectivas* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Muñoz Laverde, Sergio 1983 *Bases Jurídicas para una contrarreforma del régimen de la educación superior del sector privado en Colombia* (Bogotá: Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas, Pontificia Universidad Javeriana).
- Noguera Calderón, Camilo 1997 “Autonomía: posibilidad de ser de la Universidad” en *Los alcances de la Autonomía Universitaria en la sentencia C-220 del 29 de abril de 1997 de la Corte Constitucional* (Bogotá: ASCUN).

- Orozco, Luis Enrique 2001a “Intervención del Estado y autonomía como fundamentos de la calidad” en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo II.
- Orozco, Luis Enrique 2001b *Bases para una política de estado en materia de educación superior* (Bogotá: ICFES, Ministerio de Educación Nacional).
- Ortiz Palacios, Iván David 1998 “La Autonomía Universitaria” en Cárdenas, Jorge (comp.) *Universidad. Actualidad y Siglo XXI* (Bogotá: Sindicato de Profesores de la Universidad Autónoma).
- Ossa Escobar, Carlos 2003 “El control fiscal a las universidades estatales” en Mera, Daniel (coord.) *Examen a la Educación Superior Pública: Presupuesto, eficiencia relativa, equidad social y gobernabilidad* (Bogotá: Contraloría General de la República).
- Pacheco, Iván Francisco 2002 “Educación culpable, educación redentora” en *La Educación Superior en Colombia* (Bogotá: IESALC-UNESCO/ICFES, Ministerio de Educación Nacional/Santillana).
- Posada, Jaime 1985 *La Universidad en Colombia hoy*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Presidencia de la República 1991 *Proyecto de acto reformativo de la Constitución Política de Colombia* (Bogotá).
- Presidencia de la República, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Departamento Nacional de Planeación 1999 *El presupuesto de la verdad. Presupuesto General de la Nación 2000* (Bogotá).
- Quiros Rey, María del Pilar 1997 “La universidad: una industria académica en bancarrota: elementos para una discusión jurídica” (Bogotá) mimeo.
- Rodríguez R., Edmundo 1979 *Partidos Políticos y Autonomía universitaria* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana).
- Sáchica, Luis Carlos 1966 *Constitucionalismo colombiano* (Bogotá: Temis).
- Salah Zuleta, Guillermo 2001 “Autonomía universitaria” en Orozco, Luis Enrique (comp.) *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional* (Bogotá: Universidad de Los Andes) Tomo II.
- Tafur Galvis, Álvaro 1985 *Origen, Estructura y Régimen Jurídico de las Instituciones de Educación Superior*. Simposio Permanente Sobre la Universidad, Segundo Seminario General (Bogotá: ASCUN/ICFES).
- Yarce, Jorge y Lopera, Carlos Mario 2002 “Evolución, realidades y expectativas de la Educación Superior en Colombia” en *La Educación superior en Colombia* (Bogotá: IESALC-UNESCO/ICFES, Ministerio de Educación Nacional/Santillana).

LEYES Y DECRETOS CITADOS

- Decreto 728 de 1982.
Decreto 808 de 2002.

Decreto Ley 080 de 1980.

Ley 8 de 1979.

Ley 30 de 1992.

SENTENCIAS CITADAS

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

Sala Plena. Carlos Medellín (Magistrado Ponente) 13 de mayo de 1980.

Sala Plena. Humberto Mesa González (Magistrado Ponente) 22 de septiembre de 1980.

Sala Plena. Servio Tulio Pinzón Durán (Magistrado Ponente) 31 de marzo de 1981.

Sala Plena. Ricardo Medina Moyano (Magistrado Ponente) junio de 1981.

CONSEJO DE ESTADO

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Mario Enrique Pérez (Consejero Ponente) 22 de octubre de 1980.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Roberto Suárez Franco (Consejero Ponente) 23 de noviembre de 1982.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel Betancourt Rey (Consejero sustanciador del auto) 17 de marzo de 1984.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Samuel Buitrago (Consejero Ponente) 17 de marzo de 1984.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (Consejero Ponente) 25 de septiembre de 1991.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Libardo Rodríguez Rodríguez (Consejero Ponente) 30 de abril de 1993.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (Consejero Ponente) 27 de abril de 1994.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Miguel González Rodríguez (Consejero Ponente) 9 de diciembre de 1994.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Ernesto Rafael Ariza Muñoz (Consejero Ponente) 16 de diciembre de 1994.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Primera. Libardo Rodríguez Rodríguez (Consejero Ponente) 19 de mayo de 1995.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Segunda. Ignacio Reyes Posada (Consejero Ponente) 17 de junio de 1982.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Tercera. Julio César Uribe Acosta (Consejero Ponente) 30 de mayo de 1985.

Sala de Consulta y Servicio Civil. Humberto Mora Osejo (Consejero Ponente)
29 de agosto de 1983.

Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Betancur Cuartas (Consejero
Ponente) 20 de marzo de 1986.

Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Paredes Tamayo (Consejero Ponente)
15 de septiembre de 1986.

Sala de Consulta y Servicio Civil. Jaime Paredes Tamayo (Consejero Ponente)
13 de agosto de 1987.

Sala de lo Contencioso Administrativo. Sección Segunda. Joaquín Vanín Tello
(Consejero Ponente) 27 de mayo de 1987.

CORTE CONSTITUCIONAL

T-492 de 1992.

T-187 de 1993.

T-573 de 1993.

C-195 de 1994.

C-299 de 1994.

T-237 de 1995.

T-515 de 1995.

T-180 de 1996.

T-196 de 1996.

C-220 de 1997.

VICTORIA KANDEL*

FORMAS DE GOBIERNO
EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
REFLEXIONES SOBRE LA COLEGIACIÓN
Y LA DEMOCRACIA

La concepción que existe de los establecimientos científicos superiores, como vértice hacia el que confluye todo lo que directamente se hace por elevar la cultura moral de la nación, reposa en el hecho de que si bien estos se destinan a cultivar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, indirectamente suministran dicha ciencia a la formación espiritual y moral

Guillermo de Humboldt (1959)

PRESENTACIÓN

Cuando en 1918 el Movimiento Reformista de Córdoba se refería a la universidad, hablaba de una “República chica dentro de la República Grande”, cuyos *ciudadanos* forman parte del *demos* universitario: “la universidad es una República de Estudiantes” decía Gabriel del Mazo, uno de los estudiantes ideólogos de la Reforma.

* Docente del Ciclo Básico Común (UBA) y becaria doctoral del CONICET.

Son estudiantes todos los copartícipes en la comunidad de estudios. Sus miembros van recibiendo graduación sucesiva: alumnos, licenciados, profesionales, doctores, maestros... en la intimidad educativa, se identifican los que aprendiendo enseñan y los que enseñando aprenden... la universidad queda planteada como hermandad de estudiantes. Unos son maestros de otros, en reciprocidad formativa, y todos van graduándose conforme a su madurez (del Mazo, 1942: 7).

Seguidamente, el hecho de ser iguales en su condición de estudiantes los colocaba en un plano de igualdad en términos políticos.

Evocar estas palabras pronunciadas hace más de ochenta años constituye una invitación para reflexionar sobre la dimensión democrática de la universidad argentina. Dicha dimensión deberá ser planteada, en primer término, en forma de interrogante: ¿es posible la democracia en la universidad?

A esta pregunta es posible asignar al menos dos respuestas: una de ellas es la de los jóvenes reformistas, que sostenían la posibilidad de desplegar la democracia al interior de las altas casas de estudios, siempre que esto implique incorporar a los estudiantes en el gobierno y en la vida política de las mismas. Según el espíritu reformista, la participación estudiantil es posible debido a tres principios: a) el estudiante ya es un ciudadano pleno y como tal puede y debe hacerse cargo de su responsabilidad en la gestión universitaria; b) la ausencia de participación estudiantil genera endogamia y conformismo docente, produciendo una universidad de castas y de mandarines; c) en una verdadera universidad todos los miembros son homologados en su condición de estudiantes, lo cual tiene consecuencias a nivel político universitario. Para ellos, no existiría un corte drástico entre el estudiante y el docente desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria: son todos parte del *demos universitario*¹.

A la inversa, existe la postura de quienes afirman la imposibilidad de adjudicar el adjetivo *democrático* a una institución que, por su propia función, se basa en una diferenciación de jerarquías. Para esta posición, son “los sabios” los que deben tomar las decisiones atendiendo a la verticalidad que implica reconocer que quien sabe gobierna a quien no sabe (Flisfisch, 1990). Pero aun si se acepta el principio

¹ La participación estudiantil en el gobierno universitario encuentra sus antecedentes en la universidad medieval de Bolonia, donde los estudiantes formaban el gobierno y hasta eran quienes “contrataban” a los profesores que les dictarían clases.

de la representación, la democracia es imposible porque el peso del voto de los profesores será siempre mayor al del resto².

A lo largo de la historia de la universidad argentina (como así también la latinoamericana) se han sucedido ambas concepciones, según el período del que se trate: por momentos primó el espíritu reformista y, en otros, la idea jerárquica de universidad.

Si para los jóvenes reformistas democratizar la universidad significaba, entre otros postulados, incorporar a los estudiantes en su gobierno, la pregunta que nos hacemos –cuando dicha incorporación es absolutamente aceptada por la comunidad universitaria– es acerca del sentido que hoy atribuyen los estudiantes a esta participación.

Desde que las frases de del Mazo fueron pronunciadas, muchas cosas han cambiado en la universidad argentina: masificación, avances y retrocesos en la autonomía universitaria respecto al estado nacional, diversificación de instituciones, privatización y, últimamente, la definición de una nueva generación de políticas públicas que en los noventa afectaron profundamente al sector. Asimismo, muchas cosas han cambiado políticamente en el país, entre las que destacamos el marcado descreimiento de la ciudadanía hacia la política y las instituciones representativas.

Considerando estos cambios, intuimos que algo del gobierno de las universidades también se ha visto afectado, y ya no expresa lo mismo que en 1918.

Cuando los jóvenes reformistas defendían el gobierno tripartito, creían que esa era la forma de democratizar la universidad: así como en el plano nacional los sectores medios bregaban por incorporarse a la vida política nacional, también la universidad defendía la idea de que “una universidad basada en una minoría, no es una universidad; un estado expresión de minorías nacionales, no es nacional. La autoridad universitaria como la autoridad nacional, son atributos que provienen de entereza representativa” (del Mazo, 1942) donde profesores, graduados y estudiantes confían en sus representantes su voluntad.

Proponemos, entonces, una indagación sobre el gobierno universitario y sus actores, para preguntarnos lo siguiente: ¿cómo son los gobiernos universitarios en Argentina?; ¿existen elementos de conti-

2 No es la intención en este trabajo abordar el interesante debate sobre democracia representativa y democracia directa. Se recomienda consultar el trabajo de Unzué (2002). Puede encontrarse allí una interesante crítica a los límites de la democracia representativa y una propuesta superadora consistente en recuperar para la universidad prácticas vinculadas al ejercicio de una democracia participativa.

nuidad con la Reforma de 1918?; ¿hay rasgos nuevos o novedosos?; ¿cómo se diferencia internamente el sistema?; ¿cómo perciben los actores que participan directamente del gobierno universitario tanto su función como las características que asume ese gobierno?. Si en 1918 la expectativa democratizadora estaba colocada en el cogobierno, ¿dónde se coloca hoy día esa expectativa?; ¿cómo es actualmente el vínculo entre representantes y representados? Y, finalmente, ¿cómo han impactado los cambios de la década del noventa (entre ellos, la sanción de la Ley de Educación Superior) en las distintas universidades públicas argentinas?

La indagación que realizamos entre los años 2002 y 2003 en las universidades públicas argentinas nos ha permitido arribar a algunas conclusiones, de las cuales adelantamos las siguientes: 1) la figura del gobierno colegiado es central para organizar la estructura de autoridad en las universidades argentinas; 2) en el subsistema público se advierten dificultades a la hora de representar (hacer presente la voz de quien no lo está), independientemente del tipo de institución de que se trate. La distancia entre representantes y representados va en aumento, a diferencia de lo que ocurría en 1918; y 3) resulta difícil hallar en la universidad experiencias que remitan a la vida democrática en esta institución. El vínculo que el *demos universitario* establece con la institución es, por lo general, pragmático y estratégico, planteado en términos de utilidad.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

El abordaje que proponemos se basa en dos registros: el análisis documental de estatutos y legislación y el testimonio de informantes clave, es decir, actores que participan directamente de los gobiernos universitarios. Al análisis comparado de los estatutos hemos agregado la voz de los actores porque nos interesa dar cuenta de las tensiones, los principios normativos y orientadores, y también de las prácticas concretas de los actores. En este sentido, coincidimos con las afirmaciones de Crozier cuando dice:

Todos los análisis surgidos un poco de la vida real de una organización, han mostrado hasta qué punto los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos y qué lejos están del modelo simplista de una coordinación mecánica o de un determinismo simple [...] En todas las organizaciones no totalitarias, por lo menos los actores utilizan, en efecto, su margen de liber-

tad de una manera tan extensa que es imposible considerar sus arreglos particulares como simples excepciones al modelo racional [...] Podemos decir sin temor a equivocarnos que los actores no son nunca totalmente libres y que de cierta manera el sistema oficial los “recupera”, pero sólo a condición de que reconozcamos también que en cambio ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores (Crozier y Friedberg, 1990).

Junto a esta articulación entre normas y prácticas, proponemos otra articulación más, basada en un trabajo de Brunner (Brunner, 1988). En dicho trabajo, el autor chileno resumió los abordajes metodológicos sobre la universidad en dos tipos: el *análisis organizacional* y el *análisis histórico-social*.

El enfoque organizacional realiza un análisis sincrónico, orientándose hacia los aspectos micro, es decir, las situaciones y dinámicas de base que dan origen a la división y organización del trabajo de producción y distribución del conocimiento.

El enfoque histórico-social realiza un análisis diacrónico, focalizando los procesos macro, relacionando el sistema y las instituciones con su entorno político, social, económico, nacional e internacional.

Si bien Brunner afirma que el primer tipo es común en Norteamérica (las investigaciones de Burton Clark son un ejemplo paradigmático) y el segundo en Latinoamérica, proponemos aquí una interacción de ambos. A los elementos “micro” –característicos de cada institución y del sistema en su conjunto– los haremos dialogar con los “macro”, es decir, el contexto en el cual las universidades y sus gobiernos se desenvuelven.

En síntesis, en esta investigación se ha buscado:

- Centrar la atención en las conexiones existentes entre los procesos que ocurren en el conjunto de la sociedad, los que tienen lugar en el seno de las instituciones y la interacción entre estos dos niveles.
- Identificar los vínculos entre los objetos de análisis de carácter estructural y organizacional con los de carácter cultural, histórico y contextual.
- Analizar a las instituciones de educación superior en tanto espacios políticos en los cuales se confrontan visiones y proyectos alternativos.

GOBIERNO UNIVERSITARIO

Siguiendo a Clark, la “materia prima” sobre la cual opera la universidad y en torno a la cual se agrupan sus integrantes es el conocimiento. Ya sea para su creación o su distribución (Clark, 1981). Debido a las características del conocimiento, su gestión es de suma complejidad, lo cual impide organizar el gobierno en torno a un único objetivo y gestionar esta institución según criterios homogéneos.

Si a ello le agregamos la alta politización que caracteriza a las casas de estudios, y la segmentación en estamentos o claustros, obtendremos como resultado una dispersión considerable en torno a objetivos y misiones de la universidad, como así también en torno a los criterios con los cuales esta se gobierna.

De esta manera, la estructura organizacional universitaria es heterogénea. Las facultades, escuelas, departamentos académicos, institutos, se crean en función del ordenamiento profesional y científico, generando un conjunto de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente. Una universidad dista de ser una organización cuyas unidades estén estrechamente interrelacionadas y coordinadas en pos de la consecución de un objetivo común. Algunos autores (como Clark) llaman a esta situación “tejido flojo”, o “débil acoplamiento”, lo cual significa que la universidad es una institución con una “base pesada”, amplia y desarticulada, por lo cual las decisiones suelen tomarse en forma aislada en ese nivel de base.

En este contexto, el núcleo operativo de la universidad está constituido por docentes e investigadores, personal altamente capacitado que requiere gran autonomía en la planificación, organización y ejecución de su trabajo; que sólo admite como legítimo el control de sus pares; y cuya lealtad suele ser mayor con la comunidad científica de su disciplina o las reglas de su profesión que con la institución misma. Por estas razones, el poder académico tiende a concentrarse en los niveles operativos, provocando en general sistemas difusos de control universitario (Obeide, 2004).

Por último, la estructura de gobierno está conformada por cuerpos colegiados y unipersonales, que son elegidos a través de elecciones periódicas por los miembros de la comunidad universitaria. Estos cuerpos, que se conforman por representantes de los docentes, de los graduados, de los estudiantes y del personal administrativo, deben legislar sobre ese cuerpo laxo y heterogéneo, atendiendo a los diferentes asuntos sobre los que la universidad debe decidir a diario.

Pero además, están representados de modos diversos otros tipos de intereses, que en ocasiones pueden tener tanto o más peso que los mencionados: disciplinas científicas, profesiones, establecimientos (facultades, departamentos, escuelas, institutos, etc.), lealtades personales, sectoriales, partidarias; intereses gremiales y de la comunidad en general (Obeide, 2004: 7).

Estas características del gobierno universitario repercuten en el modo en que los participantes de este conciben tanto su rol como las capacidades de los cuerpos colegiados para generar cambios en la universidad.

UN PARÉNTESIS PARA LA HISTORIA: BREVE RECORRIDA POR EL COGOBIERNO UNIVERSITARIO ARGENTINO

Antes de pasar al tema específico del trabajo, conviene realizar una sintética recorrida por el cogobierno universitario argentino. De este modo, veremos cómo la universidad se ha ido vinculando con el contexto político nacional y cómo este contexto influyó en la forma de organizar su gobierno. Para realizar esta recorrida, nos centraremos exclusivamente en la dimensión normativa, tomando las leyes nacionales sobre la universidad.

Surgido en el seno de un reducto conservador, tradicionalista y católico, “foco de la enseñanza dogmática” (del Mazo, 1942, tomo II: 89), el movimiento de la Reforma Universitaria comenzó por un problema en apariencia menor, como fueron las exigencias de los estudiantes por una reforma en el sistema de provisión de las cátedras y, por otro lado, una mayor vinculación entre la universidad y la realidad del país. Sin embargo, muy pronto los reformistas advirtieron que el reclamo por un cambio en la universidad debía ser más bien un reclamo por una renovación de las estructuras sociales y políticas del país. “No podrá separarse nunca la Reforma Universitaria de la Reforma Social, porque ambas fueron emprendidas simultáneamente y nacieron, por lo tanto, unidas”, dice Julio V. González (del Mazo, 1942: 55).

El Primer Congreso de Estudiantes, celebrado en julio de 1918, postula los siguientes puntos que serán colocados como bandera de la lucha: autonomía universitaria frente al poder político en materia de decisiones académicas; elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad con participación de los profesores, los graduados y los estudiantes en la composición de los órganos de gobierno; apertura de la universidad a los más

amplios sectores de alumnos, facilitada por la asistencia libre, gratuidad en la enseñanza y asistencia social; modernización de la enseñanza, apertura de nuevas cátedras, concursos para proveer los cargos en las cátedras y periodicidad en las mismas.

El gobierno tripartito fue fácilmente incorporado a la legislación vigente sin necesidad de modificaciones. La normativa propuesta por Nicolás Avellaneda, y plasmada en la Ley 1.595 de 1885, era tan amplia que no requirió cambios para incorporar a los estudiantes a los cuerpos colegiados de la universidad. Dicha Ley dice en su artículo 3: “El Consejo Superior se compone del Rector, de los decanos de las Facultades y de dos delegados que estas nombren”. Con lo cual deja librado a la universidad la posibilidad de nombrar estudiantes. Asimismo, para el caso de los consejos directivos, dice la Ley en su artículo 5: “En la composición de las Facultades entrará *a lo menos* una tercera parte de los profesores que dirigen sus aulas correspondiendo a la facultad respectiva el nombramiento de todos los miembros titulares. Todas las Facultades tendrán un número igual de miembros que no podrá exceder de quince”. Esto significa que la Ley reserva a los profesores un tercio de participación en el Consejo Directivo, y el resto será completado a criterio de la facultad. Esta misma normativa permite una interpretación que luego fue empleada por los gobiernos de facto, y es que *como mínimo* habrá un tercio de profesores, pudiendo ser todos ellos de ese estamento.

Luego de 1918, el discurso reformista tiñó el imaginario político no sólo estudiantil sino universitario en su conjunto. A lo largo del siglo XX, las referencias a la Reforma han sido múltiples y los usos discursivos de esta primera epopeya son disputados por agrupaciones estudiantiles diversas, las cuales, en nombre de la reforma, la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, la injerencia estudiantil, etc., apelan a la Reforma como estandarte de lucha³. La idea de autonomía, por ejemplo, ha mantenido una fuerte presencia en el discurso universitario. En los períodos de gobierno autoritario –como veremos luego– las medidas de gobierno estaban orientadas a suprimirla desde el primer momento. Asimismo, en períodos democráticos también vuelve el término, como ocurrió en la década del noventa mientras se instalaba en la opinión pública la discusión sobre la Ley de Educación Superior. Nuevamente en este período la autonomía fue puesta en el centro de la escena, y el estado nacional fue denunciado en varias

³ Para profundizar el tema de “los usos de la reforma”, ver Cortés (2002).

oportunidades, ya que diversas universidades interpretaron la promulgación de la Ley como un avasallamiento de la autonomía universitaria. Pero ha persistido una tendencia a enfatizar el concepto en términos de libertad negativa (no injerencia del estado en la universidad) y en mucho menor medida se ha enfatizado la autonomía desde su expresión positiva, es decir, como autogobierno.

Asimismo, la idea de “gobierno tripartito” donde se garantiza la participación, por medio de representantes, de los “tres estados” (Profesores, Graduados y Estudiantes) ha sido una constante en la conformación de los gobiernos universitarios de las instituciones públicas. Sin embargo, si bien en todas las instituciones existe gobierno colegiado, no todas las universidades diseñan del mismo modo la composición de sus órganos colegiados. Algunas universidades diseñan un modelo de “gobierno cuatripartito” incorporando la representación minoritaria del personal administrativo (no docente). Otras instituciones han reemplazado la figura del graduado por la del auxiliar docente, ajustando a la realidad actual la relación que la universidad establece con sus egresados.

Las universidades argentinas no han estado exentas de la inestabilidad ni tampoco de los movimientos políticos a lo largo de su historia; muy por el contrario, han estado permanentemente atravesadas por las contingencias políticas, económicas y sociales del estado nacional. La llegada al gobierno del presidente radical electo Marcelo T. de Alvear (1922) puso freno a la tendencia reformista y los sectores conservadores se consolidaron nuevamente en el gobierno. Es entonces cuando comienza un repliegue del fervor reformista desde lo que se ha dado en llamar “el período de contra reforma”, el que se verá, aunque brevemente, amenazado por la vuelta de Yrigoyen al poder en 1928. Sin embargo, dos años más tarde, el golpe militar de 1930 encabezado por el Gral. Uriburu comenzó a erosionar las bases de la Reforma, sobre todo en lo que atañe a la paridad de la representación en el gobierno universitario. En el caso de la UBA, sus estatutos fueron reformados y el gobierno colegiado quedó, preponderantemente, en manos de uno de los claustros (los profesores), sin la exclusión total de la representación estudiantil. En 1943 este ciclo se cierra, con la intervención de las universidades y la abolición de toda existencia de delegados estudiantiles en las asambleas para la elección de profesores.

En 1947, el Ejecutivo Nacional promovió la sanción de la Ley 13.031. Esta Ley eliminaba la participación de los estudiantes en el

cogobierno. Esta medida se enmarca en una relación bastante conflictiva que se estableció entre la universidad y la figura de Perón⁴. El movimiento estudiantil se resistió al proyecto que el justicialismo preveía para las universidades dentro del andamiaje institucional del estado. La resistencia a Perón retomó en gran parte las banderas del Reformismo, por lo que los estudiantes, bajo las consignas de la Reforma del '18, pretendieron resistir las intervenciones estatales en el espacio universitario.

En 1953, estas tendencias se agudizan aún más con la elección directa de los decanos por el rector, que a su vez era designado por el Poder Ejecutivo, y se dispone que la representación estudiantil en los consejos será la de un delegado de *la entidad gremial reconocida* con voto en aquellas cuestiones que afecten a los intereses estudiantiles.

La proscripción del peronismo a partir de 1955 restituyó los principios de la Ley 1.597; queda garantizada por ley la autonomía. Se trata de un período de gran crecimiento y modernización para la universidad y para el sistema científico nacional. La normativa fue el Decreto Ley 477, promulgado en el año 1955. Así, restablecen los principios de la Reforma sobre la base de la participación en el gobierno de los estudiantes, los profesores y los graduados. Este fue un período de gran desarrollo científico en la universidad, caracterizado por algunos autores como “la primera modernización universitaria” (Chiroleu, 2004). Pero con el advenimiento de la “Revolución Argentina”, se establece una nueva normativa según la cual el gobierno universitario vuelve a ser restringido. Se trata de la Ley 17.245 de 1968, que restringe la composición del Consejo Superior al rector y los decanos, y los consejos directivos se compondrán del decano y profesores.

Esta Ley es derogada en 1974 por la 20.654 o *Ley Taiana*, bajo el tercer gobierno peronista de la historia argentina. En dicha Ley la representación mayoritaria pasa a ser de los docentes (60%), el 30% corresponde a los estudiantes y el 10% a los trabajadores no docentes, incorporándose estos al cogobierno por primera vez en la historia y desapareciendo la representación de los graduados. Los no docentes tendrán voz y voto en todas las cuestiones, excepto las estrictamente académicas.

Durante el Proceso de Reorganización Nacional iniciado en 1976, la Ley más significativa fue la 22.207 de 1980, la que sigue pro-

4 Para analizar el tema de la universidad y el peronismo, consultar Mangone y Warley (1984).

picando la participación del rector, los decanos y los profesores en los consejos de las facultades y de la universidad. Este período de la historia nacional y universitaria fue especialmente dramático. La universidad fue silenciada, docentes y alumnos fueron perseguidos, muertos y desaparecidos, y el espacio universitario estuvo absolutamente controlado por el gobierno militar, lo cual anuló la tan defendida autonomía universitaria.

Los años posteriores a la dictadura (a partir de 1983) fueron años en que el gobierno de Alfonsín se abocó a la reconstrucción de todos aquellos espacios que habían sido desbastados por el Proceso de Reorganización Nacional. En el plano universitario, algunos de los principales lineamientos fueron: universidad democrática y abierta al pueblo; democratización interna de la universidad encarada a través del proceso de normalización; ampliación de la cobertura en educación (para todos los niveles); responsabilidad del estado en materia educativa; ingreso irrestricto y gratuidad; restablecimiento del sistema de gobierno vigente antes de 1966.

Así, desde mediados de la década del ochenta, se produce el restablecimiento del gobierno colegiado y multipartito en las universidades nacionales, hasta nuestros días⁵.

Resumiendo muy brevemente la historia de la legislación en materia de gobierno universitario, podemos decir que, respecto a los órganos unipersonales (rector y decanos), hay una indudable tradición legislativa a favor de la elección de sus titulares por la propia universidad, es decir, sin injerencia alguna del Poder Ejecutivo.

Respecto a los órganos colegiados, la participación de los claustros en su conformación no responde a un esquema uniforme. La participación de los docentes estuvo siempre fuera de discusión. La participación de los estudiantes, bajo diversas fórmulas (de mayor o menor peso en los consejos), está también incorporada desde 1918, sin perjuicio de los diferentes criterios que se sucedieron en cuanto al número y las condiciones para su elegibilidad. En cuanto a los graduados, su participación en el gobierno universitario aparece como una aspiración en 1918 y se hace efectiva sólo en 1955; desaparece en 1966 y reaparece en 1983, en algunos casos bajo una “versión revisada” que en realidad reemplaza la figura del graduado por la del auxiliar docente. Por último, la participación de los no docentes surge como una

5 Para conocer la forma en que se desarrolló el mismo proceso para el sector universitario privado, se recomienda consultar a García de Fanelli (1998).

novedad legislativa en 1974, pero se lleva a la práctica sólo después de 1983, en algunas universidades nacionales (Cantini, 2001).

LAS REFORMAS DE LOS NOVENTA

A principios de los noventa, las cuestiones de evaluación, financiamiento e implementación de nuevas formas de gestión no estaban presentes en el conjunto de las agendas universitarias, aunque sí lo estaban en la del gobierno nacional. Dicha agenda es en realidad receptora de los temas que circulaban en la “agenda de modernización internacional” impulsada por la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM).

En el marco de la globalización y las reformas del estado ocurridas en las décadas del ochenta y noventa (en un contexto de expansión del neoliberalismo como criterio organizador de la sociedad y la política en esta época), los sistemas de educación superior son también receptores de renovadas exigencias de cambio. Y lo son debido a su responsabilidad en la generación y divulgación de conocimiento (en momentos en que el conocimiento constituye el principal factor de competencia y desarrollo de los países), así como en la formación de sujetos que sean creativos y “adaptables” al nuevo entorno.

Uno de los principales “consejos” que se deriva de las propuestas de reforma en las “Lecciones de la Experiencia” del Banco Mundial es que todos los procesos de reforma deben formar parte de una política de estado (es decir, superar redefiniciones cada vez que cambie el gobierno), para lo cual lo más conveniente era configurar un marco jurídico que contenga los lineamientos del estado respecto a la educación superior.

De esta manera, la Ley de Educación Superior (LES N° 24.521 de 1995) constituye una normativa legal que regula el conjunto de la educación superior: instituciones públicas y privadas, universitarias y no universitarias (el sector terciario está bajo jurisdicción provincial luego de la descentralización educativa de 1993). Los principales aspectos de la Ley han sido delineados por quien entonces era ministra de Educación, la Lic. Susana Decibe (Decibe, 1997):

- Prevé un mecanismo de articulación regional en la figura de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), en el que participan universidades de la región y los gobiernos provinciales y representantes de sectores productivos.

- Regula la autonomía y autarquía de las instituciones⁶.
- Reduce los controles estatales en el otorgamiento de la mayoría de los títulos, concentrando la atención del Estado en aquellas carreras que afectan al interés público.
- Regula la composición del gobierno universitario al establecer la participación porcentual de profesores y estudiantes en los órganos colegiados de conducción en las universidades públicas.
- Introduce la posibilidad del arancelamiento de los estudios de grado previendo la utilización de esos fondos para el otorgamiento de becas para estudiantes de bajos recursos.
- Prevé una mayor racionalidad en las formas de asignación presupuestaria al incluir modalidades de financiamiento basadas en indicadores objetivos que tienen en cuenta la equidad y la eficiencia en el uso de los recursos.
- Institucionaliza la evaluación interna y externa así como la evaluación de las carreras de grado que afectan al interés público y las carreras de posgrado al crear la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En lo referente al gobierno universitario, la LES dispone en su artículo 53 los requisitos necesarios para integrar los órganos colegiados: a) el cuerpo docente debe tener la mayor representación (no inferior al 50%); b) los representantes de los alumnos deben tener aprobado al menos el 30% de su carrera; c) debe garantizarse la representación del sector no docente; d) en caso de incorporar la figura del graduado, estos no deben mantener una “relación de dependencia con la institución universitaria”.

Otro de los puntos sobre los que legisla la Ley se relaciona con las funciones que asumirán los consejos superiores. En este sentido, el artículo 52 dice: “Los órganos colegiados tendrán básicamente funciones normativas generales, de definición de políticas y de control en sus respectivos ámbitos, en tanto los unipersonales tendrán funciones ejecutivas”.

La Ley de Educación Superior constituye el mayor intento por homogeneizar el sistema universitario, estableciendo pautas generales

⁶ Schugurensky (1999) se basa en la definición weberiana de autonomía, al definirla como la posibilidad de autodirigirse en forma libre e independiente. En cambio, una institución heterónoma está sujeta a controles externos y se subordina a leyes que están impuestas desde diferentes sectores.

para –entre otros muchos aspectos– la organización de los gobiernos. Sin embargo, el cumplimiento de la LES y su total aceptación por parte de las instituciones universitarias aún no se han logrado, y quedan dudas acerca de la posibilidad de lograr una total homologación. Como veremos luego, a pesar de poseer un marco normativo común, las prácticas vinculadas al gobierno varían de una institución a otra e, incluso, al interior de cada universidad también varían de acuerdo a las facultades o departamentos.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS, ESTATUTOS Y GOBIERNOS

Las universidades nacionales en la Argentina son actualmente treinta y ocho, distribuidas en todo el territorio. Hemos seleccionado, para la realización de este trabajo, tres instituciones, creadas en tres momentos históricos, los cuales responden a períodos donde el sistema se expandió: la Universidad de Buenos Aires (UBA), creada en 1821, que forma parte de las llamadas “universidades tradicionales”, la segunda en ser creada, luego de la Universidad de Córdoba; la Universidad de Luján (UNLU), creada en 1972, en un momento donde la política oficial priorizaba la creación de instituciones en el interior del país de modo tal de promover el desarrollo regional –durante los años de la última dictadura militar fue cerrada y volvió a abrir sus puertas en 1984; y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creada en 1993 y abierta para los alumnos en 1995, coetánea a la Ley de Educación Superior. Estas tres instituciones representan, además, tamaños diferentes. Si se las observa por su matrícula estudiantil, la UBA poseía, en el año 2000, 293.912 alumnos, lo cual la hace una “universidad grande”; la UNLU, con 16.731, es una “universidad mediana”; y la UNGS tiene 4.386 alumnos, por lo que se la cataloga de “universidad pequeña”⁷.

La LES ha sido interpretada de diversos modos por las instituciones públicas de educación superior. Lo cual no significa que todas las instituciones modificaron sus estatutos para ajustarse a la normativa legal: algunas lo han hecho, y otras, como es el caso de la UBA, mantienen vigentes sus estatutos –con interrupciones en los períodos autoritarios– desde 1960.

Algunas universidades poseen gobiernos tripartitos y otras cuatripartitos, ya que incluyen la figura del no docente o empleado admi-

7 Los datos fueron proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través del programa PMSIU (Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitario), y corresponden al año 2000.

nistrativo. En algunos casos también se ha incorporado la figura de la comunidad local, enfatizando de ese modo el compromiso de la universidad con la localidad en la cual se halla inserta. Este último es el caso, sobre todo, de las nuevas universidades creadas en la década del noventa (como la UNGS).

La diferencia en la composición de los cuerpos colegiados no es menor, porque significa que diversos sectores de la comunidad universitaria poseen la posibilidad de hacerse oír. Asimismo, hay en algunas instituciones sectores que no logran ser representados en este cuerpo colegiado.

CUADRO 1
COMPOSICIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR

	Rector y vicerrector	Decanos	Profesores	Estudiantes	Graduados	No docentes	Otros
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	1	Todos (directores de institutos)	8 titulares 2 asistentes	4	–	2	2 representantes de la comunidad con voz y sin voto
Universidad de Buenos Aires (UBA)	1	Todos	5	5	5	1 (con voz y sin voto)	–
Universidad Nacional de Luján (UNLU)	1	Todos	5 profesores 3 auxiliares docentes	5	1	2	–

CUADRO 2
COMPOSICIÓN DE CONSEJOS DIRECTIVOS

	Decano	Profesores	Estudiantes	Graduados	No docentes
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	1	4 investigadores docentes 1 investigador asistente	2	–	1
Universidad de Buenos Aires (UBA)	1	8	4	4 (al menos uno debe pertenecer al personal docente)	–
Universidad Nacional de Luján (UNLU)	1	6	3	3	–

Una de las primeras conclusiones es que el marco general de la Ley permite que cada universidad organice las proporciones en la representación de sus cuerpos colegiados como desee, siempre que en la composición estén contenidos los sectores descriptos por la Ley. Asimismo, la mayoría de los profesores no ha de ser modificada en ningún caso.

La primera cuestión a indagar fue cómo evalúan los miembros de los cuerpos colegiados la composición de los mismos.

Tanto en la UNLU como en la UNGS los entrevistados manifiestan que el Consejo Superior, tal cual está diseñado, logra representar satisfactoriamente la composición de la comunidad universitaria. Según ellos, todos los sectores se encuentran representados en proporciones correctas. En cambio, en la UBA se advierte una crítica persistente por parte de los entrevistados, sobre todo en dos aspectos: a) falta de representación del sector no docente o administrativo⁸, y b) una sobrerrepresentación del sector de docentes titulares, en detrimento de los estudiantes. Además, en este mismo punto, reconocen una gran dificultad para representar a los auxiliares docentes, que actualmente se encuentran participando en el marco del claustro de graduados. Los representantes de graduados preferirían –en muchos casos– constituir un nuevo claustro: el de los auxiliares docentes.

En los casos de la UNLU y la UNGS, donde los no docentes poseen, según el estatuto, voz y voto, la experiencia es evaluada en forma positiva. La participación de este sector significa un aporte de valor para el funcionamiento del Consejo y, en ambos casos, se destaca la seriedad y responsabilidad con que este sector asume su participación:

Es muy buena la presencia de los no docentes en el Consejo Directivo. Es muy buena en el sentido de que realmente hay un trabajo de parte de ellos muy concienzudo y minucioso, y dedicación, digamos, a lo que está sucediendo en la universidad, que va muchas veces más allá del propio interés corporativo de los no docentes (entrevista realizada a un profesor, miembro del Consejo Superior, 2003).

Por otro lado, un rasgo distintivo de algunas universidades es la incorporación de la figura de “lo local”. Claramente las nuevas universida-

⁸ En la UBA los no docentes tienen representación con voz y sin voto en el Consejo Superior. Pero en los consejos directivos de las facultades, la situación es disímil: en algunas hay representación y en otras no. Muchos consejeros estarían de acuerdo en incorporar el personal administrativo a estos cuerpos.

des, y las de menor tamaño, encuentran menos dificultades y mayor interés en incorporar la voz de “lo local” con el propósito de establecer lazos y alianzas para elaborar estrategias de desarrollo que sean de interés para la región.

La incorporación de las figuras de la comunidad es con la idea de tener una visión de... muchas veces las universidades terminan teniendo un funcionamiento muy ombliguista, y pensábamos que la aparición de alguien que desde afuera pudiera a veces dar una opinión, podría ser enriquecedor (entrevista a profesor, 2003).

Los actores involucrados no pudieron darnos demasiadas precisiones sobre la articulación de la voz local en la estructura de gobierno, ya que es una figura que recientemente se ha puesto en funcionamiento. Sin embargo, hay quienes reconocen que no ha producido cambios radicales aunque sí algunos aportes medianamente interesantes.

Es importante porque también digamos... por lo que se dice y por quién lo dice, porque lo está diciendo alguien de afuera tiene una posición distinta a veces que decirlo... alguien de adentro, tanto para resaltar los valores positivos como los negativos no es lo mismo que lo hagamos los que estamos involucrados que los de afuera. Pero, es un aporte positivo pero tampoco muy relevante, depende también de las características personales, de quiénes representan. Bueno, tienen que ser personas vinculadas a la educación, pero hay veces que los temas son muy específicos entonces... De todas maneras participan en las comisiones, tienen una actividad casi similar a la de cualquier otro consejero, salvo que no votan (entrevista a no docente, 2003).

CUERPOS COLEGIADOS Y UNIPERSONALES

Además de la composición de los consejos superiores, es preciso hacer algunos comentarios sobre la otra figura del gobierno universitario: el rector. Es el órgano unipersonal que gobierna junto al colegiado.

No todas las universidades eligen a sus autoridades bajo la misma modalidad. Y la ley, por cierto, no da especificaciones acerca de cómo deben ser elegidos los rectores. En la mayor parte de ellas, el rector es elegido en forma indirecta a través de la Asamblea Universitaria, integrada por representantes de los diferentes claustros y de todas las facultades que componen la universidad.

Sin embargo, hay una tendencia creciente a revisar los postulados de la elección indirecta del rector. En este sentido, son varias las universidades que ya han adoptado una modalidad de elección directa con ponderación según los claustros, lo cual muestra que también en este aspecto se advierte cierta voluntad de cambio respecto a las pautas tradicionales de organización del gobierno universitario. Los casos que hasta el momento han implementado esta nueva modalidad son: San Luis, Río Cuarto, Salta, La Pampa, Santiago del Estero, Villa María, Misiones y Luján⁹. Es decir, el 22% de las universidades elige a sus máximas autoridades a través del voto directo, y el 78% lo hace a través del tradicional mecanismo de elección indirecta.

La experiencia sobre este punto es muy breve, lo cual no permite elaborar demasiadas conclusiones aún. En el caso de la UBA, se ha planteado una discusión aislada en algunas facultades en ciertos momentos del año 2003. Pero aún el tema no ha cobrado trascendencia en el nivel del Consejo Superior. Son los estudiantes de algunas facultades quienes intentan instalar el tema “en la agenda”. Varios de los profesores entrevistados se muestran más bien reacios a introducir modificaciones en la forma de elegir al rector.

En 1994 Luján incorporó la elección directa del rector, sin que por ello se modifique demasiado la práctica cotidiana del gobierno universitario. El gobierno sigue siendo el mismo, y las relaciones entre el Consejo Superior y el rector se mantienen más o menos iguales. Sin embargo, “se trata de un proceso más democrático, que involucra a mucha más gente”, nos comenta un alto funcionario de la UNLU (entrevista realizada en agosto de 2003). Varios testimonios nos permitieron llegar a la conclusión de que se modificaron los procedimientos, y todo lo relativo al “momento previo” de la elección: la forma en que se eligen los candidatos, las campañas electorales “que son como las de una ciudad en miniatura”, la promoción de las listas y las propuestas. “Cambios en el modo de organización de la campaña electoral, donde los candidatos difunden sus ideas de una forma notoriamente distinta que cuando tenés que trabajar con un ámbito reducido de potenciales votantes... Hay ahí necesariamente contacto con todos los alumnos, con todos los alumnos posibles, con todos

⁹ En la UBA existe un incipiente debate sobre la elección directa del rector: La Federación Universitaria de Buenos Aires, órgano estudiantil que aglutina a los centros de estudiantes de las trece facultades, ha declarado recientemente su interés en convocar a una Asamblea Universitaria para 2004, en la cual se propondría un debate sobre el tema (ver San Martín, 2003).

los docentes, con todos los auxiliares. No alcanza con acordar con una o dos listas y se acabó... tenés que ampliar definitivamente tus ámbitos de interlocución, de debate” (entrevista a estudiante de la UNLU, mayo de 2003).

Sin embargo, hemos podido constatar también que, una vez concluida la elección, no son muchos los cambios que se producen en relación a la forma indirecta de elección. Según nos comentaron en algunas universidades, el vínculo del rector –electo en forma directa– y el Consejo Superior sigue siendo el mismo. Por otro lado, salvo en los momentos de campaña electoral, el interés de la comunidad universitaria (del *demos*) por la política en la universidad no se ha incrementado.

La elección directa podría ser interpretada como un intento por lograr mayor involucramiento y mayor control por parte de la comunidad universitaria. Además, imprimiría una doble legitimidad, por un lado hacia los votantes y, por el otro, hacia los cuerpos colegiados. Sin embargo, pocas cosas han cambiado desde la instauración de la elección directa.

Otro punto a señalar en cuanto a la vinculación entre órganos unipersonales y colegiados tiene que ver con las funciones de cada uno. Como vimos, la Ley en su artículo 52 distribuye funciones ejecutivas a los órganos unipersonales y funciones normativas generales, de definición de políticas y de control, a los órganos colegiados.

Esta división de funciones no sólo no se ajusta a las prácticas observadas en los consejos de las distintas universidades, sino que tampoco se ajusta a los estatutos. Según un estudio de reciente elaboración (Mazzola y Jaume, 2004), el artículo 52 de la LES desconoce la tradición parlamentarista de nuestras universidades, ya que quita funciones ejecutivas a los cuerpos colegiados, que en la práctica continúan ejerciendo. Por otro lado, una “división de poderes” en el ámbito universitario constituye una imposibilidad práctica, tal como lo relatan los entrevistados.

Hallamos comentarios muy semejantes vinculados a las funciones y competencias de los consejos. En este sentido, la función “de definición de políticas” es la más relegada. En cambio, las funciones ejecutivas, junto con las de control, son las que ocupan más tiempo en las sesiones de los consejos, según el testimonio de los consejeros. En sus palabras, “se destina gran parte del tiempo a actividades rutinarias y burocráticas, en detrimento de otras que podrían ser creativas e innovadoras” (entrevista a consejero estudiantil, noviembre de 2002).

Resulta una “queja” compartida el hecho de que en muchos momentos las sesiones se vuelven rutinarias, tediosas, reiterativas, además de ser también espacios de confrontación entre personas y claustros.

En este nivel, se hace presente la voz de aquellos autores que aducían la imposibilidad de pensar a la universidad como una pequeña república democrática. Se trata de la imposibilidad de que se desplieguen plenamente las ideas democráticas en el seno de la universidad, puesto que en esta institución deben convivir dos principios organizativos que no siempre coexisten en forma armoniosa: la organización burocrática y la organización colegiada¹⁰. Este punto es destacado por los representantes: cuando se les pregunta acerca del rol del cuerpo colegiado en tanto instancia apropiada para la toma de decisiones, varios subrayan la lentitud y los inconvenientes que resultan de un proceso que requiere resoluciones conjuntas y acordadas. Sin embargo, perciben la importancia de que las decisiones se tomen de este modo, ya que así queda garantizada su legitimidad en mucha mayor medida que si las disposiciones se derivaran de una autoridad unipersonal. No obstante, señalan que es en el seno de las comisiones de trabajo donde se resuelven los problemas y donde se produce la verdadera discusión. También es allí donde suelen demorarse, como consecuencia de ausencias y falta de quórum debidas a la carga de trabajo de los consejeros y al poco reconocimiento de sus actividades. Pero, una vez que los temas se trasladan al Consejo Directivo, las decisiones se aceleran ya que, generalmente, los dictámenes adoptados en esos ámbitos reciben inmediata aprobación.

Otro tema a considerar acerca de las funciones de cada órgano es la cuestión de las agendas: ¿quién formula las “agendas”? Es decir, ¿quién determina qué temas habrán de tratarse, cuándo y en qué orden?

En la línea jerárquica, los estatutos reconocen primero al Consejo Superior y luego al rector; primero al Consejo Directivo y luego al decano. En la práctica, ¿es esto así? ¿Está el órgano unipersonal subordinado al colegiado?

Si observamos dónde se constituyen las agendas (o los “órdenes del día”), veremos que dicha jerarquía queda invertida.

10 “El problema que enfrenta toda universidad democrática contemporánea es lograr la eficiencia y el dinamismo que sólo una gestión burocrática puede conseguir, y a la vez conservar condiciones para la originalidad e innovación en la transmisión y producción de conocimientos” (Flisfisch, 1990).

Lo cierto es que los estatutos no permiten que la mayoría de las decisiones sean tomadas en forma unilateral, ya que para la mayor parte de ellas –y sobre todo para aquellos temas de mayor trascendencia vinculados con la política académica y universitaria en general– disponen su tratamiento en el Consejo. Sin embargo, encontramos ciertas prácticas que tienden a reforzar los roles de liderazgo y el lugar del gobierno unipersonal.

Según los testimonios, los temas que se discuten pueden ingresar por varias vías: por las facultades o departamentos, por particulares, por agrupaciones, por las comisiones, por iniciativa de los claustros o por el rector. Sin embargo, la mayor parte de los temas que se discuten parten de este último. Es él, asumiendo un acentuado rol de liderazgo, quien ingresa la mayor parte de los temas.

Son pocos los proyectos que surgen de iniciativa de los propios estudiantes. En general, los proyectos vienen de la estructura del Consejo Superior (entrevista a estudiante, junio de 2003).

Prácticamente el rectorado es la fuente principal de la producción de la agenda de temas que se tratan en el Consejo Superior, decididamente. El porcentaje... debe haber un 80% de temas, no de trámites, de temas más bien centrales o importantes... que surgen del rectorado... no quiere decir que no pasen por las comisiones, está claro... Los claustros son muy pocos los temas que ponen (entrevista a funcionario, abril de 2003).

Pero además, como el orden del día lo estructura el rectorado, esta decisión también incide en el tiempo que se destinará a cada tema. Los consejeros reconocen que los temas que son tratados al inicio de una sesión son considerados con más detenimiento y atención que los últimos. Por lo tanto, si el rector o el decano desean que se priorice un tema sobre otro, o, a la inversa, si desean no profundizar en algún tema, cuentan con esta *estrategia* para influir sobre el cuerpo colegiado.

¿QUÉ SE HACE EN EL CONSEJO SUPERIOR?

Burton Clark, un referente clásico de los estudios sobre la universidad, escribió lo siguiente sobre la colegiación en las universidades norteamericanas¹¹:

11 Clark (1981) hace referencia a órganos colegiados integrados exclusivamente por profesores, basándose en el caso norteamericano. Por lo tanto, no se trata de un verdadero *cogobierno* en los términos weberianos de “gobierno compartido”.

La colegiación es la modalidad de ejercicio de la autoridad preferida en las universidades modernas. Su expresión característica son las reuniones prolongadas de discusión y negociación que se celebran al término de las labores docentes. Aun cuando esta es la forma predilecta de autogobierno, no deja de ser desagradable para muchos profesores. Los que no gustan del debate y del conflicto preferirían recluirse para dedicarse a la lectura u otros placeres. Aquellos que han definido claramente su propio criterio encuentran que estas conversaciones son tontas en el mejor de los casos y proclives al franco disparate en el peor de ellos. Puesto que la colegiación implica la posibilidad de perder una votación, los colegas –como los políticos– tienen que aprender a perder. En algunos países, las asambleas de este tipo se prolongan excesivamente y se convierten en un fin en sí mismas cuando cada miembro de un grupo numeroso busca ejercer su derecho de expresión. Particularmente en Japón y en algunas universidades europeas, a finales de la década de los '60 y en la siguiente, se acostumbraban reuniones de hasta ocho horas; ¡nadie ha insinuado jamás que la organización colegial sea divertida! En estos casos extremos en que el tiempo de reunión corre en detrimento del tiempo dedicado a la docencia y la investigación, corre la versión entre los cínicos de que el hecho de colegiarse consiste en transformar 10 minutos de acción en seis horas de discusión (Clark, 1981: 167).

Se lee en los estatutos que “el consejo superior se reunirá por lo menos dos veces al mes” y, en otros casos, “por lo menos una vez al mes”. Sin embargo no está escrita la duración de las reuniones ni las otras muchas actividades que también desarrollan los consejeros.

Hemos hallado puntos de coincidencia en lo referente a las actividades que realiza un consejero: asistir a las sesiones del Consejo, participar de las comisiones (en algunos reglamentos se estipula la cantidad de comisiones de trabajo en las que debe participar cada consejero como mínimo). Algunos alumnos, además, comentan que parte de sus actividades consisten en circular por las aulas y los espacios de encuentro de los alumnos para consultar o comunicar las cuestiones que surgen en el Consejo. Los no docentes también señalan esta actividad y, en mucho menor medida, lo hacen los profesores y auxiliares. En el caso de los graduados, el encuentro con los pares es casi imposible debido a la dispersión propia que supone el hecho de ser graduado. En todos los

casos, los representantes se valen en muchos casos del correo electrónico para comunicarse con sus representados.

Por lo tanto, observamos que este rol que es de carácter voluntario (no se cobra por participar del Consejo Superior) demanda una gran cantidad de tiempo, lo cual es reconocido por todos los entrevistados.

Las “recompensas” por participar se vinculan directamente con la posibilidad de acceder a cierta información y redes de relaciones que de otro modo no se obtendrían y, además, como dice un consejero, “de esta manera puedo devolver a la universidad todo lo que ella me dio durante mis años de estudiante” (entrevista a graduado, noviembre de 2002).

En el seno de los cuerpos colegiados se advierte con mayor crudeza una suerte de “enfrentamiento” entre los claustros. Es aquí donde se hace patente la idea de democracia representativa, ya que todos o gran parte de los sectores hallan representación. Pero también ocurre que las identidades corporativas y las lealtades partidarias entorpecen la capacidad de generar consensos. Todo ello nos permite llegar a dos conclusiones: 1) como dijimos antes, el debate se torna engorroso y las sesiones interminables debido a la necesidad de discutir y confrontar ideas permanentemente; 2) los consejeros muestran –por momentos en forma explícita y en otras ocasiones con mayor sutileza– cierta desconfianza por los otros claustros.

“Yo lo que le critico a los estudiantes, es que un tema en el que no se meten es en el tema de concursos docentes, no les interesa discutir temas de los no docentes y obviamente sí todo el tema que tiene que ver con los reglamentos que afectan directamente a los estudiantes” (entrevista a consejero profesor, mayo de 2003).

Es por ello que afirmamos que la democracia representativa en la universidad es, para algunos representantes, *confrontación*.

Los cuerpos colegiados son valorados por los representantes como espacios legítimos para el ejercicio de la democracia. Estos son órganos útiles y necesarios para hacer efectiva la democracia universitaria, según lo testimonian.

Sobre todo los profesores y el personal jerárquico de las tres instituciones muestran gran confianza en la potencialidad democrática de estos cuerpos. Según los profesores, constituyen ámbitos imprescindibles y “vitales para la democracia universitaria” pues “controlan, buscan el consenso, eliminan arbitrariedades, evitan injusticias y sirven de filtro para el manejo de los temas” (consejero profesor, junio de

2003). En esta definición destacan dos cuestiones: el pequeño número (que, a diferencia de las asambleas, posibilita la agilidad de las decisiones) y la argumentación pública (que garantiza el conocimiento de todas las opiniones).

Los estudiantes tienden a manifestar más desconfianza con respecto a la capacidad de estos cuerpos para viabilizar la democracia. Sin embargo, existen quienes los valoran positivamente al concederles importancia en cuanto órganos de “control de la gestión” y espacios para la generación de iniciativas y producción de políticas académicas. Dado que es allí donde se suscitan debates y se canalizan demandas, son sitios privilegiados en los que acontece “lo más relevante de la vida universitaria”. A partir de la búsqueda de acuerdos, las resoluciones surgidas son reconocidas como legítimas por toda la comunidad. Quienes los critican, en cambio, denuncian que carecen de tal legitimidad debido a la sobrerrepresentación del claustro de profesores y su correlativo exceso de poder.

Las opiniones de los estudiantes se distribuyen en dos grupos: los que piensan que el cuerpo colegiado asegura la democracia universitaria, y los que valoran otros espacios de intercambio de ideas, tales como las discusiones en los cursos, las asambleas y las actividades organizadas por los centros de estudiantes. Puede decirse que, para el claustro estudiantil, los órganos de gobierno revisten el carácter de instancias formales, que coexisten con otras menos formales pero más legítimas para producir experiencias democráticas.

EL “TERCIO ESTUDIANTIL” DEL *DEMOS*

¿Cómo son los estudiantes de estas tres universidades públicas, con tradiciones tan diferentes?

Es difícil generalizar, porque se trata de tres instituciones con trayectorias políticas bien diferenciadas. En la UBA, la participación estudiantil posee una larga tradición, aunque en los últimos años la población que participa activamente es cada vez menor¹². Sin embargo, existen cierta experiencia compartida y cierto *know how* que se percibe entre los estudiantes, en el sentido de que es posible establecer

12 Durante el año 2003 se realizó una encuesta a estudiantes, en el marco del proyecto UBACyT: “La universidad en la democracia y la democracia universitaria”. Dicha encuesta arroja –entre otros– los siguientes datos: sólo el 15,5% de los estudiantes manifiesta haber tenido algún tipo de participación política en el ámbito de la UBA. Asimismo, el 11,14% de los estudiantes de esta universidad manifiesta que desarrolla algún tipo de actividad política en una agrupación estudiantil, partido político u organización social.

lazos entre el estudiantado y la política. Como veremos luego, en las otras instituciones con menor tradición política y con estudiantes de menores recursos, los lazos entre participación política y el hecho de ser estudiantes se diluyen.

El caso de Luján es muy singular. Fue una institución bastante politizada, que en los años de la dictadura (1976-1983) fue clausurada. Esta experiencia ha marcado la historia institucional dejando huellas en el estudiantado. Sin embargo, como nos relatan algunos estudiantes, también acá la participación ha ido mermando.

La UNGS no sólo es nueva, sino que está emplazada en una zona muy pobre y tradicionalista de la provincia de Buenos Aires, con escasa participación y escasa experiencia política por parte de los estudiantes. En este sentido, miembros de los otros claustros señalan la “inmadurez política” de los estudiantes. Son inexpertos y es preciso educarlos y enseñarles acerca de la política en la universidad.

Hay una falta de experiencia de la comunidad universitaria en la práctica del gobierno universitario que no contribuye a enriquecer... sobre todo por ejemplo del lado de los estudiantes que tienen una práctica política, en el buen sentido, en el sentido de la palabra política, muy limitada, con muy poco desarrollo, pero creo que eso se va a ir enriqueciendo con el tiempo (entrevista a funcionario, abril de 2003).

Caminar por los pasillos de estas tres instituciones puede resultar una invitación para pensar en la actitud de los estudiantes hacia la política. Afiches colgando de los techos, paredes imperceptibles tapadas por consignas de amplia variedad, mesas en los pasillos que hacen las veces de “mostrador” donde las agrupaciones conversan con los estudiantes, son todas imágenes que se asocian con una universidad pública. Lo que varía es la *densidad* del material de lectura colocado en las paredes, más que el contenido de las consignas. Las agrupaciones de izquierda, cuyas consignas trascienden por lo general los límites del reclamo universitario, logran espacios de visibilidad privilegiados. Como nos relatan en las tres universidades, independientemente del tamaño de la agrupación, ellas están presentes con sus pancartas. Los estudiantes de la universidad más joven muestran cierta preocupación por preservar el espacio físico: un espacio público que pretenden cuidar. Un consejero nos muestra con orgullo las instalaciones, y nos relata que es de gran importancia para los estudiantes “apagar la luz cuando termina una clase o conservar los sanitarios en buen esta-

do, esas son las cosas que en general les preocupan” (entrevista a consejero estudiantil, julio de 2003).

En la UBA es mucho más difícil que los estudiantes se apropien de los espacios universitarios, los cuales están deteriorados y diseminados por toda la ciudad. La no existencia de un campus marca una diferencia importante entre la UBA y las otras dos universidades.

Por más que las diferencias son grandes, existen líneas de continuidad entre las tres universidades que, creemos, atraviesan y trascienden a estas instituciones, y marcan una tendencia que se instala con fuerza entre los universitarios: *la desconfianza en la política*.

Cuesta horrores movilizarlos [a los estudiantes]. La mayoría viene, cursa y se va. La mayoría... o sea, tenés grupos, obviamente, pero no son más de cien... A ellos no les molesta que tengas una asamblea en el pasillo, pero si vas a pasar por la puerta del aula donde están tomando clases, ahí sí les jode. Ahí sí te miran, tienen ese tipo de reacciones... El crecimiento de la universidad va en contra de que sean participativos. Es un proceso natural, antes me parece que había más participación (dirigente estudiantil, mayo de 2003).

Hay cierta abulia en la participación política fuerte pero es por toda la abulia que hubo en los últimos años en el país con respecto a la política. Yo lo adjudicaría a eso (entrevista a consejero profesor, junio de 2003).

La participación política de los estudiantes aparece como una experiencia más bien fragmentada, coyuntural y esporádica.

Según el relato de los estudiantes entrevistados, es frecuente la creación-ruptura-reaparición-alianza de las agrupaciones. En las universidades más jóvenes, las agrupaciones no necesariamente se asocian con partidos políticos. Surgen nuevas agrupaciones cuyas banderas son el apartidismo y el hecho de ser independientes. Es decir, se observa una tendencia a desvincularse de la dinámica política nacional, al menos en lo que respecta a las agrupaciones.

Si vos en una campaña aclarás lo que vas a hacer y te votan, bueno. Como las campañas ahora son más académicas y más de hacer cosas por la universidad que para afuera, si después te vas a hacer cosas para afuera, y de la universidad te olvidaste y desapareciste, eso te lo reclaman. Y en la próxima elección, ¡olvidate! (dirigente estudiantil, mayo de 2003).

Este hecho, sin embargo, no resulta suficiente para despertar el interés de un gran número de estudiantes por la participación política en la universidad.

Sostenemos que el contexto histórico contribuye a la conformación de formas diferenciadas de participación y de vinculación con lo político por parte de los estudiantes. A decir de un sociólogo especialista en temas de juventud: “no es que los jóvenes de hoy son consumistas y los de los años sesenta politizados. En los años sesenta era tan improbable tener afinidades alejadas de la política como hoy su contrario” (Urresti, 2000: 178).

En la actualidad existe un consenso casi total respecto a que estamos viviendo una crisis que abarca varias dimensiones; tal vez una de las más agudas sea la “crisis de representación”. En ella, tres elementos aparecen como fundamentales:

la crisis de los actores sociales “representables”, el debilitamiento de las identidades y las funciones de agregación de los partidos, y el deterioro de la unidad jurídica y política de los estados (Novaro, 2000: 18).

Este diagnóstico puede trasladarse al ámbito universitario: por un lado, se extiende la desconfianza respecto a las agrupaciones tradicionales y se acentúa la creencia en su incapacidad para encarar procesos de renovación al interior de la casa de estudios; por otro lado, se constata el deterioro de la propia institución universitaria que se ve atravesada por infranqueables dificultades presupuestarias, presionada por diversos sectores y acusada de parálisis e inacción.

Como decíamos, se advierte la aparición desarticulada y espontánea de nuevos formatos de participación e intervención en la vida política de la universidad. Formatos que, al menos desde lo discursivo, se presentan como diferentes de los modos tradicionales de ejercer la acción política, y que, por ello mismo, adquieren cierto reconocimiento y legitimidad entre la población estudiantil.

Destacamos aquellos grupos que han articulado un plan de acción que rechaza las prácticas partidistas tradicionales y que busca su legitimidad en la recuperación de la dimensión crítica de la universidad. Sin embargo, resulta imprescindible matizar estos dichos al afirmar que la creciente diferenciación y heterogeneización del sistema impide efectuar generalizaciones. En ese sentido, Brunner afirma en un texto de 1986:

[...] ya no existen las condiciones que hacían posible el surgimiento de una *cultura estudiantil*, tal como esta se desarrolló en América Latina hasta los años '60. Esto es, esa cultura estudiantil relativamente homogénea –pautada a lo más por las diferencias originadas en la pertenencia a una universidad pública o a una privada; o en la adscripción a una Facultad de Ciencias Naturales o de Letras– tiende a desaparecer y es sustituida por un mosaico de culturas estudiantiles (en plural) cuya homogeneidad, cuando aparece, por lo general, viene impuesta o condicionada por elementos externos a la propia universidad (Brunner, 1986: 281).

Además de las transformaciones del estudiantado, se percibe una transformación en la política universitaria, cuyo análisis tal vez resulte pertinente para comprender el giro en la participación. Se trata de aquello que Brunner denomina el pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja y donde los fenómenos de burocratización se hallan bien avanzados.

Por ello, muchos de los grupos que surgen como alternativa a la política tradicional buscan desprenderse de la burocratización, la lucha por un posicionamiento estratégico, y reivindican el carácter académico y horizontal en sus propuestas de participación y organización.

Muchos de los estudiantes que hoy participan en política resaltan la importancia de abordar problemas puntuales ofreciendo soluciones que tiendan a fortalecer el diálogo y la investigación académica. De los grandes proyectos ideológicamente transformadores, los reclamos han pasado a ser puntuales: objetivos académicos, transparencia en la gestión de los *asuntos estudiantiles*, pero también, eventualmente, protestas más unificadas de reivindicación de la educación pública en tanto esta se ve amenazada.

La legitimidad de varias agrupaciones radica justamente en su desvinculación con la política tradicional, en el reclamo puntual y específicamente académico –y, eventualmente, educativo–, empleando como herramienta aquello que se hace en la universidad (clases públicas, cátedras libres) y tendiendo a desvincular el reclamo del proyecto de país.

Nosotros somos casi apolíticos, por eso es la lista que gana (entrevista a dirigente estudiantil, mayo de 2003).

La gente nos vota, pero no les interesa, o sea que se sienten representados, pero no les interesa ser representantes (entrevista a consejero estudiantil, junio de 2003).

Los estudiantes, en general, tienden a vincularse con la universidad desde una lógica pragmática: asisten a ella para estudiar, sin involucrarse en actividades que los desvíen demasiado de ese objetivo.

[Los estudiantes] vienen a buscar algo que no es participar en la universidad. A la universidad se viene a buscar un título, a adquirir conocimiento, y no... Me parece que es eso, que vienen a eso. Vienen con un cronograma de carrera, y hay gente que le cuesta mucho... Vos pensá que hay gente que se gasta tres pesos para viajar a la universidad y se encuentra con que hay paro docente. Un tipo que viene, y se gasta tres pesos... No le podés explicar de ninguna manera la situación de la universidad, la situación presupuestaria... Aparte, hay gente en general... la dirigencia revolucionaria, digamos entre comillas, que no tienen una buena imagen. Porque aparte lo hacen desde una situación a veces agresiva. No es una cosa que traten de convencer a la gente. Te dan el folleto y te dicen: votame, si no sos un tarado (entrevista a consejero estudiantil, junio de 2003).

Estos testimonios refuerzan la idea que tratamos páginas atrás: la universidad se ha transformado en un espacio de producción de profesionales, abandonando su compromiso más amplio de formación integral. Observamos que esto es así para una porción importante del estudiantado, independientemente del tipo de institución de que se trate.

Vale la pena hacer un breve comentario sobre los centros de estudiantes. Reflexionando acerca de los vínculos con otras universidades y con otros centros de estudiantes, en los tres casos, nuestros entrevistados admiten la casi inexistencia de lazos. No existe prácticamente el intercambio de experiencias ni el mutuo aprendizaje, salvo en contadas ocasiones, como son las asambleas y reuniones de la Federación Universitaria Argentina (FUA). La práctica cotidiana lleva a los estudiantes a atender casi exclusivamente los asuntos que discurren *intramuros*. Esto mismo ocurre con profesores y funcionarios: la interrelación entre instituciones es o muy excepcional o aislada a programas específicos. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) es percibido, por ejemplo, como

una instancia de lucha presupuestaria, mas no de intercambio y de generación de proyectos inter-institucionales.

REPRESENTANTES Y REPRESENTADOS

A lo largo de las entrevistas, pudimos observar que el vínculo entre representantes y representados es desparejo. Algunos consejeros afirman mantener lazos estrechos de permanente consulta e información con sus "representados". Otros, por el contrario, manifiestan poseer un elevado grado de autonomía que les permite tomar sus decisiones en soledad. A la autonomía que les confiere el cargo, agregan razones prácticas como la imposibilidad de reunir a los graduados dispersos en todo el país para hacerles llegar las consultas, o la experiencia de haber realizado convocatorias para reuniones a alumnos que jamás han asistido. En algunos casos, los representantes sienten que su actividad carece de interés para los representados. Esto ocurre sobre todo en el claustro de estudiantes.

La Ley es silenciosa en este aspecto: hay precisiones sobre las candidaturas y las elecciones, mas no sobre las prácticas de la representación, el sistema de rendición de cuentas o la revocación de los mandatos.

Tal vez el claustro que presenta menos dificultades en vincularse con sus representados sea el sector no docente. Los no docentes constituyen un grupo con fuerte identidad de claustro y con una pertenencia gremial que los unifica independientemente de las divisiones internas que existen al interior del gremio. Se trata de un claustro que por su naturaleza está más politizado.

El resto muestra que la relación es más bien débil, salvo aquellos momentos de mayor algidez, donde aumentan el interés y la participación de los representados.

Observamos la conjunción de dos situaciones: por un lado, el desinterés de los representados (hablamos antes de los estudiantes, pero muchos representantes nos permitieron comprender que ocurre lo mismo con los otros claustros, aunque en menor medida en el de los profesores). Por el otro, muchos representantes no sienten la necesidad de consultar las decisiones con sus representados. Algunos sí comunican lo ocurrido en las reuniones de Consejo a través del correo electrónico, o haciendo reuniones informativas. Pero, por lo general, la comunicación es muy esporádica. Un estudiante nos comenta que organizó varias reuniones para informar sobre los temas tratados en

el Consejo y no asistió nadie, con lo cual dejó de convocar a reuniones o asambleas y comenzó a acercarse a las agrupaciones; encontró que esa era una mejor forma de contactarse con los estudiantes, al menos con aquellos vinculados con alguna agrupación. Todo lo cual conduce a que en escasas oportunidades los representantes logren recoger la voz de sus representados para hacerla llegar a las sesiones de los consejos superiores. Todo esto, a su vez, refuerza la situación de debilidad de los consejeros para articular propuestas o –en palabras de la Ley– cumplir funciones de “definición de políticas”.

Hemos encontrado, sin embargo, que hay ciertos temas que preocupan especialmente a los estudiantes, los cuales sí generan cierto interés entre el *demos*: en todos los casos, las becas, el boleto estudiantil, es decir, temáticas vinculadas a lo que comúnmente se denomina “bienestar estudiantil”.

Supone un punto a destacar la situación de los claustros en la UBA: en el caso de los graduados, ya mencionamos que, por un lado, están absolutamente dispersos y que, por otro, quienes efectivamente participan son los auxiliares docentes, sólo que lo hacen bajo el nombre de graduados. En el caso de los profesores, en la UBA los docentes concursados, que por lo tanto forman parte del claustro de profesores, representan sólo un 16% del total de docentes. El resto vota en el claustro de graduados o no lo hace en ninguno. El extremo opuesto es el caso de la UNGS que, desde su creación, ha comprometido gran parte de sus recursos en realizar concursos de modo tal de contar con una gran masa crítica de profesores concursados. Pero, además, esta universidad tiene una particularidad y es que en su reglamento figura, como parte de las tareas que debe desarrollar un profesor concursado, el compromiso de realizar actividades de gestión. De este modo, los docentes se involucran con la institución también por medio de actividades de gestión.

Volvemos, entonces, a la tan mencionada “crisis de representación” para afirmar que hay algo de esta crisis nacional que tal vez se “cuele” por las paredes de la universidad e impregne las prácticas políticas en esta institución. Nos preguntamos, entonces, si no habrá llegado el momento de que la universidad se proponga un debate que revise los fundamentos en que descansa la democracia representativa, como primer paso para su reformulación.

CONCLUSIONES

¿Qué queda de la colegiación y la democracia representativa en la universidad pública actual?

En un artículo de reciente publicación Axel Dridiksson afirma que las formas actuales de gobierno universitario tienden a subordinar la participación activa de los cuerpos colegiados, reducir la autonomía académica de la institución y concentrar más niveles de poder a partir de la lógica de profesionalización de la administración académica. Junto a esto argumenta que la visión hegemónica llevó a grandes cambios en los Sistemas de Educación Superior nacionales, los cuales obedecieron sobre todo a la idea de que los liderazgos fuertes son una respuesta oportuna a los requerimientos externos porque elevan la competitividad y calidad de las instituciones, su prestigio académico y su eficiencia administrativa y financiera (Dridiksson, 2002).

Creemos que esta descripción muestra, en parte, lo que sucede con la democracia en la universidad. Pero otro elemento importante es el propio deterioro de la representación como instancia mediadora entre el *demos universitario* y su gobierno.

El propósito de este trabajo fue cotejar estas ideas en tres instituciones con rasgos distintos. Hemos podido constatar que las preguntas que nos hiciéramos en un comienzo no son plausibles de generalizaciones. Sin embargo, hemos hallado algunos elementos de continuidad que atraviesan a todas las instituciones.

Los modos de hacer política en la universidad han ido cambiando al tiempo que también se ha ido transformando la forma de vinculación con la política por parte de la ciudadanía en la “República Grande”.

Estudiantes desinteresados en la política, representantes que no establecen lazos con sus representados, confrontación entre los distintos estamentos, debilitamiento de la deliberación en tanto herramienta central de diálogo en el escenario de la colegiación, desinterés o desconfianza por parte del *demos universitario* hacia la política, son algunos de los elementos comunes que es posible apreciar en las instituciones analizadas.

De alguna manera, se trata de una suerte de *traducción* que la universidad pública argentina hace de la política en el siglo XXI.

Y, por el lado de las políticas públicas, se ha promulgado una Ley de Educación Superior con una pretensión homogeneizante imposible (y poco deseable) de ser llevada a la práctica. Dicha normativa, por otra parte, no opera en las universidades como eje articulador. Es poco

conocida por la comunidad universitaria, y en instituciones como la UBA y la UNGS (entre otras) fue total o parcialmente apelada.

Sin embargo, a renglón seguido debemos reconocer que el gobierno colegiado es una figura que recorre al conjunto de las instituciones, y es considerado de gran relevancia por los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

Hay una pregunta que permanece sin respuesta: si en 1918 la expectativa de cambio estuvo puesta en la democratización de la universidad vía cogobierno, ¿dónde se deposita hoy esa expectativa? Uno de nuestros entrevistados nos hablaba de la imposibilidad de generar cambios *desde adentro*:

Hay una cosa que es un defecto de las universidades, yo no sé si todas pasarán por lo mismo, pero debemos reconocer que los agentes de cambio, las palancas que producen el cambio muchas veces no son internos, sino que los cambios profundos vienen por exigencias externas. Eso es malo, pero bueno, es la realidad (entrevista a funcionario, mayo de 2003).

A esta observación realista de la política universitaria, ¿es posible contraponer una mirada que reivindique la capacidad de la universidad para generar cambios (consensuados democráticamente) desde el interior del sistema? Creemos, siguiendo a Paviglianiti, que “son los miembros que integran las universidades nacionales los que deben poder reformar o transformar el sistema universitario nacional con la búsqueda de propuestas y medios que permitan ir acercándose a un proyecto democrático, con calidad y eficiencia” (Paviglianiti, 1996: 30).

Pero nos preguntamos: con una comunidad universitaria desarticulada, con claustros enfrentados y un *demos* políticamente desinteresado... ¿será esto posible?

En principio, queda pendiente para futuras investigaciones una reflexión acerca de cómo vehicular mecanismos que permitan volver a colocar la política universitaria en la agenda de la comunidad universitaria.

En estas condiciones, la universidad deja de ser “un faro para la cultura” y se transforma en una institución endogámica, enclaustrada y autorreferente, que se limita a formar profesionales. Así, se muestra incapaz de avanzar en una reforma política que abra las puertas a nuevas prácticas más participativas.

La universidad debería recuperar ese espacio de creatividad y compromiso, para transformar políticamente la “República Chica” y

operar como ejemplo de renovación para la “República Grande”. Para ello, un buen comienzo podría ser que logre emanciparse de la política nacional, como condición necesaria para no reproducir un modelo en vías de agotamiento¹³.

En segundo lugar, la universidad debe abandonar como única meta la formación de profesionales. Debe recuperar la idea de formación integral del hombre. En síntesis, debe luchar por su autonomía como en algún momento lo ha hecho frente al estado, la iglesia y el avance indiscriminado de ideas mercantilistas. Al mismo tiempo, debe defender su autonomía frente a un pensamiento acrítico, pragmático y utilitarista.

El progresivo abandono de la formación integral del estudiante en tanto ciudadano como eje estructurante de la actividad académica ha dado lugar a una nueva forma de organizar los saberes, que se afirma en el presupuesto de la existencia de una cierta finalidad de la universidad, a saber: responder a las demandas inmediatas del mercado. Esta primacía de la lógica mercantil se expresa en la forma en que sus estructuras conceptuales colonizan todos los ámbitos de producción de saber y, también, la elaboración de políticas universitarias. Es así como progresivamente se produce un desplazamiento tendiente a reemplazar la noción de *misión de la universidad* por la de *finés u objetivos de la institución universitaria*.

Un tercer elemento vinculado con lo anterior es volver a pensar en términos de *universidad*. Nuestros entrevistados suelen recurrir, como marco de referencia, a la facultad, el instituto, el departamento, mas en mucho menor grado nos hablan de *la* universidad. Esto ocurre sobre todo en las universidades de mayor tamaño: la escala en base a la cual se piensan los asuntos ligados a la política y la democracia es el nivel más próximo, y no la universidad como un todo. No es este el lugar para analizar las razones de esta ausencia, pero tal vez se relacionen con el carácter pragmático del vínculo que los actores establecen con la institución: si el propósito es asistir a la universidad para recibir (o impartir) exclusivamente formación profesional, no hará falta conocer ninguna instancia que trascienda el departamento/instituto/facultad donde se dictan las clases. Ahora bien, si se asume que la universidad puede ser –además de un espacio para la formación profesional– un lugar donde se forman ciudadanos, entonces será posible introducir una reflexión sobre la uni-

13 Ver Unzué (2002).

versidad en su conjunto, su lugar en la sociedad y los vínculos que se pueden establecer entre ambas.

La tarea no es menuda: los jóvenes reformistas de 1918 intentaron introducir en las aulas universitarias un cambio que se venía gestando en el estado nacional. Hoy es necesario emprender el camino inverso: gestar el cambio en las aulas y elaborar estrategias de compromiso que trasciendan el espacio universitario y logren constituirse en inspiradoras para la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, José Joaquín 1986 “El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles” en Tedesco, J. (comp.) *La juventud universitaria en América Latina* (Caracas: CRESALC).
- Brunner, José Joaquín 1988 *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior* (Santiago de Chile: Flacso) Serie Documentos de Trabajo.
- Brunner, José Joaquín 1994 “Estado y Educación Superior en América Latina” en Neave, Guy *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* (Barcelona: Gedisa).
- Cantini, Hugo 2001 *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales* (Buenos Aires: Academia Nacional de Educación).
- Chiroleu, Adriana 2004 “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia”. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación (Tucumán).
- Clark, Burton 1981 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (México: Nueva Imagen).
- Cortés, Cecilia 2002 “Los usos de la Reforma”. Informe final de Beca Estímulo, UBACyT (Buenos Aires).
- Crozier, Michel y Friedberg, Erhard 1999 *El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva* (México: Alianza).
- Decibe, Susana 1997 “La transformación de la educación superior” en Sánchez Martínez, E. (ed.) *La Educación Superior en la Argentina* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación).
- Del Mazo, Gabriel 1942 *La reforma universitaria* (La Plata: Facultad de Derecho) Tomos I y II.
- Didriksson, Axel 2002 “Universitario y poder: una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios” en *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES) Vol. XXXI.

- Flisfisch, Ángel 1990 “Política y gobierno universitario: metáforas inadecuadas y ajustes necesarios” en Cox, Cristian (ed.) *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas* (Chile: FLACSO).
- García de Fanelli, Ana 1998 *Gestión de las universidades públicas* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación).
- Humboldt, Guillermo 1959 “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos superiores en Berlín” en AA.VV. *La idea de la universidad en Alemania* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Ley de Educación Superior* N° 24.521 de 1995.
En <<http://www.ses.me.gov.ar/legislacion>>.
- Mangone, C. y Warley, J. 1984 *Universidad y peronismo (1946-1955)* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Mazzola, Carlos y Jaume, Daniel 2004 “Juez y parte en el gobierno universitario” en *Fundamentos en Humanidades* (San Luis) Año V, N° I (9).
- Mollis, Marcela 2001 *La universidad argentina en tránsito* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Naishtat, Francisco; García Raggio, Ana María y Villavicencio, Susana (comps.) 2001 *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Novaro, Marcos 2000 *Representación y liderazgo en las democracias contemporáneas* (Rosario: Homo Sapiens).
- Obeide, Sergio 2004 “Gestión universitaria”. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación (Tucumán).
- Paviglianiti, Norma 1996 *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- San Martín, Raquel 2003 “Los alumnos piden cambios en la forma de gobierno de la UBA” en *La Nación* (Buenos Aires) 6 de julio.
- Schugurensky, Daniel 1999 “¿Quo vadis universidad pública? Tendencias globales y el caso argentino” en Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez, Roberto (comps.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno* (México: CESU-UNAM).
- Secretaría de Políticas Universitarias *Anuario 1999-2000 de estadísticas universitarias*. En <http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/PMSIU>.
- Unzué, Martín 2002 “Democracia y Representación en la Universidad”. Primer Encuentro Internacional La Universidad como objeto de estudio (Villa María, Córdoba).
- Urresti, Marcelo 2000 “Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico” en Balardini, Sergio (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).

PAOLA FERRARI*

**POLÍTICAS UNIVERSITARIAS,
ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y PRIVATIZACIÓN
DEL ESPACIO PÚBLICO:**

**LOS ESTUDIOS DE POSGRADO Y LA
TRANSFERENCIA DE SERVICIOS Y SABERES**

UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA

INTRODUCCIÓN

Como resultado de las políticas de ajuste del gasto público y las políticas de reforma educativa implementadas por los gobiernos conservadores de América Latina, la educación superior (en particular, la universitaria) de muchos países de la región enfrentó durante las dos últimas décadas una gradual pero continua y significativa reducción de su presupuesto (Gentili, 2001). Según la UNESCO, a la vez que la matrícula de las universidades manifiesta un crecimiento considerable, el financiamiento público disminuye, y aumenta también la distancia, ya enorme, que separa a los países desarrollados y los países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación (UNESCO, 1995).

* Licenciada en Ciencia Política (UBA). Maestranda en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas (FCE, UBA). Becaria del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP).

La intención de este trabajo es analizar en qué medida las reformas a las que se encuentran sometidas las universidades argentinas y brasileñas modifican el rol que estas desempeñaron históricamente. Para ello, se analizan los casos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ) para comprender de qué manera las políticas o medidas adoptadas por estas instituciones resignifican las misiones de enseñanza, investigación y extensión que legó la tradición reformista. Una de las características constitutivas de este tipo de universidad era la autonomía académica y administrativa del Estado y del mercado para organizar su oferta institucional (Mollis, 2003). Para ello, se analizaron las políticas implementadas por las Facultades de Administración y Finanzas de la UERJ y las Facultades de Ciencias Económicas y Filosofía y Letras de la UBA. A través de estrategias de indagación cualitativas y cuantitativas se procuró comprender cómo la venta de servicios y la gestión de los posgrados redefinen los espacios públicos constituidos.

El trabajo está organizado en varios apartados: en la primera sección se plantean los principales enfoques que han sido utilizados para analizar los sistemas de educación superior y las líneas conceptuales con las que se analizaron los datos recolectados; en la segunda parte se describe la situación de las universidades en Argentina antes de la reforma; en la tercera, se analiza la situación de las universidades en Brasil antes de la reforma; la cuarta sección describe las reformas en Argentina y en Brasil. La quinta sección analiza la venta de servicios y los posgrados en la UBA y en la UERJ. Y por último se analizan los resultados de la investigación.

MARCO CONCEPTUAL

A partir de mediados de 1970, los indicadores económicos comenzaron a mostrar cierta reversión en materia de producción, productividad, empleo y estabilidad de precios. Autores como James O'Connor (1981) presentan esta crisis como una crisis del modelo de acumulación capitalista. Es decir, a diferencia de la crisis de 1929, caracterizada como de sobreproducción o subconsumo, la crisis de los setenta obedecería a una suerte de debilidad del proceso de inversión o acumulación (Isuani, 1991).

La otra cara de esta realidad es una creciente crisis de las cuentas fiscales. Según el diagnóstico dominante de inspiración neoliberal, la hipertrofia del Estado, manifestada sobre todo en un exce-

sivo gasto social y en la consecuente burocratización de su aparato administrativo, así como su fuerte y desincentivadora intervención económica (Offe, 1990), fueron las principales responsables de los desajustes producidos en el financiamiento del gasto público. Por ello, de acuerdo con estos argumentos, se ligó la crisis fiscal a la necesidad de llevar adelante una reforma estatal que supusiera un ajuste estructural de las cuentas públicas.

La modificación de los patrones de relación entre el Estado y la educación se dio a fines de los años ochenta, producto de varios factores como la crisis fiscal, la crisis de la ingeniería social y el planeamiento como palanca de racionalización de las políticas estatales.

Las reformas neoliberales se comenzaron a implementar con contundencia y masivamente en América Latina a comienzos de la década del noventa. Siguiendo a Oszlak (1997), podría decirse que, por la precisión de sus movimientos y recortes, se trató de una auténtica intervención quirúrgica. No obstante, este autor enfatiza que las reglas fundantes en que se basan los vínculos entre Estado y sociedad no han cambiado, porque son las mismas en que se funda el sistema capitalista como modo de organización social, política y económica.

Los que han variado de manera decisiva, en cambio, son algunos de los actores, sus estrategias y mecanismos, y también los resultados del juego.

El imperativo reduccionista, producto del diagnóstico y de la estrategia neoliberales, tuvo una íntima vinculación con la apertura externa de los mercados nacionales, la liberalización económica y la avasalladora y descarnada instauración de una ortodoxia capitalista desconocida hasta entonces. Los resultados de la implantación de este nuevo modelo en los países latinoamericanos se traducen en los cada vez más elevados índices de exclusión, dualización y pauperización social y económica de las mayorías.

Ahora bien, la reforma del Estado no puede ser vista tan sólo como un cambio en el papel del mismo. Fue en realidad una "transformación más profunda, que trasciende la esfera estatal y abarca al conjunto de la sociedad" (Oszlak, 1997: 12). La forma en que se redefinió la relación Estado y sociedad puede ser analizada en tres planos diferentes: el plano de la dominación, el plano material y el plano funcional. Este último, el más visible de los tres, hace referencia a la división social del trabajo entre la sociedad y el Estado, y sufrió una radical modificación que nace de la mayor responsabilidad asumida por los estados provinciales y el sector privado en la división del trabajo.

Sin embargo, esta modificación implica una relación antecedente y otra consecuente. La primera hace referencia al plano de dominación, a la correlación de fuerzas entre Estado y sociedad. Minimizar el Estado no sólo hace referencia a la crisis fiscal sino también a la particular relación existente entre ambos actores. La segunda se refiere al plano material entendido como la distribución del excedente económico: si el Estado cede parcelas debido a la nueva correlación de fuerzas, renuncia a su pretensión de adquirir los recursos necesarios para satisfacer el funcionamiento del aparato estatal y a su papel en la distribución equitativa del ingreso.

En este contexto se insertaron las profundas transformaciones políticas e institucionales de la educación superior universitaria. Dichas transformaciones supusieron una profunda redefinición del papel del Estado en materia educativa y de los límites entre lo público y lo privado en el sector. El diagnóstico neoliberal, hegemónico durante toda una década y hoy en crisis, destacó lo perjudicial del desarrollo del sistema público de educación y, en consecuencia, propuso disminuir diferencialmente algunos sectores para reducir el gasto público promoviendo el desarrollo del sector privado, supuestamente más eficiente y de mayor calidad en la prestación de los servicios. Las propuestas, que pueden ordenarse desde las más ortodoxas hasta las más heterodoxas, oscilaron desde otorgar subsidios a los individuos y familias a través de un sistema de bonos o *vouchers*, aboliendo el sistema de educación pública, hasta permitir que se “re-funcionalice” el sistema estatal de educación para que pueda competir con el privado, introduciendo en su gestión y funcionamiento reglas de juego, estrategias y modalidades de intervención provenientes de la gestión empresarial.

La introducción de técnicas¹ y estrategias propias de la gestión empresarial corresponde a los procesos que se conocen con el nombre de reformas de segunda generación.

Ciertamente, no hay criterios universalmente aceptados respecto de a qué conciernen estas reformas, aunque la bibliografía especializada² coincide en señalar como punto característico la orientación a producir transformaciones hacia dentro del Estado buscando mejorar su gestión mediante la introducción de modalidades propias de las empresas. En la búsqueda por fortalecer las capacidades estatales se

1 Por ejemplo: dirección por objetivos, planificación estratégica y recuperación de costos. Ver García de Fanelli (1998).

2 Ver, entre otros, Oszlak (1999), Estévez y Lopreite (2001) y Repetto (1997).

intenta implementar modelos de gestión que responsabilicen a los organismos estatales por los resultados obtenidos, en términos de bienes y servicios prestados, teniendo en cuenta su calidad, cantidad y relevancia. Ejemplos de este proceso fueron la Ley de Administración Financiera y el Plan de Modernización Nacional en Argentina; y la reforma liderada por el ex ministro Bresser Pereira en Brasil.

Buenos diagnósticos no producen necesariamente buenas políticas; pero malos diagnósticos producen siempre malas políticas. Privatizar es delegar responsabilidades públicas en entidades privadas porque se considera que el mercado es el mejor asignador de recursos, o bien transfigurar espacios regulados mediante modalidades públicas en espacios gestionados a través de estrategias mercantiles y empresariales porque se considera que estas son más eficientes, productivas y funcionales. En este sentido, aunque una de las formas más claras de privatización reside en la transferencia del financiamiento educativo a los “clientes” o “consumidores” de los servicios educativos, la acción privatizadora también puede estar asociada –como de hecho lo está– a la delegación de la responsabilidad de gerenciar o administrar recursos públicos por parte de entidades o corporaciones privadas.

LÍNEAS CONCEPTUALES

Las instituciones de educación superior fueron analizadas a partir de diferentes enfoques. Mollis (2003) reconoce la existencia de dos: el análisis organizacional y el análisis histórico-social. Ambos enfoques son excluyentes entre sí y pertenecen a territorios geográficos diferentes. El análisis organizacional, cuyo mayor referente es Burton Clark, se utiliza en los países desarrollados. El análisis histórico-social predomina en los países latinoamericanos y entre sus referentes pueden nombrarse a Cano y Mollis. Suasnábar (2003), en cambio, reconoce la existencia de otros dos enfoques en la problemática de la gestión universitaria: el análisis burocrático representado por Weick y el análisis denominado sistema político, representado por Baldrige.

El análisis organizacional se caracteriza por su énfasis interno y sincrónico donde se le da prioridad a la producción de conocimientos. Se analizan con detenimiento los procesos micro, se le otorga relevancia a la diferenciación: este tipo de análisis se preocupa por las relaciones entre las disciplinas y los académicos, y analiza el sistema interno. Un ejemplo de la utilización de este enfoque son los trabajos

de García de Fanelli (1998), quien le da importancia al concepto de gestión, entendido como la capacidad del gobierno y de la administración de las instituciones para alcanzar los objetivos organizacionales en el marco restrictivo y condicionante que imponen la regulación del Estado y la competencia del mercado.

El enfoque histórico-social enfatiza los elementos externos y diacrónicos; da prioridad a las políticas públicas y luego a los actores universitarios (profesores y estudiantes fundamentalmente); otorga relevancia a los procesos macro por períodos y etapas, al sistema y a las relaciones de poder; tiene en cuenta el contexto social, político y económico que opera como fuente de transformación de las instituciones universitarias (Mollis, 2003).

No muy distante del enfoque organizacional se encuentra el análisis burocrático que pone el énfasis en la distribución de jerarquías: el conjunto de reglas y procedimientos que orientan el funcionamiento de las instituciones. Para este enfoque, los cuerpos directivos pueden ser caracterizados como una burocracia académica. Sin hacer referencia específica a las instituciones de educación superior, Mintzberg (1992) habla de las burocracias profesionales como una de las cinco configuraciones organizacionales. En este sentido, el autor establece que lo característico de estas estructuras es la autonomía del núcleo operativo (profesores) y sus conflictos con la línea media (administrativos). El modelo de sistema político, en cambio, centra su mirada en las características del proceso de decisión al interior de las instituciones de educación superior; la direccionalidad de las políticas institucionales es el resultado incierto de la negociación entre una multiplicidad de actores.

Las críticas a este enfoque radican en su excesivo énfasis en el pluralismo y en el hecho de que no presta atención a elementos corporativos presentes en las instituciones de educación superior.

Suasnábar (2003), por el contrario, plantea que la problemática de la gestión de las universidades y su gobierno no puede analizarse con los modelos del sistema político ni con el análisis burocrático debido a las características particulares de las universidades argentinas. Por ello desarrolla un marco analítico en el que reformula los conceptos de campo, cultura institucional y cultura política. Estos conceptos le permitirían comprender que las políticas institucionales de cada universidad son el resultado de tendencias contradictorias (entendidas como la búsqueda de una mayor homogeneidad y estructuración del sistema por parte de los aparatos gubernamentales y las

características específicas de cada institución y su grado de autonomía) que se despliegan en un continuo que va desde acciones meramente adaptativas o reactivas frente a las políticas estatales hasta acciones que podrían marcar nuevas líneas de trabajo autónomo. En este sentido, busca tomar en cuenta ambos niveles: la acción estatal y los procesos de cambios internos en las universidades.

Siguiendo a Mollis (2003), es necesario entender cómo se fueron configurando los sistemas de educación superior a través de un análisis histórico para comprender cómo las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales reconfiguran las misiones de las instituciones universitarias. Por ello, este trabajo podría estar comprendido dentro del enfoque histórico-social pero antes es necesario destacar qué se entiende por políticas universitarias en el marco de los procesos de reforma del Estado.

Ahora bien, como ya se mencionó, la reforma del Estado en tanto redefinición de la relación entre Estado y sociedad puede ser analizada a través del prisma de las políticas públicas como expresión concreta de dicha relación. Para Cox (1993), las políticas de educación superior deben entenderse como cursos de acción gubernamental referidos a problemas del sector y su desarrollo. En este sentido, coincide con Aguilar Villanueva (1993), quien señala que una política pública puede ser entendida como una decisión de una autoridad legítima conforme a procedimientos establecidos, que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos, etc., con el fin de alcanzar algunos objetivos, a través de ciertos medios. Ahora bien, una política pública es un proceso que atraviesa por distintas etapas que sólo son distinguibles en el ámbito analítico: el ingreso en las agendas social y gubernamental, la definición del problema, la decisión del curso de acción, la implementación y, finalmente, la evaluación permitiendo la retroalimentación del proceso. Sin embargo, un enfoque interactivo, en tanto superador de los enfoques socio-céntricos³ o estado-céntricos⁴ (Hall, 1993), considera a las políticas públicas como el resultado de complejas interacciones entre diversos actores. Es necesario mencionar aquí el concepto de arena o campo, en tanto

3 Enfoques socio-céntricos: son aquellos que explican las políticas públicas en función de lo que ocurre a nivel de la sociedad. Como ejemplo de este enfoque pueden citarse las teorías pluralistas y las teorías marxistas en sus variantes instrumentalistas y estructuralistas.

4 Enfoques estado-céntricos: son aquellos que explican la acción estatal o las políticas públicas en función de lo que ocurre dentro del Estado ya que este es considerado la organización dominante de la sociedad.

espacio donde se realizan dichas interacciones de negociación y conflicto en torno a una *cuestión*. Las políticas de educación superior son, entonces, el resultado de fuerzas diferentes y en conflicto. Para entenderlas será necesario comprender el juego de poder que se establece en la arena de las universidades entre diversos actores con intereses diferentes y distintas capacidades y recursos.

Siguiendo a Cox (1993), es necesario determinar en qué medida las políticas encaradas por el Estado a través de sus aparatos producen efectos o impactos en el objeto de su acción. Para ello es necesario abordar los dos lados de la relación, es decir, tanto las organizaciones de educación superior como las políticas y sus características.

En este sentido, conviene destacar que el Estado cuenta con diversos instrumentos para incentivar a las instituciones a cambiar; uno de ellos es el *financiamiento*. Así planteada, la cuestión radica en si se produce o no un acoplamiento entre lo que los actores estatales quieren y lo que los actores universitarios hacen. El éxito o fracaso de la política, según Clark (citado por Cox, 1993), tiene que ver con dos grandes dimensiones de las instituciones de educación superior: el principio de integración, por un lado, y el conocimiento procesado por las instituciones, por el otro. La primera de ellas se refiere a los arreglos de poder; la segunda hace referencia a que las características epistémicas de una disciplina influyen en su penetrabilidad o la imposibilidad de la misma. En suma, el éxito o fracaso de una política debe analizarse teniendo en cuenta las dimensiones de poder en las organizaciones y en el saber.

SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN ARGENTINA⁵

La relación entre el Estado y las universidades estuvo históricamente estructurada alrededor de un patrón inestable que alternó entre períodos de fuerte control y represión y períodos de mayor apertura y permisividad. El elemento de continuidad, en este marco, lo constituyó la incapacidad de los aparatos gubernamentales para generar proyectos de cambios que fueran más allá de una actitud represora o benevolente⁶.

Durante el último gobierno militar (1976-1983) se instrumentaron diversas medidas de control en el subsistema de universidades naciona-

⁵ Gran parte de la información de esta sección ha sido tomada de los trabajos de Balán (1993) y Cano (1985).

⁶ Cox (1993) describe las estrategias que puede adoptar el Estado en su relación con el SES, tales como: administración benevolente, policía, ingeniería, jardinería.

les. En términos de Balán (1993), dentro de las universidades tuvo lugar una “guerra sucia”, que consistió en la represión física e ideológica de todo aquello que las autoridades nacionales denominaban “subversión”, a través de la detención y desaparición de alumnos, profesores y trabajadores, la “depuración” de planes de estudios y la eliminación de textos. Además, la política universitaria del gobierno militar estuvo dirigida a limitar el ingreso y, por este medio, a disminuir la matrícula y el personal docente. Se implementaron exámenes de ingreso y cobro de aranceles a los estudiantes, además de criterios restrictivos para la permanencia de ellos en la institución. Con respecto al sistema de admisión, en teoría el mecanismo unificaba los sistemas en todas las universidades. Cada universidad establecería un número de vacantes disponibles en cada facultad y el Ministerio de Educación se encargaría de coordinar las admisiones sobre la base de prioridades determinadas como, por ejemplo, la formación de recursos humanos en el ámbito nacional. En la práctica este sistema operó como “una fórmula sencilla de mantenimiento del *status quo*” (Balán, 1993: 141). El resultado más significativo de estas medidas fue la disminución del número de alumnos ingresantes tanto como del número de los alumnos cursantes. La matrícula de las viejas universidades nacionales decae entre 1975 y 1982 a un ritmo del 4,5% anual. En 1977 se produce el descenso más abrupto de la matrícula ya que de casi 90 mil inscriptos se pasa a menos de 45 mil. Universidades como la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) perdieron entre la tercera parte y la mitad de sus alumnos.

Después de un momento altamente represivo (1976-1980), el gobierno militar elaboró una nueva legislación en la que se reservaba la facultad de elegir a las autoridades de las universidades. Dentro de esta nueva fase (1981-1983 aproximadamente) se promovieron concursos docentes⁷, se incrementó el sistema de dedicación exclusiva y se implementaron aumentos salariales. Durante todo el período y por efecto de las políticas en las universidades nacionales, creció la matrícula en las universidades privadas hasta alcanzar casi el 20%⁸ del total. Este porcentaje duplica el que tenían a mediados de la década del setenta.

7 Dichos concursos son caracterizados por Balán (1993) con un alto grado de discriminación política.

8 A mediados de los años setenta eran veintitrés instituciones que congregaban alrededor del 10% de la matrícula.

El panorama en 1983 era complejo y heterogéneo en el conjunto del subsistema universitario. Las universidades que más habían sufrido el impacto de las medidas del gobierno militar eran las más grandes y prestigiosas. Con la asunción de Alfonsín ese año se inauguró el proceso de normalización de las universidades nacionales a través de la intervención y el retorno al modelo consagrado por la reforma de 1918. La restauración institucional suponía la previa regularización de los claustros para que pudieran elegir a sus representantes. Esto significaba la realización de concursos para el claustro docente en todas las universidades. Según Balán (1993), salvo excepciones, no se cuestionaron los concursos realizados durante el gobierno militar. Paviglianiti (Paviglianiti et al., 1996) menciona que se realizaron reincorporaciones, revisión de concursos, anulación de cátedras vitalicias y, por supuesto, nuevos concursos. Oteiza (1993) nos cuenta que en la Universidad de Buenos Aires las facultades profesionales, plenas de profesores reclutados en períodos de exilio, casi no renovaron su cuerpo docente. En cambio, facultades como Psicología o Filosofía y Letras (que sufrieron el mayor impacto de las políticas de la dictadura militar) pudieron encarar una transformación mayor de su planta.

Además de la renovación docente, se restablecieron el sistema de ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza. Pero el Estado a través de sus aparatos gubernamentales no elaboró ningún plan nacional para el sector ni impulsó mecanismos de planificación o control del sistema. Debido a la incertidumbre producto del ingreso irrestricto, las instituciones adoptaron medidas para canalizar el flujo de estudiantes: por ejemplo, la UBA creó el Ciclo Básico Común (CBC)⁹ en 1985.

FINANCIAMIENTO

El financiamiento de las universidades nacionales depende casi en su totalidad de los aportes del Estado. Dichos aportes han tendido a declinar en términos reales en el largo plazo. Entre 1963 y 1988 se redujeron en un 1,5%, tendencia que es más alarmante aún si se la contrasta con el 5,9% de crecimiento de la matrícula en el mismo período (Balán, 1993).

⁹ El CBC es un ciclo de un año o seis materias con una orientación común, previo al ingreso a las carreras de grado, que depende del Rectorado de la UBA.

Los aportes del Estado han mostrado ciclos muy marcados en su comportamiento. Una posible lectura asocia estos ciclos a las finanzas del Estado nacional. En épocas de bonanza fiscal los aportes suben, en épocas de crisis fiscal los aportes bajan. Al estandarizar el financiamiento universitario como porcentaje de las erogaciones netas del Estado nacional en la administración central, puede realizarse otra lectura complementaria. Según Balán (1993) las universidades son “castigadas” con una reducción del presupuesto durante los inicios de los gobiernos militares (1967, 19761-977), y “premiadas” con un aumento del presupuesto cuando los gobiernos militares buscan un acercamiento con los actores civiles o durante el ascenso de gobiernos democráticos con signos populistas.

En el período 1984-1987 el gobierno nacional favoreció el crecimiento de los presupuestos universitarios mediante políticas que se tradujeron en un aumento en el volumen de empleo universitario. Esto fue resultado del aumento considerable de la matrícula a partir de la reinstauración del ingreso irrestricto. Pero este aumento en el volumen de empleo fue mucho más significativo en el caso de docentes a tiempo parcial y no docentes que en el de docentes con dedicación exclusiva (que son precisamente aquellos que se dedican a la investigación). A partir de 1983 se incrementó la sindicalización y movilización de los docentes por dos medios. Por un lado, los docentes regulares (concurados) participan de los organismos colegiados y tienen un papel preponderante en la designación de los decanos y rectores. Por el otro, los sindicatos docentes han aumentado su participación y representan al conjunto del claustro. La movilización sindical de los docentes a tiempo parcial es posterior a 1983. Su mayor peso político se tradujo en incrementos relativos mayores que los obtenidos por los niveles más altos de la jerarquía. El resultado de este proceso es un achatamiento de la escala salarial¹⁰. En términos de Gentili (2001), los profesores con dedicación exclusiva han visto evaporarse su salario a menos de la mitad de su valor real. En términos constantes, el salario de un docente titular con dedicación exclusiva pasó de 100 pesos en 1980 a 32,10 pesos en 1990.

10 Escala salarial docente en el ámbito nacional. Las diferencias se producen por jerarquía, grado de dedicación y antigüedad. No se implementan variaciones regionales ni sectoriales como tampoco evaluaciones de desempeño o institucionales para adjudicar diferencias salariales. Existe un salario testigo (maestro de escuela) a partir del cual quedan establecidos los otros niveles.

CUADRO 1
 APORTES DEL TESORO NACIONAL A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Año	Total (millones de \$)	Tasas de Variación Anual
1972	783,76	s/d
1973	1.036,18	32,21
1974	1.242,34	19,90
1975	1.130,76	-8,98
1976	600,83	-46,86
1977	601,67	0,14
1978	806,22	34,00
1979	835,95	3,69
1980	1.029,49	213,15
1981	912,11	-11,40
1982	657,48	-27,92
1983	911,28	38,60
1984	943,15	3,50
1985	892,20	-5,40
1986	901,89	1,09
1987	1.180,50	30,89
1988	1.120,09	-5,12
1989	827,81	-26,09
1990	813,41	-1,74
1991	844,42	3,81

Fuente: Balán (1993).

Con respecto a la Universidad de Buenos Aires, mientras que el Censo de Alumnos revelaba un aumento de más de 70 mil alumnos matriculados en el período 1996-2000 (un crecimiento del 38% sobre los 253.260 alumnos regulares de dicha universidad), el cuerpo docente se mantuvo con un crecimiento significativamente inferior (de 22.084 docentes en 1994 a 24.508 en el 2000; esto es, un aumento del 9,8%). De los 24.508¹¹ docentes que se desempeñan en esta universidad, sólo el 73% (17.903) recibe algún tipo de remuneración por su trabajo académico. El 27% del cuerpo docente restante (6.605) trabaja *ad honorem*¹². En total en el país, 24 mil docentes universitarios trabajan gratuitamente (el 27% de la Universidad de Buenos Aires se complementa con el 32% de los que

11 Los datos de este párrafo que fueron recogidos del trabajo de Gentili (2001) no concuerdan con el *Censo de Docentes 2000* de la UBA. Se toman porque el trabajo de este autor es posterior y se encuentra actualizado al año 2001.

12 En las universidades públicas nacionales existen dos categorías docentes: *profesores* (titulares de cátedra, asociados y adjuntos) y *auxiliares* (jefes de trabajos prácticos y asistentes de cátedra).

ejercen la docencia en la Universidad de Córdoba, el 25% de la Universidad de Rosario y el 22% de la Universidad de Mar del Plata).

Considerando la totalidad del cuerpo docente rentado (17.903), la Universidad de Buenos Aires posee 6.299 profesores titulares, asociados o adjuntos (un poco más de la tercera parte) y 10.630 auxiliares (casi 60% de los docentes rentados). El número de profesionales con *dedicación exclusiva* a la docencia es, en dicha universidad, muy bajo: 18,9% de los profesores (1.190) y 11,1% de los auxiliares (1.175). Por su parte, el número de docentes con *dedicación simple* o *parcial* es elevado en la categoría de profesores (57,9%) y exageradamente alto en la de los auxiliares (72,9%)¹³ (Gentili, 2001).

En términos salariales, la remuneración promedio de casi el 70% de los docentes argentinos (más de 63 mil) es de 115 dólares mensuales (salario correspondiente a la dedicación "simple" a la docencia), un 18% de los profesores y auxiliares perciben un salario medio de 435 dólares (dedicación semi-exclusiva), y un 16% (con dedicación total), una remuneración media de 1.000 dólares¹⁴. Esto significa que para la gran mayoría de los profesores y auxiliares docentes de las universidades públicas nacionales, la posibilidad de obtener un salario que permita la dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación reside en la acumulación de cargos dentro de la misma institución o en diversas unidades académicas. De esta forma, el pluriempleo suele constituir la única alternativa de supervivencia que se le presenta a la gran mayoría de los docentes universitarios argentinos¹⁵. A pesar de pequeños incrementos hasta llegar a la suma mencionada anteriormente, la situación de los docentes universitarios se vio deteriorada por el aumento en el costo de vida.

SITUACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL¹⁶

A diferencia de la situación argentina, varios autores coinciden en señalar que durante la década del setenta la política de educación superior en Brasil estuvo orientada a la expansión de vacantes, ya sea a través de la creación de instituciones privadas, como por medio de

13 La *dedicación exclusiva* corresponde a 40 horas/cátedra por semana, la *dedicación semi-exclusiva* corresponde a 20 horas, y la *dedicación simple* a 10 horas semanales.

14 Datos de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU, 2003). Estos valores corresponden a lo que percibían los docentes antes de la devaluación.

15 Una descripción muy interesante de cómo es percibida la docencia universitaria en los países desarrollados y en Argentina se encuentra en Oteiza (1993).

16 Gran parte de la información de esta sección ha sido tomada de Klein (1993) y Cuhna y Velloso (1991).

medidas de perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza en las instituciones públicas.

Pero la capacidad del Estado que permitió financiar esas políticas se extinguió en 1977. Ese año se produjeron cortes drásticos en el presupuesto de la mayoría de las agencias gubernamentales. La política de educación superior de largo plazo se terminó y comenzaron a surgir políticas de corto alcance destinadas a solucionar situaciones de emergencia.

Con respecto a las políticas de financiamiento de la educación superior, a partir de 1977 la Secretaría de Planeamiento (SEPLAN) se transformó en una instancia de reducción de gastos. En la práctica funcionaba como el ámbito donde se discutía cuánto destinar, para quién, y con qué objetivos. La estrategia de financiamiento se basaba en dos vertientes: por un lado, el destino de recursos, dirigidos al perfeccionamiento docente, mejoramiento de instalaciones y expansión de la matrícula en el sector público, con énfasis en las Instituciones Federales de Educación Superior; por otro lado, la creación de diversos mecanismos de transferencia de recursos públicos a las instituciones del sector privado. Es necesario destacar que la expansión de la enseñanza superior en Brasil se produjo por el crecimiento de la matrícula en las instituciones privadas. La participación de estas en el total de las matrículas pasó del 44,3% en 1960 al 63,3% en 1980 hasta alcanzar en 1994 el 65% de la matrícula total. En términos de Trindade (2003), Brasil es un caso extremo de este proceso de expansión. El Estado brasileño instrumentó distintos tipos de programas para transferir fondos a las instituciones privadas, pero el más importante fue el Crédito Educativo. Este programa consistía en otorgar préstamos para el pago de aranceles y para gastos de mantenimiento del alumno. El préstamo comenzaba a devolverse un año después de finalizado el curso a través de cuotas proporcionales al salario del beneficiado.

Con respecto al financiamiento de las Instituciones Federales de Educación Superior, se buscó mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello se tomaron dos tipos de medidas: por un lado, la incorporación de los docentes al régimen de dedicación exclusiva, lo que permitía la participación de estos en actividades de investigación, y cuyo resultado se tradujo en un aumento del cuerpo docente que creció a tasas anuales del 8% al 10% en los setenta. Por otro lado, la formación de recursos humanos en el ámbito de posgrado, programa financiado a través de becas que otorgaban la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y el

Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Las becas para posgrados en el país se duplicaron en ese período y en el exterior se cuadruplicaron.

Paralelamente se estructuró un financiamiento dual para los posgrados y la investigación. La CAPES, vinculada al Ministerio de Educación, pasó a compartir, junto con los recursos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FNDCT) administrado por la Financiadora de Estudios y Proyectos (FINEP) y vinculada a la SEPLAN, la responsabilidad en el apoyo institucional a los posgrados.

Para Klein, el FNDCT implicó una inversión en investigación inédita en Brasil. La autora señala que cupo al “FNDCT un papel decisivo en la institucionalización de la universidad como el ‘lugar’ por excelencia de la investigación científica que hasta entonces se había desenvuelto predominantemente en instituciones no universitarias” (Klein, 1993: 195). Sin embargo, cada organismo otorgaba los recursos según sus propios criterios; por ejemplo, el FNDCT priorizó a los mejores, generando el efecto Mateo: se le otorgan más fondos a los mejores (Merton citado por García de Fanelli, 2001). Trindade (2003) nos cuenta que el modelo brasileño es original en comparación con el resto de los países de América Latina ya que, como se mencionó anteriormente, el gobierno militar tuvo una política diferente para la educación superior: la reforma de 1968 y los cuantiosos recursos que tenían las agencias de financiamiento de posgrados y de investigación generaron que la universidad se modernizara y la comunidad científica se expandiera. Según este autor, “todos estos esfuerzos conjugaron ciertamente la burocratización de las universidades que se transformaron en pesadas instituciones con un complejo sistema de decisión corporativa pero, al mismo tiempo, se modernizó y cualificó el sistema público de educación superior” (Trindade, 2003: 171; traducción propia). La otra cara de esta moneda es que a pesar de que las instituciones públicas se modernizaron, no se expandieron para atender la fuerte demanda por educación superior.

En la década del ochenta, los recursos presupuestarios sufrieron alteraciones significativas. Klein (1993) caracteriza a esta década como de penuria presupuestaria, cuando se produjeron aumentos en el rubro de gastos en personal destinados a aumentos salariales producto de la gran cantidad de huelgas. Leher (2001) afirma que un gran salto lo constituyó, a fines de la década del setenta, la creación de las primeras asociaciones de docentes, permitiendo, tiempo después, la creación de la Asociación Nacional de Docentes de las Instituciones de Educación

Superior (ANDES). En este sentido, la década del ochenta se caracteriza por las grandes movilizaciones contra el proyecto del Grupo Ejecutivo de Reforma Universitaria (GERES) que entre otros objetivos buscaba separar las instituciones de educación superior en dos grupos: instituciones de educación e instituciones de investigación.

REFORMAS EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los procesos de privatización implementados por las administraciones neoliberales en América Latina han reducido el financiamiento a la oferta educativa que se manifiesta en una disminución progresiva de la inversión en recursos humanos y en infraestructura básica. Pero también dichos gobiernos promovieron la reasignación de partidas presupuestarias que, en algunos casos, sufrieron un significativo aumento, tal como lo evidencian la implementación de políticas nacionales de evaluación o el diseño de costosas reformas curriculares. Todas estas medidas de política, lejos de resolver o corregir la distribución desigual de los bienes educativos, tienden a profundizar las condiciones históricas de discriminación y de negación del derecho a la universidad a que han sido históricamente sometidos los sectores populares de los países latinoamericanos. En este sentido, el Censo de Alumnos 2000 de la UBA muestra que es mayor el porcentaje de alumnos cuyos padres tienen un mayor nivel educativo (23,80%) con respecto a aquellos cuyos padres no tienen instrucción (0,41%).

Estos porcentajes son similares a los mencionados por Cano cuando analiza información sobre la UBA en 1968: “parece existir una clara correlación positiva entre el nivel educativo de los padres y la posibilidad de acceso a los estudios universitarios, ya que a menor nivel educativo paterno mayor es la subrepresentación de los estudiantes” (1985: 73). Asimismo, en Brasil y con referencia a la UERJ, quienes acceden a los estudios de educación superior son quienes pueden aprobar los exámenes de ingreso porque “proviene de familias con recursos económicos” que pueden financiar los costos de una buena educación básica e intermedia. Las medidas adoptadas para solucionar este inconveniente son las políticas de cuotas¹⁷.

En los años noventa, y más allá de algunas leves mejorías bastante inestables y periféricas, la tendencia señalada se ha mantenido

17 Entrevista con el coordinador de la Maestría en Ciencias Contables, Dr. Álvaro Vieira Lima, Facultad de Administración y Finanzas (UERJ), septiembre de 2003.

con el agravante de la casi siempre explícita voluntad de los gobiernos de reducir la inversión pública en educación superior para priorizar el desarrollo y universalización de la educación básica. Esta tendencia demuestra que, más que aumentar el presupuesto para educación, se busca mejorar el panorama financiero a través de la racionalización del gasto de las instituciones de educación superior. Aunque este objetivo es en teoría necesario, en la práctica se ha reducido al énfasis casi exclusivo en el estímulo oficial a la captación de fuentes alternativas de financiamiento mediante el incentivo a la inversión empresarial, el desarrollo de sistemas de financiamiento basados en criterios meritocráticos, el cobro de cuotas a la población estudiantil, etcétera. Esto ha modificado el papel de las agencias públicas y ha aumentado la responsabilidad y el poder de los agentes privados (Catani, 1996). El discurso neoliberal y sus centros de irradiación ideológica prepararon el terreno para la implementación de medidas privatizadoras, tales como financiar a las instituciones privadas en función de su calidad y eficiencia o promover modalidades de gestión privada en espacios del sector educativo estatal, a través de la promoción y difusión de un consenso en la sociedad acerca del estado crítico del sistema de educación pública y de generar propuestas de reforma afines a sus principios como si fueran las únicas posibles o viables.

Estos procesos de transformación se fueron configurando a partir de una serie de dimensiones que, más allá de las especificidades locales, han sido comunes a escala regional: el ajuste de la oferta, esto es, la reducción de la inversión pública destinada a financiar la prestación de servicios educativos, con el consecuente deterioro de las inversiones en infraestructura y de los gastos en personal docente y no docente; la reestructuración jurídica del sistema, mediante la aprobación de nuevas leyes generales de educación y/o de leyes específicas, así como mediante un arsenal de decretos y medidas provisorias a partir de las cuales las reformas fueron asentándose sobre una renovada base normativa; la redefinición profunda del papel del Estado en materia educativa, o sea, el abandono del denominado “Estado docente” o “Estado educador” y su sustitución por un “Estado evaluador” que, alejado de la función social de educar, tendió a ser asumido como una agencia fiscalizadora que determina los grados de eficacia, eficiencia, productividad y excelencia de las instituciones educativas (Gentili, 2001).

REFORMAS EN ARGENTINA

Poco después de asumir Menem en 1989, las nuevas autoridades dieron a conocer los nuevos lineamientos hacia los que se dirigía la política de financiamiento universitario: dentro de la lógica del ajuste fiscal, el Estado estimularía el crecimiento de los aportes privados a las instituciones universitarias. Estos lineamientos fueron conocidos como la “batalla por el arancelamiento” en gran parte debido a la “estrategia del trascendido” que utilizó el gobierno para resquebrajar al sector universitario (Balán, 1993). Para Chiroleu (Chiroleu et al., 2001), debido a que la mayoría de las instituciones nacionales en 1989 era conducida por expresiones políticas ligadas al radicalismo (que era el partido opositor a partir de la llegada al gobierno de Menem), la desconfianza signó desde un comienzo las relaciones entre el gobierno nacional y las universidades. Dichas relaciones estuvieron marcadas por las tensiones y los enfrentamientos. Para los autores arriba mencionados, el gobierno no definió en los comienzos de su gestión ejes organizadores que lograran traducirse en una política explícita para el sector. Los nuevos rumbos que la política universitaria tendría se legitimaron en el sentido de “urgencia” creado por el contexto de crisis económica que se vivía en el país.

Siguiendo a Paviglianiti (Paviglianiti et al., 1996) se puede afirmar que las grandes líneas de políticas en materia universitaria se refirieron a modificaciones de orden institucional, modificaciones al régimen laboral, modificaciones en el financiamiento y gestión económica financiera, y modificaciones de orden académico.

En un artículo reciente, Krotsch (2002) analiza el período de reformas centrándose en las políticas de evaluación de la calidad. Es muy útil para este trabajo la periodización que realiza el autor. En este sentido, nos habla de tres etapas: una primera fase comienza con la asunción de Menem y finaliza en 1993; es la etapa de *construcción de la agenda*. Una segunda fase (1993-1997) consiste en la *construcción e implementación de la política*. Por último nos encontramos con la *estabilización y burocratización de la política*, fase que recorre la Argentina actualmente.

La primera etapa se caracteriza por la pérdida de legitimidad de las universidades en su relación con la sociedad. Desde los primeros discursos oficiales, se puede apreciar una gran desconfianza hacia la institución y hacia las formas en que desenvolvía sus funciones, enfatizando sus déficits, especialmente en lo que atañía a su escasa inserción en el medio social (Chiroleau et al., 2001). El Estado impone en esta etapa los

ejes sobre los que se va a desarrollar el debate: equidad y arancelamiento de los estudios, baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, política de financiamiento, evaluación, articulación con empresa y mercado, entre otros. Es necesario destacar que estos temas van a recorrer todas las etapas. Como punto central de esta etapa se debe mencionar la reforma en el financiamiento universitario. En 1992, la Secretaría de Hacienda envió al Congreso una propuesta global de financiamiento de las universidades nacionales, sin desglosarla por institución ni asignar recursos a gastos de corrientes y de inversiones. A partir de ese momento, el presupuesto de las universidades dejó de estar presente en el Presupuesto General de Gastos de la Administración Pública Nacional. Asimismo, las universidades quedan comprendidas dentro del régimen de administración financiera del Estado. Además, a partir de ese mismo año, se produjo la descentralización salarial ya que cada universidad podía fijar sus propias escalas salariales. Esta política por el momento sólo fue implementada en universidades nuevas del conurbano bonaerense, como en el caso de la Universidad de Quilmes. Los niveles salariales de estas universidades son más altos que los ofrecidos por la UBA; esto ha generado un mercado académico muy competitivo en la región de Capital Federal y Gran Buenos Aires.

La segunda etapa comienza con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias en 1993 (en reemplazo de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios que implicó la jerarquización de la cuestión universitaria)¹⁸ y finaliza con el recambio del titular de la misma en 1997. Este organismo tiene como funciones definir los lineamientos de políticas y estrategias referidas a la enseñanza universitaria, supervisar el cumplimiento de la legislación vigente, diseñar políticas para el análisis, efectuar la evaluación y seguimiento del sistema educativo universitario a través de criterios objetivos y racionales, y buscar transparencia en el funcionamiento del sistema. Sin embargo, el hecho más destacado de esta etapa es la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995¹⁹. Para Krotsch (2002) el eje ideo-

18 Ver O'Donnell (1984) para rescatar la importancia de la cristalización de los aparatos gubernamentales.

19 Mollis (2001) señala que las tradiciones que la Ley de Educación Superior busca modificar son: el papel del Estado como guardián de la cultura y de la ciencia, la formación de una clase dirigente nacional salida de las universidades públicas más prestigiosas, la formación de profesionales orientados para "lo público", la autonomía universitaria, la gratuidad de la oferta, el gobierno tripartito con representación estudiantil y la politización de los actores universitarios, especialmente los alumnos.

lógico de la política desarrollada en esta etapa es la implementación de una política de evaluación.

En el transcurso de las dos primeras etapas la relación entre el gobierno nacional y las universidades pasó del enfrentamiento abierto a la imposición de nuevas formas de intervención indirecta. La búsqueda de legitimidad en una “racionalidad tecnocrática”, característica del período que inauguró el gobierno de Menem, mantuvo afinidades inesperadas con prácticas clientelísticas y particularistas. Es así como, en un marco de crisis económica en el que se estudiaba la implementación de formas alternativas de financiación que aliviaran la presión de las universidades sobre el Estado, se crearon sin embargo nuevas instituciones públicas (Universidades de Quilmes, La Matanza, Formosa, etcétera). Estas creaciones respondieron a presiones políticas del partido oficialista y se efectuaron al margen de la normativa existente que establecía la intervención directa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se autorizó además el funcionamiento de nuevas universidades privadas²⁰, lo cual no ocurría desde 1974. Las mismas surgieron en algunos casos a pesar de la oposición directa del Consejo de Rectores de Universidades Privadas y, en otros, debido a la falta de participación de este cuerpo en las decisiones adoptadas.

Entre las nuevas instancias de evaluación, la más importante es la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) que reemplaza a la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP). Sus principales funciones son la promoción de la autoevaluación en las universidades nacionales y privadas, la coordinación de la evaluación externa, y las acreditaciones de las carreras de grado cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público y de todos los posgrados. Las instituciones están obligadas a someterse a dos instancias de evaluación: una autoevaluación institucional y evaluaciones externas. En las primeras se examina la actividad y producción docente, la investigación y el área de extensión y servicios; la segunda es una evaluación por pares.

En materia de financiamiento, se alienta la participación de aportes privados como una forma de aumentar los ingresos universitarios²¹. Según Doberti (1998) las universidades vienen incrementando la captación de recursos a través de convenios de asistencia técnica,

20 Se crearon ocho nuevas universidades privadas elevando el número a treinta y uno.

21 Ciertos autores señalan que este proceso de diversificación de la fuente de los ingresos comenzó en la década del ochenta. Ver García de Fanelli (1998).

pasantías o cursos de capacitación. Sin embargo, la participación de estos recursos en el total del presupuesto de cada universidad no llega a superar el 10%, si bien existen casos que podrían considerarse anómalos; por ejemplo, el de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora²², que cuenta con ingresos propios del 24%, y la UBA, con el 22%. La Ley de Educación Superior también rompe con la obligación del principio de gratuidad al permitir el cobro de contribuciones a los alumnos. Cabe destacar que la mayoría de las universidades no adhirieron a esta posibilidad. El cuadro siguiente muestra, a pesar del escaso período analizado, cómo evoluciona dentro del sistema de las universidades nacionales la recaudación por ingresos propios.

CUADRO 2
RECURSOS TOTALES RECAUDADOS POR FUENTE*

Fuente	Año 2000 Importe recaudado (\$)	Año 2001 (\$)
Crédito Externo	10.258.405,06	6.957.949,88
Crédito Interno		1.000.000,00
Recursos con afectación específica	304.441,53	1.349.077,42
Recursos propios	208.619.615,21	228.102.007,93
Remanentes ejercicios anteriores	7.375.903,77	8.525.189,65
Tesoro Nacional	834.219.610,48	1.017.842.440,06
Transferencias internas	6.316.894,89	10.429.872,51
Total	1.067.094.870,94	1.274.206.537,45

Fuente: Ministerio de Educación; elaboración propia.

*No toma en cuenta información de la Universidad de Buenos Aires ya que esta no informa sobre sus recursos al Sistema de Información Universitaria.

En relación al financiamiento de las universidades, es necesario mencionar la introducción de conceptos ligados al nuevo *management* público. Los criterios de eficiencia, competencia y *accountability* se convirtieron en principios a seguir. Las autoridades gubernamentales los utilizaron para analizar el funcionamiento de las instituciones, y estas debían cumplirlos si querían recibir más fondos.

A partir de estos principios se comenzaron a utilizar indicadores sobre el rendimiento de las instituciones. El mismo se mediría en

22 Un ejemplo es la Tecnicatura en Administración Municipal de la Facultad de Ciencias Sociales, que era financiada por los municipios del Sur del Conurbano Bonaerense, que enviaban a sus empleados a capacitarse en este curso.

la relación ingreso-egreso, duración real de las carreras, deserción, etcétera. Para las autoridades, la limitación del ingreso y la imposición de formas más severas de control académico permitirían mejorar los “bajos” índices de rendimiento institucional.

En 1997 comenzó la aplicación de una fórmula para distribuir una parte del presupuesto entre las instituciones del sistema. Los montos afectados por esta nueva modalidad fueron sólo del 1,3% de los fondos que se asignan a las universidades. La fórmula adoptada los distribuye según el modelo de costos estándar (ver Delfino y Gertel, 1995). Uno de los objetivos para aplicar esta fórmula era elevar la eficiencia de las instituciones. Por ello, la modalidad incorporó relaciones normativas que tienen en cuenta resultados deseables, como por ejemplo un incremento superior al 10% de la media del sistema en el número de materias cursadas por alumno, o la intención nunca concretada de poner límites al financiamiento de las carreras que muestren exceso de matrícula (abogacía, contador público y medicina).

Pero la incorporación de criterios mercantiles y eficientistas como “la función de producción” conlleva riesgos importantes ya que no existe una medida de valor acerca de lo que las universidades producen. Estas medidas pueden ser analizadas como la introducción de incentivos selectivos positivos en términos de Mancur Olson (1998), propios de una lógica economicista. Esta lógica imperante dentro del ámbito gubernamental tuvo como resultado la creación de programas con financiamiento internacional y que distribúan sus fondos de manera competitiva. Ejemplos de estos programas son: Programa de Incentivo Docente; Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA); Programa de Financiamiento para el Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PROFIDE); Programa de Financiamiento de Inversiones (PROIN); nuevo apoyo al desarrollo de universidades nuevas o en problemas (PROUN). Cabe señalar que estos programas contaban con recursos cercanos al 10% del presupuesto público para el financiamiento universitario.

La tercera etapa descrita por Krottsch (2002), desde 1997 a la fecha, hace referencia a la relativa quietud respecto de la incorporación de nuevas reformas. Esta etapa, dados los condicionamientos políticos diferentes a los de la primera mitad de la década del noventa, se limita a la rutinización de las reformas introducidas con anterioridad. Por ello, puede encontrarse un “congelamiento” de la política universitaria, donde las iniciativas que no habían podido ser imple-

mentadas (como la instauración de cupos o el arancelamiento) son dejadas de lado. Además, algunos de los programas, al terminar su financiamiento internacional, pierden importancia.

En el cuadro siguiente se puede observar cómo fue decayendo el presupuesto por alumno matriculado en el período 1993/1997. Además se pueden apreciar las diferencias entre las distintas universidades nacionales, con casos extremos como la Universidad de Lomas de Zamora con un presupuesto promedio por alumno de 490 pesos. En el otro extremo se encuentra la Universidad de Quilmes que tiene un presupuesto promedio por alumno de 5.876 pesos.

CUADRO 3

Universidades	1993			1994		
	Presup. x Alumno	Presup.	Alumnos \$ x Alumno	Presup.	Alumnos \$ x Alumno	
Total general	1.235.000.000	674.868	1.830	1.282.212.621	766.847	1.791
Buenos Aires	254.363.310	168.808	1.507	256.525.170	179.550	1.510
Catamarca	16.507.420	4.009	4.118	17.179.712	5.066	3.672
Centro	19.685.138	5.406	3.641	20.872.173	5.614	4.024
Comahue	34.029.388	10.554	3.224	34.226.088	13.421	2.710
Córdoba	98.954.512	82.574	1.198	104.002.029	86.121	1.270
Cuyo	64.121.667	17.410	3.683	65.170.767	18.476	3.741
Entre Ríos	19.349.614	6.074	3.186	19.472.814	7.437	2.735
Formosa	6.165.782	2.942	2.096	6.229.182	4.237	1.610
General San Martín	-	-	-	2.000.000	847	4.134
General Sarmiento	100	-	-	2.000.000	-	-
Jujuy	12.013.636	3.666	3.277	12.784.848	4.798	3.006
La Matanza	9.940.373	9.371	1.061	9.993.873	10.841	1.202
La Pampa	16.081.564	3.384	4.752	16.249.174	3.903	4.423
La Patagonia	27.879.652	5.036	5.536	29.044.775	7.696	3.919
La Plata	74.858.156	69.246	1.081	81.565.379	71.542	1.199
La Rioja	-	3.111	-	-	4.597	2.151
Lanús	-	-	-	-	-	-
Litoral	34.055.905	14.145	2.408	36.177.951	17.103	2.250
Lomas de Zamora	17.532.759	19.272	910	17.710.159	25.162	744
Luján	14.292.800	9.432	1.515	15.742.210	12.856	1.291
Mar del Plata	31.893.655	11.758	2.713	33.100.324	19.197	1.835
Misiones	24.626.087	7.652	3.218	25.871.617	8.834	3.079
Nordeste	39.009.500	32.122	1.214	42.025.302	44.940	990
Quilmes	8.274.812	1.098	7.536	8.331.812	1.944	5.432
Río Cuarto	25.780.040	7.557	3.411	27.269.841	8.399	3.478
Rosario	67.915.780	51.712	1.313	72.571.294	53.958	1.438
Salta	24.279.300	10.749	2.259	25.221.060	12.446	2.153
San Juan	55.680.900	9.422	5.910	55.925.000	10.818	5.397
San Luis	31.601.433	7.418	4.260	32.346.727	8.049	4.184
Santiago del Estero	14.293.720	2.571	5.560	14.842.892	4.034	3.819
Sur	30.870.942	8.336	3.703	31.858.641	9.499	3.490
Tecnológica	74.838.200	54.046	1.385	78.869.352	65.451	1.320
Tres de Febrero	-	-	-	-	-	-
Tucumán	86.103.855	35.987	2.393	87.032.455	40.011	2.255
Villa María	-	-	-	-	-	-

CUADRO 3 (CONTINUACIÓN)

Universidades	1995			1996		
	Presup. x Alumno	Presup.	Alumnos \$ x Alumno	Presup.	Alumnos \$ x Alumno	
Total general	1.373.063.040	766.847	1.791	1.457.069.050	812.308	1.794
Buenos Aires	271.122.642	179.550	1.510	277.733.673	185.322	1.499
Catamarca	18.601.865	5.066	3.672	19.690.137	6.142	3.206
Centro	22.588.597	5.614	4.024	23.561.850	6.616	3.561
Comahue	36.372.476	13.421	2.710	38.399.092	15.384	2.496
Córdoba	109.332.654	86.121	1.270	112.115.650	89.996	1.246
Cuyo	69.121.591	18.476	3.741	70.486.493	20.814	3.386
Entre Ríos	20.341.088	7.437	2.735	21.723.727	8.024	2.707
Formosa	6.822.051	4.237	1.610	8.916.593	5.384	1.656
General San Martín	3.501.474	847	4.134	5.936.956	1.185	5.010
General Sarmiento	2.565.262	-	-	5.013.882	153	32.770
Jujuy	14.421.689	4.798	3.006	15.377.217	6.038	2.547
La Matanza	13.029.143	10.841	1.202	21.523.006	11.147	1.931
La Pampa	17.263.631	3.903	4.423	17.758.174	6.135	2.895
La Patagonia	30.163.533	7.696	3.919	39.510.533	11.973	3.300
La Plata	85.754.277	71.542	1.199	89.460.198	72.203	1.239
La Rioja	9.886.049	4.597	2.151	11.972.966	6.027	1.987
Lanús	-	-	-	750.000	-	-
Litoral	38.476.437	17.103	2.250	40.489.033	19.104	2.119
Lomas de Zamora	18.725.047	25.162	744	22.925.156	26.044	880
Luján	16.593.327	12.856	1.291	17.236.922	14.245	1.210
Mar del Plata	35.233.364	19.197	1.835	38.225.893	20.295	1.884
Misiones	27.204.282	8.834	3.079	28.173.304	10.013	2.814
Nordeste	44.508.243	44.940	990	46.135.575	41.538	1.111
Quilmes	10.559.679	1.944	5.432	13.601.480	2.704	5.030
Río Cuarto	29.209.734	8.399	3.478	31.112.154	9.651	3.224
Rosario	77.585.234	53.958	1.438	82.757.360	55.446	1.493
Salta	26.797.233	12.446	2.153	28.002.561	12.803	2.187
San Juan	58.385.770	10.818	5.397	59.204.101	10.860	5.452
San Luis	33.678.401	8.049	4.184	34.922.741	9.165	3.810
Santiago del Estero	15.404.496	4.034	3.819	16.074.688	4.245	3.787
Sur	33.151.543	9.499	3.490	34.253.705	12.965	2.642
Tecnológica	86.418.250	65.451	1.320	90.367.807	69.792	1.295
Tres de Febrero	-	-	-	750.000	-	-
Tucumán	90.243.978	40.011	2.255	92.156.423	40.895	2.253
Villa María	-	-	-	750.000	-	-

CUADRO 3 (CONTINUACIÓN)

Universidades	1997			
	Presup. x Alumno	Presup.	Alumnos	\$ x Alumno
Total general		1.462.289.283	868.571	1.684
Buenos Aires		277.540.926	206.941	1.341
Catamarca		19.746.592	8.557	2.308
Centro		23.679.839	6.976	3.394
Comahue		38.551.705	17.058	2.260
Córdoba		112.190.680	93.194	1.204
Cuyo		71.339.111	21.835	3.267
Entre Ríos		21.614.903	8.790	2.459
Formosa		9.056.699	4.061	2.230
General San Martín		6.375.460	2.023	3.151
General Sarmiento		5.013.882	1.337	3.750
Jujuy		15.385.426	7.754	1.984
La Matanza		21.668.411	13.545	1.600
La Pampa		17.848.383	6.025	2.962
La Patagonia		39.412.969	13.419	2.937
La Plata		88.816.588	74.421	1.193
La Rioja		12.074.585	8.864	1.362
Lanús		750.000	271	2.768
Litoral		40.357.263	19.402	2.080
Lomas de Zamora		22.662.800	27.356	828
Luján		17.155.852	12.796	1.341
Mar del Plata		38.581.701	20.144	1.915
Misiones		28.079.013	10.697	2.625
Nordeste		46.072.259	43.433	1.061
Quilmes		13.656.371	2.461	5.549
Río Cuarto		31.469.750	10.924	2.881
Rosario		82.655.924	61.240	1.350
Salta		28.539.392	14.918	1.913
San Juan		58.704.552	12.142	4.835
San Luis		35.175.429	11.726	3.000
Santiago del Estero		16.020.512	4.602	3.481
Sur		34.352.280	14.740	2.331
Tecnológica		94.136.264	64.213	1.466
Tres de Febrero		750.000	-	-
Tucumán		92.103.762	42.706	2.157
Villa María		750.000	569	1.318

REFORMAS EN BRASIL

Varios autores coinciden en señalar que las características distintivas de las reformas implementadas en Brasil fueron las políticas de centralización, las de diferenciación y diversificación institucional y, especialmente, las de privatización de la esfera pública.

En un documento titulado *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (estudio sobre el sistema universitario de Brasil), el Banco Mundial (1995) recomendaba como medidas la diversificación de las fuentes de financiamiento de las instituciones a través de la implementación de nuevas formas de regulación y gestión de las mismas. En ese sentido, la reforma diseñada por Bresser Pereira implementó esta recomendación al identificar tres formas de propiedad²³. La propiedad pública no estatal es la que corresponde a las universidades, hospitales, centros de investigación y museos. La novedad radica en denominar propiedad pública no estatal a una forma híbrida de relación entre Estado y mercado con un doble control por la competencia del mercado y por controles sociales directos. Estas entidades públicas serán convertidas en organizaciones sociales a ser “contratadas” para generar bienes públicos financiados por el Estado (Fleury, 2000; Dourado, 2002).

Al analizar estas reformas, Leher afirma que “entre las medidas que favorecen la mercantilización y privatización interna de las universidades públicas brasileñas, tenemos, en aparente paradoja, la política de autonomía universitaria. Paradoja, porque esta –como proyecto de modernidad– es una conquista que objetiva su independencia frente a la Iglesia, los gobiernos y los imperativos de mercado [...] En la doctrina liberal el ideario de autonomía puede ser identificado con el mercado” (2001: 153; traducción propia).

Otra de las recomendaciones del Banco Mundial era la aplicación de recursos públicos en las instituciones privadas. Esta medida se logra a través del crédito educativo a alumnos de bajos recursos. Como ya se explicitó, la mayor parte de la matrícula se concentra en las instituciones privadas. A su vez estas instituciones, al ser conside-

23 Bresser Pereira como ministro de Administración Federal y Reforma del Estado identifica tres formas de propiedad. La propiedad estatal está relacionada con las actividades exclusivas del Estado porque involucran el poder de este (administración de justicia). La propiedad pública no estatal se relaciona con aquellas actividades que son consideradas de alta relevancia pero no exclusivas del Estado. La última forma de propiedad es la privada, asociada a las actividades de producción.

radas organizaciones sociales, podrían ser contratadas por el Estado para proveerle servicios en competencia con las universidades públicas. A pesar de que la Constitución en su art. 213 veda la posibilidad de que las instituciones privadas reciban fondos públicos, exceptúa las actividades de investigación y extensión.

Además de estas medidas se deben mencionar otras recomendaciones como la eliminación de gastos en políticas compensatorias (vivienda, alimentación) y la diversificación de la educación superior por medio de la expansión de instituciones no universitarias.

Siguiendo a Trindade (2003) se puede decir que durante la administración Cardoso se llevaron a cabo dos procesos simultáneos de privatización: por un lado, la expansión del sector privado; por el otro, la privatización del espacio público a través del “productivismo académico” que precariza la misión pública introduciendo la lógica del mercado. En el centro de la disputa se encuentran dos concepciones acerca de la autonomía universitaria.

Por un lado, la defendida por la comunidad académica, que preserva la libertad académico-científica, viabiliza una autonomía de gestión y patrimonial con control estatal a posteriori, y protege a la universidad de las injerencias del Estado y del mercado. Por otro lado, las propuestas del gobierno de Cardoso cuyo objetivo fue instrumentalizar el concepto histórico de autonomía dentro de una lógica financiera y de un contrato de gestión para liberar en el mediano plazo al Estado de sus responsabilidades en el financiamiento de las universidades públicas. Con respecto a este punto, Leher señala que “para introducir su política de autonomía, el gobierno debe operar una contradicción: negar la autonomía universitaria [...] por medio de su resignificación” (2001: 153; traducción propia). La resignificación consiste en dejar fuera del ámbito de las universidades la competencia para definir el conocimiento a ser transmitido, la forma de transmitirlo o los problemas a ser investigados. Estas competencias se encuentran comprometidas por el Examen Nacional de Cursos (que, en forma implícita, define los contenidos que serán trabajados), por los parámetros curriculares (formación de profesores) y por los fondos sectoriales (financiamiento de Ciencia y Técnica establecido en ámbitos extrauniversitarios). En este sentido también se compromete la autonomía de las universidades para autoadministrarse, ya que por ejemplo el Ministerio de Educación centraliza el control y pago de los salarios de los docentes, la subordinación de las procuradurías de las universidades a controles federales o la vinculación del salario a resul-

tados de evaluaciones de desempeño que sólo toman en cuenta “instrumentos cuantitativos y antiacadémicos” (Leher, 2001: 154).

ASPECTOS CONSTITUCIONALES Y LEGALES

Con respecto a la autonomía de las instituciones de educación superior, la Constitución de 1988 establece en su artículo 207 que las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión. En cuanto al financiamiento, el artículo 212 reglamenta que la Unión aplicará anualmente nunca menos del 18%, y los estados, Distrito Federal y municipios, el 25% de los ingresos resultante de los impuestos recaudados. El inciso quinto define como fuente adicional de financiamiento la contribución social de salario-educación (impuesto del 2,5% sobre el total de los salarios que paga una empresa).

La Ley de Directrices Básicas (LDB) se sancionó tras un largo esfuerzo de múltiples sectores de la sociedad civil, principalmente del Foro Nacional de Defensa de la Escuela Pública. Al respecto Klein (1993) sostiene que el debate de esta Ley fue sumamente participativo, situación que le imprimió al proceso características especiales y ciertas inconsistencias debido a la agregación de demandas a las que se buscaba dar respuesta. Al mismo tiempo, esta Ley también fue caracterizada como “minimalista” (Cunha, 1996) ya que gran parte de su contenido debió ser adecuado por disposiciones del Ministerio de Educación (MEC).

Otro instrumento fundamental de la reforma fue el Plan Nacional de Educación. La aprobación de esta Ley formulada por el Instituto Nacional de Estudios e Investigación de la Educación (INEP) limitó las intenciones de la LDB en lo que se refería a la educación superior, estableciendo la diversificación del sistema por medio de políticas de expansión a la educación superior, la no ampliación de los recursos que el gobierno federal destina a este nivel de enseñanza, la implementación de un sistema de evaluación y la ampliación del crédito educativo incluyendo recursos de los estados y poniendo un énfasis en la educación a distancia. De este modo se avanzó hacia la privatización de este nivel educativo al haber una ausencia de mecanismos concretos de financiamiento y al propender a la interpenetración de las esferas pública y privada.

Por último, los decretos 2.306/97 y 3.860/2001 flexibilizaron la estructura de la educación superior, quebrando la garantía del principio de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, favoreciendo la ampliación de la matrícula y buscando limitar la actividad universitaria a la enseñanza.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CENTRALIZACIÓN, DIVERSIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN

A diferencia de Argentina, las políticas de evaluación se comenzaron a implementar en la década del setenta (evaluación de posgrado en 1977, autoevaluaciones autónomas de las universidades desde 1986), por lo que pueden apreciarse los resultados que estas provocan. Las políticas de evaluación tienen como finalidad estandarizar y mensurar la producción académica. El centro de su atención se encuentra en la actividad de enseñanza en desmedro de las demás actividades de investigación y extensión. Como resultado de ello se generó un fuerte impacto en la cultura organizacional de las instituciones educativas. Por ejemplo, a través de las evaluaciones parciales como el Examen Nacional de Cursos (Prova) se ha legitimado un *ranking* de las instituciones de enseñanza superior.

Entre las críticas al sistema de evaluación se encuentran las generadas por Catani y otros autores (Catani et al., 2002) quienes afirman que el sistema va implementando, poco a poco, un proceso de economización de la educación que altera objetivos, valores y procesos educativos, además de ampliar el poder de control del Estado. En este sentido, la evaluación promueve cambios en la gestión universitaria, en la producción del trabajo académico y en la formación profesional. En la práctica puede llegar a convertirse en el ámbito propicio para discutir los fines de la educación y el modelo de sociedad.

EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

El gobierno federal es el principal sostenedor de treinta y nueve universidades, once facultades y once centros de educación tecnológica, lo que hace un total de 482.750 alumnos de grado, siendo 459.011 alumnos universitarios (Schwartzman, 2002). Solamente cerca del 3,5% del presupuesto global está constituido por recursos recaudados por estas instituciones.

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (%)

Finalidad*	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Enseñanza fundamental	13,18	16,01	12,82	14,09	17,33	23,39	20,30
Enseñanza media	7,05	5,12	5,56	4,77	4,64	4,31	4,76
Enseñanza superior	46,00	44,19	45,36	44,86	44,74	39,83	45,52
Previsión	14,94	16,57	16,20	17,51	18,63	18,29	19,42
Otros	18,83	18,11	20,06	18,77	14,93	14,18	10
Total MEC**	10.030,50	13.875,10	13.840,10	12.559,10	12.017,30	12.988,70	12.285,60

Fuente: Schwartzman (2002).

* en porcentajes.

** en reales de 1999.

En el Ministerio de Educación se concentra el mayor volumen de gastos federales en educación superior. Sin embargo, se puede apreciar que los gastos totales del MEC sufrieron una reducción de cerca del 10% en los años 1996-1999 respecto al bienio 1994-1995. Los recursos para las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) también disminuyeron en los años 1996-1999 respecto al bienio 1994-1995. Al inicio de la década del noventa la distribución de los recursos del MEC entre las IFES se basaba en criterios históricos, el presupuesto de un año tendía a repetir el presupuesto del año anterior. Schwartzman (2002) los denomina “presupuestos automáticos” para explicar la importancia de la rigidez del gasto en personal que corresponde al 90% de los recursos del tesoro que obtienen dichas instituciones. Un aspecto interesante para destacar es que los gastos previsionales ya representan más del 30% del gasto total en personal. Mientras que el gasto en personal activo en términos reales disminuye, aumenta el gasto con los inactivos.

Los gobiernos estatales se hacen cargo de 61 instituciones (30 universidades, 23 facultades y 8 centros de educación tecnológica) con 332 mil estudiantes. En forma similar al gobierno federal, el gobierno estatal es el principal sostenedor de las universidades estatales. Algunas de ellas, como Santa Catarina, Pernambuco y Río de Janeiro, tienen ligado su presupuesto al de su estado²⁴; otras instituciones obtienen

24 Tienen asignado un porcentaje del presupuesto del Estado.

sus recursos de un determinado impuesto (como San Pablo). La ventaja de este sistema radica en la previsibilidad de los futuros presupuestos.

En el caso de Río de Janeiro, la Constitución federal establece, como ya se mencionó, que los gobiernos estatales y municipales deben destinar el 25% de los impuestos recaudados a educación. Sin embargo, el Fondo de Mantenimiento de la Educación Básica y Revalorización del Magisterio (FUNDEF) establece que el 60% de ese porcentaje de 25% se destine a educación básica. La Constitución de Río de Janeiro del año 1991 reglamenta que el 6% de la recaudación del estado debe destinarse a las universidades estatales, pero esta normativa nunca se cumplió. Durante el gobierno de Brizola (1991-1995) se obtuvo una decisión judicial que establece que el gobierno no debe cumplir con ese artículo²⁵, que en la práctica fue una modificación de la Constitución. Sin embargo, en la mayoría de las reparticiones públicas los salarios se pagan en fecha, aunque el resto de los recursos son liberados con retraso.

VENTA DE SERVICIOS

En el marco de este proceso de paulatina reducción del presupuesto a las universidades, se introduce en América Latina el debate acerca de las relaciones universidad y empresa o, como lo llaman otros autores, “articulación entre universidad-sector productivo” (García de Fanelli, 1993). Varios factores en los países desarrollados fueron los que, interactuando entre sí, crearon el campo propicio para la construcción de políticas de vinculación entre universidad y empresa. Es necesario mencionar aquí algunos de ellos: en primer lugar, como ya se mencionó en este trabajo, la disminución de las fuentes públicas de financiamiento universitario en un contexto de expansión de la matrícula incentivó la búsqueda de fuentes alternativas de fondos. En segundo lugar, el aumento de la competencia económica entre los países que obligó a diseñar políticas tendientes a reducir los costos y a aumentar la productividad en las empresas (flexibilización laboral). En tercer lugar, la revolución tecnológica que trajo aparejado el requerimiento de importantes inversiones en I&D y el acortamiento de los tiempos que median entre la investigación básica y la aplicada. Por último, las transformaciones en la percepción pública de las funciones de la universidad, es decir, las demandas por alguna forma de rendición de cuentas en un contexto de escasez de fondos. Las

25 Entrevista a la profesora de la Facultad de Educación de la UERJ, Bertha de Barja Reis Valle, especialista en financiamiento universitario.

universidades se ven impulsadas a crear lazos cada vez más estrechos con el “sector productivo” como una forma de demostrar su utilidad en el desarrollo económico del país.

En Brasil las universidades estatales, en forma similar a las universidades federales, utilizan fundaciones de apoyo para flexibilizar los procedimientos burocráticos y para captar recursos a través de cursos de extensión y prestación de servicios. Un caso extremo es la Universidad de San Pablo, que tiene veintinueve fundaciones. Las fundaciones de apoyo comenzaron a crearse en la década del setenta. En la actualidad existen cerca de cien instituciones que se tornaron un soporte esencial para la captación de recursos extra. Pero como señala Schwartzman (2002), existe el riesgo de que estas fundaciones sobrepasen en importancia a otras de naturaleza académica y se convierta a las universidades al formato conocido como “capitalismo académico” (Leite, 2001), consecuencia de la introducción de criterios mercantiles. No existen estadísticas de los montos generados por estas fundaciones; ellas varían mucho en tamaño pero en algunos casos pueden llegar a generar ingresos superiores a los obtenidos por el tesoro para los rubros “otros costos” y “capital” (Schwartzman, 2002).

CUADRO 5
GASTOS EN OTROS COSTOS Y CAPITAL (OCC)

Año	Tesoro	Propio
1994	702	775
1995	1.080	802
1996	1.058	633
1997	1.067	579
1998	1.101	512
1999	1.165	274*
2000	103	277*

Fuente: Schwartzman (2002).

* A partir de 1999 la facturación de los hospitales-escuela dejó de considerarse recurso propio. Se calcula que estos recursos representaban cerca de 300 millones de reales por año hasta 1998.

Varios estudios (García de Fanelli, 1993; Terneus Escudero, 1992) realizados sobre la actuación de la UBA y su vinculación con las empresas muestran que las tres facultades con mayor número de convenios celebrados fueron la Facultad de Ciencias Económicas, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y la Facultad de Arquitectura, Diseño y

Urbanismo. El 10,1% del total de convenios celebrados corresponden a la Facultad de Ciencias Económicas. En cambio, durante el mismo lapso, la Facultad de Filosofía y Letras sólo celebró convenios por el 4,7% del total. Asimismo, la mayor vinculación que la UBA establece no es con las empresas (9,6%) sino con el Estado (40%) (tanto en lo referente a cantidad de convenios como al monto de los mismos). Entre las modalidades de vinculación²⁶ la más importante era la figura de la consultoría (51,7%) y la seguía en importancia la asistencia técnica (26,4%). Estos datos corresponden a la actuación de la Dirección de Convenios y Transferencia de la UBA.

Se hace necesario mencionar que la UBA creó en el año 1991 una sociedad comercial: UBATEC. Esta empresa está integrada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), la Unión Industrial Argentina (UIA) y la Confederación General de Industrias (CGI). Una de las razones por las que se creó fue para flexibilizar los trámites burocráticos ya que todos los convenios debían ser aprobados por el Consejo Superior y sometidos a los criterios del Tribunal de Cuentas de la Nación. Como toda empresa, su móvil es la obtención de lucro, es decir que la elección de los proyectos se basa en la rentabilidad y no en el interés social de los mismos. Aunque es un mecanismo externo a la universidad, es importante destacar cómo se fue redefiniendo la función de extensión universitaria, de “la responsabilidad que la universidad asume como devolución hacia aquellos que no comparten el privilegio de acceder a los estudios superiores” (Caldelari, 2002: 43), a la necesidad de hacer económicamente rentables los proyectos. Si bien el móvil es la ganancia, esta no se reparte entre los accionistas sino que es reinvertida en nuevos proyectos, y gira a la universidad un 3% que se destina al Fondo Especial para las Actividades Científicas y Tecnológicas y un 6% que se destina a docentes con dedicación exclusiva. En su primer año de actuación la empresa facturó aproximadamente 600 mil pesos; en el año 1999 esa suma se acrecentó hasta alcanzar los 100 millones de pesos²⁷.

En la Facultad de Ciencias Económicas las actividades de vinculación comenzaron por las políticas adoptadas por el rectorado y

26 Por modalidades de vinculación se entiende la esfera de la cooperación: consultoría, prestación de servicios a terceros, asistencia técnica, capacitación. El mecanismo de vinculación es el nivel institucional de la misma, que puede ser interno a la universidad (oficina de enlace, centros de investigación de excelencia, incubadoras de empresas, etc.) o externo a la misma (empresas universitarias, fundaciones, centros técnicos).

27 Ver <<http://www.ubatec.uba.ar>>.

por necesidades presupuestarias. Esta afirmación puede comprenderse si se toma en cuenta que esta facultad sólo recibe un 6% del presupuesto de la UBA y cuenta con el mayor número de alumnos matriculados (sin tomar en cuenta el CBC). En el año 2001 el presupuesto por alumno matriculado era de 270 pesos. La vinculación fue fomentada, en un principio, por dos de sus estructuras: la Secretaría de Extensión Universitaria, en mayor medida, y la Secretaría de Investigación. Posteriormente se crearon las estructuras de Dirección de Asistencia Técnica y Pasantías y la Secretaría de Relaciones Institucionales.

Típicamente, las modalidades de vinculación que lleva a cabo la Facultad son: asistencia técnica, consultorías, capacitación de recursos humanos, servicios de empleo y colocación de estudiantes y graduados a través de la realización de prácticas rentadas y pasantías. En un primer momento, la mayoría de las actividades de asistencia técnica, capacitación y consultoría eran realizadas principalmente con el sector público, tanto en cantidad como en el monto de los convenios; en los últimos años una creciente cantidad de las actividades se realizan en empresas, siendo la pasantía la modalidad de vinculación más utilizada.

Desde el punto de vista financiero, la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas es la más “exitosa” de la UBA. En el año 1992, la Facultad facturó cerca de 9 millones de pesos, el 20% de los cuales queda en sus manos. Este monto es muy superior a lo que le corresponde a la Facultad por fondos públicos. Este dinero se reinvertió principalmente en obras de infraestructura. Sin embargo, un aspecto a destacar en esta articulación o vinculación es la cantidad de inconvenientes que se generaron con los colegios profesionales. Para este actor las actividades de consultoría y de asistencia técnica son servicios que pueden brindar consultoras privadas. El conflicto es mayor en el contexto de crisis del mercado de trabajo. En todo caso, las actividades que se acrecentaron en los últimos años son cursos de capacitación que, en términos de García de Fanelli (1993), son “una genuina transferencia de conocimientos entre universidad y empresa” en una Facultad con escasa tradición de investigación. Además esta estrategia tiene la ventaja de no generar conflictos por competencia desleal con actores externos a la Facultad. Como efectos pueden ser mencionados: la creación de posgrados (cursos de actualización y especialización) y la mano de obra de bajo costo. La Facultad de Administración y Finanzas de la UERJ, a diferencia de la Facultad de Ciencias Económicas, no reconoce tener recursos propios ni desarro-

llar modalidades de vinculación con empresas o el gobierno, pero admite que posee ingresos que provienen de los cursos de especialización (posgrados en sentido lato, pueden ser arancelados)²⁸.

A diferencia de Ciencias Económicas, Filosofía y Letras recibe un 7% del presupuesto de la UBA, pero su presupuesto por alumno matriculado es muy superior (1.373 pesos en el año 2001) debido a su menor cantidad de alumnos. Las actividades de vinculación que lleva adelante esta Facultad son cursos de capacitación, consultorías, asistencias técnicas y en menor medida pasantías. Entre las estructuras que llevan adelante estas modalidades de vinculación se encuentran la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Transferencia. Sin embargo, un dato llamativo de la vinculación entre facultad y sociedad es que el Laboratorio de Idiomas (una de las principales actividades de vinculación) no depende ni de la Secretaría de Transferencia ni de la Secretaría de Extensión sino que depende del Decanato²⁹. A diferencia de Económicas, Filosofía y Letras no desarrolla una actividad de “formación continua de recursos humanos” sino que sus cursos se relacionan con la definición que da Caldelari de la extensión universitaria, es decir, con la misión social de la universidad (Caldelari, 2002).

En la Facultad de Educación de la UERJ, las modalidades de vinculación principales son los cursos de extensión y de especialización (se diferencian por carga horaria). Estos últimos son considerados cursos de posgrado *latu sensu* y no deben ser acreditados por la CAPES; además, pueden arancelarse. La mayor parte de las modalidades de vinculación se realizan con los gobiernos ya sean estatales o municipales. Los recursos obtenidos por estas actividades se reinvierten en bienes de consumo y en infraestructura de la Facultad para paliar los problemas presupuestarios. Como expresa su directora, el costo por alumno es muy alto ya que hay que mantener las bibliotecas, instalaciones, etcétera. Sumado a ello, la normativa establece que el 30% de los docentes tienen que tener doctorado³⁰.

28 Información brindada por el personal de la Dirección de la Facultad de Administración y Finanzas y el director de la Maestría en Ciencias Contables, Dr. Álvaro Vieira Lima, Facultad de Administración y Finanzas (UERJ), septiembre de 2003.

29 Entrevista a la secretaria de Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Silvia Llomovatte, mayo de 2003.

30 Entrevista a la directora de la Facultad de Educación de la UERJ, profesora Rosana Geat, septiembre de 2003.

POSGRADOS

En general existe coincidencia en cuanto a que, con raras excepciones, la investigación se instaló en forma tardía como una actividad regular y sistemática en las instituciones de educación superior en América Latina y que aún hoy buena parte de las universidades latinoamericanas (en algunos casos, fundamentalmente las instituciones privadas) carecen de un sistema orgánico de recursos humanos y financieros destinados a la realización regular de actividades y programas de investigación científica. Existen varios factores que ayudan a explicar esta tendencia: en primer lugar, la orientación hegemónica de algunas instituciones hacia la formación de profesiones liberales de inserción directa en el mercado de trabajo; en segundo lugar, la restricción a unas pocas áreas de investigación (Schwartzman, 1996); tercero, el espectacular crecimiento de la matrícula registrada, sobre todo en la década del setenta, que priorizó la función docente por sobre la de investigación para atender la nueva y creciente demanda (Brunner, 1994); cuarto, la masificación del cuerpo docente concentrada en las actividades de docencia sin una inserción sistemática y prolongada en los programas de investigación científica (Levy, 1994); y finalmente –pero no menos importante– el limitado desarrollo del sistema de posgrado que es condición esencial para la consolidación de una política de investigación en el mediano y largo plazo.

Pero ¿cuáles son los factores que inciden, por ejemplo en Argentina y en menor medida en Brasil, debido a su notable desarrollo en este tema, en la creación de nuevos programas de posgrados? Entre otros se debe mencionar: en primer lugar, el modelo norteamericano que ejerce cada vez más influencia, o lo que algunos autores han llamado “la americanización de las reformas” (Mollis, 2001). Es Brasil quien a fines de los sesenta introduce los estudios de maestría a imagen y semejanza del sistema norteamericano. En segundo lugar, las demandas de los estudiantes frente a un mercado de trabajo cada vez más competitivo y restrictivo. En la medida en que la expansión de los puestos de trabajo no acompaña el crecimiento del número de graduados, la competencia en el mercado de trabajo se agudiza.

El valor del título de grado disminuye y por lo tanto se hace necesario, para obtener ventajas comparativas, continuar estudios de posgrado.

Con respecto al sistema universitario argentino, Marquis (1998) afirma que el crecimiento del nivel de posgrado es tal vez el fenómeno

más notorio en la evolución reciente del sistema. En el año 1996 existían en el país 1.013 programas de cuarto nivel: 227 doctorados, 393 maestrías y 393 especializaciones. El dato más llamativo de este desarrollo es el crecimiento espectacular de las maestrías. Dentro de esta expansión hay que señalar la existencia de ofertas que han sido denominadas como posgrados de consumo (Lucio, 1993), que atraen a clientelas que buscan fundamentalmente una credencial con comunidades académicas inestables o endebles.

CUADRO 6
NÚMERO DE POSGRADOS OFRECIDOS
POR LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS 1982-1997

Nivel de posgrados	1982	1997	Crecimiento porcentual
Doctorados	205	227	11
Maestrías	1	393	39.200
Especializaciones	97	393	305
Total	303	1.013	234

Fuente: Marquis (1998).

En Argentina, hacia finales de los ochenta, el sistema universitario esbozó un primer intento de evaluar y promover la calidad de los posgrados a través del Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) (Martín, 1996). Este primer intento fue una medida aislada que no tuvo éxito. En 1995 se llevó adelante la primera evaluación, acreditación y calificación de posgrados en el país a través de la comisión *ad hoc* llamada Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) en el marco de las reformas a la educación superior. A través de la Ley de Educación Superior fue creada la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) que evalúa, certifica y acredita los posgrados y algunas carreras de grado.

Varios autores concuerdan en señalar que el diseño del programa de evaluación siguió el modelo brasileño considerado como muy exitoso. Una de las claves del éxito fue contar con importantes recursos financieros para otorgar becas de investigación a los alumnos de los mejores posgrados y actuar como instrumento para institucionalizar la investigación en las universidades. La experiencia en Brasil revela diferentes tipos de problemas: la no diferenciación entre doctorados y maestrías de investigación, y entre doctorados y maestrías profesionales, crea dificultades en el momento de llevar a cabo los programas de evaluación.

POSGRADOS EN LA UBA

La Universidad de Buenos Aires, al reglamentar sus programas de actualización, especialidades, maestrías y doctorados, estableció que no hay etapas sucesivas de formación. Los cursos que deben ser aprobados en cada caso varían. Sin embargo, la UBA –al igual que otras universidades– utiliza el criterio de carga horaria para distinguir entre especializaciones, maestrías y doctorados. En el caso del doctorado, se espera que la tesis contribuya originalmente al conocimiento de la especialización científico-tecnológica elegida. En el caso de la maestría, se requiere una tesis “en la que los candidatos demuestren que han alcanzado el nivel respectivo” (Barsky, 1995: 70).

Según el Censo de 1993 de la UBA, la mitad de los profesores tienen estudios de posgrado y el mismo porcentaje de los auxiliares está realizando estudios de posgrado o los ha terminado. Tomando en cuenta el promedio de las trece unidades académicas, el 24% de los profesores tiene título de doctor, el 18% de especialista y el 6% de magíster. En el año 2000 y según el Censo de la UBA, los porcentajes se mantienen ya que 23,7% de los profesores tiene título de doctor, 21,5% de especialista y 7,7% de magíster. Pero dentro de cada unidad académica se aprecian diferencias considerables en términos de su orientación. Por ejemplo, el nivel de doctorado no es alto en las carreras como Ingeniería o Contador. Las maestrías tienen un mayor peso entre los docentes de Agronomía, Veterinaria, Ciencias Sociales y Filosofía y Letras.

Con respecto al sistema de admisión, existen diferencias considerables entre las distintas unidades académicas de la UBA. En las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Económicas, se suelen implementar diversos mecanismos tendientes a evitar que la presencia de alumnos con diferentes formaciones de grado empobrezca el nivel general de los cursos. Se exige, para ello, la realización de materias de grado complementarias en el caso de Filosofía y Letras o se toman pruebas de admisión en Económicas.

Sin embargo, dentro de la Facultad de Ciencias Económicas se encuentran diferencias notables en el sistema de admisión. La Maestría en Administración Pública (MAP) exige dos exámenes, conocimiento de un idioma extranjero, una entrevista y cartas de recomendación. La Maestría en Administración (MBA), en cambio, exige sólo una entrevista y cartas de recomendación. En la Facultad de Filosofía y Letras, por su parte, los criterios son más homogéneos, se exige en casi todos los casos la realización de materias de grado.

En cada Facultad se crean estructuras específicas para el tema de posgrado; en algunas, la Secretaría de Posgrado incluye al doctorado (Filosofía y Letras); en otras el doctorado depende de otra estructura, como por ejemplo la Secretaría de Investigación y Doctorado en Ciencias Económicas. Además algunos posgrados cuentan con estructuras propias (MBA y MAP).

Con relación al financiamiento del nivel de posgrado, el contexto de reducción presupuestaria determinó que los posgrados se implementaran bajo la condición de que logaran su autofinanciamiento. Esto implicaba que cada facultad asignaba a los programas fondos para cubrir gastos administrativos y las instalaciones, pero los salarios de los profesores debían surgir de lo que se recaudaba en concepto de arancel. Sin embargo, la política de arancelamiento es variable según cada facultad. Existen políticas de becas: en Económicas se otorgan becas que cubren el 50% de los aranceles a los docentes de la casa. En Filosofía y Letras se otorgan reducciones de arancel según sean graduados de la casa, de otras facultades de la UBA o de otras universidades. En algunos casos existen convenios especiales con organismos públicos que permiten otorgar becas de arancel y subsistencia para los alumnos, por ejemplo la MAP tiene reducciones de arancel para los empleados públicos.

POSGRADOS EN LA UERJ

A diferencia de lo que ocurre en Argentina y en la UBA, Brasil tiene un sistema de posgrado que se desarrolló con el gobierno militar a fines de la década del sesenta. Este sistema contó durante un gran período con grandes fondos que le permitieron financiar investigaciones, posgrados en el exterior y becas de subsistencia. Una diferencia importante con Argentina es que los posgrados *strictu sensu* son gratuitos (maestrías y doctorados) y deben ser acreditados por la CAPES. En este sentido, Barsky (1997) señala que el esquema internacional de posgrados de los países desarrollados y de Brasil se basa en dos datos decisivos: por un lado, financiamiento a los estudiantes mediante becas, autofinanciación o préstamos, lo que supone dedicación exclusiva; por el otro, dedicación exclusiva de los docentes para realizar investigación y docencia.

Los docentes de las universidades son elegidos por concurso y son considerados empleados públicos. Igualmente existe la posibilidad de contratar profesores pero por períodos limitados (seis meses) y pueden, en caso de necesidad, ejercer en otras unidades académicas; y deben ejercer en grado y en posgrado. Por otra parte, existe una carre-

ra docente donde se asciende según el nivel de formación³¹. En el Departamento de Administración y Finanzas se trata de lograr que en el nivel de posgrado sólo dicten clases profesores adjuntos o titulares. En cambio, en la Facultad de Educación una de las dificultades que encontraba su directora era que se priorizaba demasiado el nivel de posgrado en desmedro del nivel de grado, ya que muchos profesores sólo dictan clases en el nivel de posgrado descuidando la formación en el nivel anterior³². Existe, a nivel de la Rectoría de la UERJ, una Subrectoría de Posgrado que es la que establece los lineamientos en general para toda la Universidad. Con respecto al sistema de admisión, es el mismo en toda la UERJ: examen de ingreso.

Después de esta breve descripción respecto de cómo funcionan los posgrados en la UBA y en la UERJ, se pueden establecer las lógicas de funcionamiento en las dos universidades. Uno de los aspectos que es necesario remarcar es la diferencia que existe en la UBA en el funcionamiento entre el nivel de grado y el nivel de posgrado.

CUADRO 7
DIFERENCIA DE FUNCIONAMIENTO ENTRE LAS CARRERAS
DE GRADO Y POSGRADO EN LA UBA

Parámetros	Lógica de funcionamiento del grado	Lógica de funcionamiento del posgrado
Admisión	Abierta, sin vacantes	Selectiva, con vacantes
Financiamiento	Gratuito	Arancelado
Selección de los docentes	Por concurso	Por antecedentes académicos
Remuneración	Escala salarial	Retribución valor/hora variable según facultad

Fuente: García de Fanelli (1996).

Dentro de esta lógica de funcionamiento, hay un aspecto que merece destacarse: la selectividad en el nivel de posgrado. Este aspecto que no se encuentra en el nivel de grado es quizás la diferencia más notable entre ambos niveles. La lógica implica, también, una competencia de mercado en el campo académico pues los profesores son contratados en función de sus antecedentes académicos y profesionales y no existe un cuerpo de profesores permanente. La remuneración que estos perciben varía según

31 Según el nivel de formación es el cargo docente: auxiliar, título de grado; asistente, título de maestría; adjunto y titular, título de doctorado.

32 Entrevista a la directora de la Facultad de Educación de la UERJ, Prof. Rosana Geat, septiembre 2003.

la facultad y en algunos casos según el curso. Con respecto a la gestión, en los posgrados rige la introducción de las técnicas y estrategias propias del *management*. Según García de Fanelli (2001), el aspecto más innovador de la gestión de los posgrados es el manejo descentralizado y el papel del mercado en la coordinación de las políticas. Las autoridades del posgrado son quienes toman decisiones cruciales sobre el plan de estudios, los sistemas de admisión, la selección y remuneración de los docentes. En suma, se vuelve una organización flexible orientada al cliente ya que depende de este para sobrevivir. Por otra parte, a diferencia del grado, en los estudios de posgrado existe competencia por captar alumnos y docentes, y por lograr una buena reputación.

CUADRO 8
LÓGICA DE FUNCIONAMIENTO
DEL NIVEL DE GRADO Y POSGRADO EN LA UERJ

Parámetros	Lógica de funcionamiento del grado	Lógica de funcionamiento del posgrado
Admisión	Selectiva, con vacantes	Selectiva, con vacantes
Financiamiento	Gratuito	Gratuito
Selección de los docentes	Por concurso	Por concurso
Remuneración	Escala salarial	Escala salarial

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en el cuadro, el funcionamiento que existe en el nivel de grado y posgrado es el mismo. A diferencia de la UBA, la UERJ contempla en sus dos niveles la noción de vacante. Por otro lado, quizás las diferencias más notables sean que en ambos niveles el financiamiento es gratuito y que existen políticas de becas en el nivel de posgrado que permiten la dedicación exclusiva de los estudiantes, generando incentivos para investigación. No existe una competencia de mercado tan visible como en Argentina, ya que los profesores no son elegidos según sus antecedentes académicos, ni mucho menos la necesidad de captar clientes para subsistir. Este aspecto en la UBA es muy notorio; en un contexto de desempleo y precarización del trabajo, algunos posgrados no llegan a reunir la cantidad de inscriptos suficientes como para mantenerse en el tiempo. Esto explica la inestabilidad de algunos posgrados.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque el tiempo que ha transcurrido desde las reformas en los sistemas de educación superior no permite hablar del impacto de las acciones o medidas implementadas por las instituciones, se puede observar que algunas acciones o estrategias institucionales de las unidades que componen la UBA y la UERJ han modificado los espacios públicos constituidos. En el caso de la UBA se encuentra que la Facultad de Ciencias Económicas, considerada por algunos como el “caso exitoso” de la vinculación universidad-empresa, se asemeja, en términos organizacionales, a una organización que diversifica sus estructuras para atender las demandas del mercado. En Filosofía y Letras, en cambio, se puede observar que el sector que se encuentra más mercantilizado es el de posgrados. La cantidad de cursos de este nivel ofrecidos, los distintos tipos de aranceles y sus respectivas reducciones o descuentos, hacen que esta estructura sea similar a una organización cuyo fin último y principal es la venta. En términos de Mollis (2003: 204), “nuestras instituciones tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al ‘supermercado’, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía y el profesor es un asalariado enseñante”.

Con respecto a Brasil, la mayor diferencia se da en considerar a las universidades como organizaciones sociales que pueden establecer “contratos de gestión” con empresas y el Estado en sus distintos niveles jurisdiccionales. En la UERJ la estrategia más importante es la venta de servicios –en tanto los posgrados no se encuentran arancelados– a través de la venta de cursos de extensión o especialización. Ante las dificultades económicas en que se encuentran las universidades estatales y las de Río de Janeiro en particular, las demandas que llegan del mercado o del Estado –en tanto comprador de servicios– no pueden dejar de ser atendidas para sostener, por ejemplo, la infraestructura. Como expresó un candidato a rector de la UERJ, es necesario no depender del mercado, es preciso contar con autonomía para poder vincularse. Quizás la mayor diferencia entre ambas universidades o entre ambos sistemas sea la autonomía. La autonomía es, según Krotsch (1993), la característica argentina. En cambio, y a pesar de la disposición constitucional, las universidades en Brasil carecen de ella.

Siguiendo a Krotsch y Tenti (1993) podríamos afirmar que los rasgos típicos del modelo ideal dominante en las universidades latinoamericanas pueden caracterizarse de la siguiente forma: intención de ser

el agente monopolizador tanto de la producción como de la difusión del saber legítimo, además de la acreditación del ejercicio de las profesiones; control institucional del acceso a la carrera docente; autonomía respecto del poder político y del mercado en la definición de sus metas, actividades, uso de los recursos, estrategias pedagógicas, determinación propia de sus productos y selección de sus usuarios legítimos.

La crisis de las universidades producto de la reducción en el financiamiento permite a Krotsch y Tenti afirmar que esta situación es la liquidación de los clásicos espacios públicos para el desarrollo del trabajo intelectual. Sí, la reducción ha sido importante y ha tenido no pocas consecuencias. Esto, sin embargo, fue *la* condición coyuntural pero no la única estructural que llevó a la educación superior a perfilarse de la forma en que hoy la vemos. Los incentivos que el Estado otorgó a las universidades para que estas interactuaran con el sector productivo provocaron efectos perversos. Uno de ellos, y tal vez el más importante, es que la venta de bienes y servicios puede convertir a la universidad misma en una empresa en desmedro de las funciones específicas que esta ha tenido históricamente.

En este sentido, la revisión de la idea que encarnaba la extensión universitaria como difusión gratuita de los conocimientos generados por la universidad dejó su lugar a un ámbito específico orientado a la venta de servicios tanto en términos de “formación continua de recursos humanos” como de “profesores emprendedores” (Leite, 2003) que “venden sus cursos” haciendo sus ofertas curriculares más atractivas en busca de estudiantes-clientes.

¿A qué distancia se encuentran las universidades en Brasil y en Argentina del ideal de la “universidad científica”? A principios de la década del noventa, en términos de Oteiza (1993), enorme. Las reformas y las estrategias que implementaron las universidades para paliar la reducción presupuestaria nos alejan cada vez más de ese ideal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luis 1993 *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno* (México: Porrúa).
- Balán, Jorge 1993 “Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático 1983-1992” en Balán et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (Chile: FLACSO).
- Banco Mundial 1995 *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC: Banco Mundial).

- Barsky, Osvaldo 1995 *El sistema de posgrado en Argentina* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación).
- Barsky, Osvaldo 1997 “El desarrollo de las carreras de posgrado” en Sánchez Martínez, E. (ed.) *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates y desafíos* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación).
- Bresser-Pereira, Luiz 2001 “Reforma de la Nueva Gestión Pública: ahora en la agenda de América Latina, sin embargo...” en *International Journal of Political Studies*, N° 3.
- Brunner, José 1994 *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (Buenos Aires: CEDES).
- Caldelari, María 2002 “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966” en Krotsch, P. (org.) *La universidad cautiva* (La Plata: Al Margen).
- Cano, Daniel 1985 *La educación superior en la Argentina* (Buenos Aires: FLACSO/CRESAL-UNESCO).
- Catani, Afranio 1996 (org.) *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas* (São Paulo: Cortez).
- Catani, Afranio; Dourado, Luiz e Oliveira, Joao 2002 “A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão” em Dias Sobrinho, Jose e Ristoff, Dilvo (orgs.) *Avaliação democrática para uma universidade cidadã* (Florianopolis: Insular).
- Chiroleu, Adriana; Iazzetta, Osvaldo; Voras, Claudia e Díaz, Claudio 2001 “La política universitaria argentina de los ‘90: los alcances del concepto de autonomía” en *Education Policy Analysis Archives* (Arizona) Vol. 9, N° 22, 12 de junio. En <<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n22.html>>.
- Cox, Cristián 1993 “Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis” en Balán, Jorge et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO).
- Cuhna, Luiz e Velloso, Jacques 1991 “A universidade pública e a política do MEC para o ensino superior” en Velloso, J. (org.) *Universidade Pública: Política, Desmpenho, Perspectivas* (Campinas: Papirus).
- Cunha, Luiz 1996 “Crise e Reforma do Sistema Universitário (debate)” em *Novos Estudos* (São Paulo: CEBRAP) N° 46.
- Delfino, José y Gertel, Héctor 1995 *Método para la asignación del presupuesto estatal entre las universidades nacionales* (Buenos Aires: Ministerio de Educación) Serie Estudios y Propuestas.
- Doberti, Juan I. 1998 “Financiamiento de las Universidades Nacionales en el período 1994-1998” en *La Universidad* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología) Año 5, Vol. 15.

- Dourado, Luiz 2002 "Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90" en *Educação y Sociedade* (Campinas: CEDES) Vol. 23.
- Estevez, Alejandro y Lopreite, Débora 2001 "El Nuevo Management Público y su intento de aplicación en la Argentina". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP (Río Cuarto).
- Fleury, Sonia 2000 *Reforma del Estado* (Washington DC: BID/INDES). En <<http://www.top.org.ar/publicac.htm>>.
- García de Fanelli, Ana 1993 "La articulación de la Universidad de Buenos Aires con el sector productivo: la experiencia reciente" en *Documento CEDES/96* (Buenos Aires: CEDES) Serie Educación Superior.
- García de Fanelli, Ana 1996 "Estudios de posgrados en Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas" en *Documento CEDES/114* (Buenos Aires: CEDES) Serie Educación Superior.
- García de Fanelli, Ana 1998 *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional* (Buenos Aires: Ministerio de Educación) Serie Nuevas Tendencias.
- García de Fanelli, Ana 2001 "La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación" en *Education Policy Analysis Archives* (Arizona) Vol. 9, N° 29, 17 de agosto. En <<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n29.html>>.
- Gentili, Pablo 2000 "The Permanent Crisis of the Public University" in *Nacla Report on the Americas* (New York) Vol. XXXIII, 4.
- Gentili, Pablo 2001 (org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez).
- Hall, Peter 1993 *El gobierno de la economía* (Madrid: Ministerio de Trabajo).
- Isuani, Aldo 1991 "Bismark o Keynes. ¿Quién es el culpable? Nota sobre la crisis de acumulación" en Isuani, Ernesto; Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio *El Estado de Bienestar: crisis de un paradigma* (Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila).
- Klein, Lucía 1993 "Política y políticas de enseñanza en Brasil: 1970-1990" en Balán et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO).
- Krotsch, Pedro 1993 "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?" en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 3, noviembre.
- Krotsch, Pedro 2002 "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina" en Krotsch, P. (org.) *La universidad cautiva* (La Plata: Al Margen).
- Leher, Roberto 2001 "Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas" en Gentili, Pablo (org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez Editora).

- Leite, Denise 2001 “Avaliação institucional e democracia. Possibilidades contra-hegemónicas ao redesenho capitalista das universidades”, mimeo.
- Leite, Denise 2003 “Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemónicas ao redesenho capitalista das universidades” en Mollis, M. (comp.) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- Levy, Daniel 1994 (coord.) “La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa”. Informe del Grupo de Trabajo sobre Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, CEDES (Buenos Aires).
- Lucio, Ricardo 1993 “Políticas de posgrado en América Latina: análisis comparativo” en *Documento CEDES/95* (Buenos Aires) Serie Educación Superior.
- Marquis, Carlos 1998 “Acreditación y Desarrollo de los posgrados en Argentina” en *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México* (Buenos Aires: Ministerio de Educación) Serie Nuevas Tendencias.
- Martín, José Francisco 1996 “Las carreras de posgrado en la República Argentina” en *Programas de Posgrado en Argentina, Brasil y Chile: características y proyecciones* (Santiago de Chile: CINDA).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitario (PMSIU)*, base de datos.
En <http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/PMSIU/pmsiu.html>.
- Mintzberg, Henry 1992 *Diseño de organizaciones eficientes* (Buenos Aires: El Ateneo).
- Mollis, Marcela 2001 “Americanização das reformas universitárias. O caso argentino” em Gentili, Pablo (org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez).
- Mollis, Marcela 2003 “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas” en Mollis, M. (comp.) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- O'Connor, James 1981 *La crisis fiscal del Estado* (Barcelona: Península).
- O'Donnell, Guillermo 1984 “Apuntes para una teoría del Estado” en Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la Burocracia Estatal: enfoques críticos* (Buenos Aires: Paidós).
- Offe, Klaus 1990 *Las contradicciones del Estado de Bienestar* (México: Alianza).
- Olson, Mancur 1998 (1968) “La lógica de la acción colectiva” en Saiegh, S. y Tommasi, M. (comp.) *La nueva economía política: racionalidad e instituciones* (Buenos Aires: Eudeba).
- Oszlak, Oscar 1997 “Estado y sociedad. ¿Nuevas reglas de juego?” en *Reforma y Democracia* (Caracas: CLAD) N° 9.

- Oszlak, Oscar 1999 “Quemar las naves (o cómo lograr reformas estatales irreversibles)”. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Mesa Redonda “Modernización de la Gestión Pública: nuevas políticas y estrategias para la modernización de la gestión pública” (México).
- Oteiza, Enrique 1993 “La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos” en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 3.
- Paviglianiti, Norma; Nosiglia, María y Marquina, Mónica 1996 *Recomposición conservadora. Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Repetto, Fabián 1997 “Capacidad estatal y políticas contra la pobreza: los casos de Chile y Argentina (1990-1996)”, mimeo.
- Sanllorenti, Pedro 2003 *La recomposición salarial de los docentes de las universidades nacionales* (Buenos Aires: CONADU).
En <<http://www.conaduartentina.org.ar/LARECOM2.PDF>>.
- Schwartzman, Simón 1996 *América Latina: universidades en transición* (Washington: OEA).
- Schwartzman, Simón 2002 “O financiamento de ensino superior no Brasil na década de 90” em Arrosa Soares, M. (coord.) *Educação Superior no Brasil* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Suasnábar, Claudio 2003 “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica” (Buenos Aires) mimeo.
- Tenti, Emilio 1993 (comp.) *Universidad y Empresa* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Terneus Escudero, Alberto 1992 *Universidad y transferencia de tecnología. El caso de la Universidad de Buenos Aires 1987-1991* (Buenos Aires).
- Trindade, Hélio 2003 “O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira” en Mollis, M. (comp.) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- UNESCO 1995 *Política para la transformación y el desarrollo en la educación superior* (Washington: UNESCO).
- Universidad de Buenos Aires *Censo de Estudiantes 2000* (Buenos Aires: Secretaría de Planificación, UBA).

ARIEL R. TOSCANO*

ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS
DEL FOMEC Y LA CONEAU EN
LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS:
¿EROSIÓN DE LA FRONTERA
ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO?

INTRODUCCIÓN

Durante la década de 1990 la educación superior argentina ha experimentado una serie de cambios que buscaron acortar la brecha entre las crecientes demandas hacia la universidad y sus posibilidades de satisfacción¹. La iniciativa para efectuar dicha transformación fue tomada por el Ejecutivo, el cual se valió tanto de las recomendaciones de organismos internacionales como de experiencias en otros países para proponer una serie de políticas.

* Licenciado en Ciencia Política; docente de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA); maestrando en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo (UNSAM/Georgetown University). Becario del Programa de Becas CLACSO-Asdi.

1 En la literatura sobre las reformas en educación superior (Kent, 1993; Brunner, 1994b) se han identificado cuatro corrientes de demandas que agobian a las universidades: (i) un mayor número de estudiantes buscan y encuentran acceso a las universidades en el proceso que va desde el estadio de provisión de elites al estadio de masificación, y finalmente al estadio de la universalización de la enseñanza superior; (ii) más segmentos del mercado ocupacional demandan ahora graduados universitarios para una mayor variedad de ocupaciones especializadas, tendencia que aumenta a medida que se extienden la economía basada en conocimiento y la sociedad de la información; (iii) los antiguos y nuevos "patrones" de la educación

Es así como el Estado argentino llegó a la aplicación del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES), cofinanciado por el Banco Mundial (BM)². Este programa se ha desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y ha perseguido cinco objetivos centrales:

- Reforma y ordenamiento del marco legal de la educación superior.
- Introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y de la asignación de recursos.
- Mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información.
- Introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios.
- Fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la SPU.

Con el propósito de alcanzar estos objetivos, el PRES desarrolló una serie de programas, entre los que se destacan el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Red de Interconexión Universitaria (RIU) y el Sistema de Información Universitaria (SIU).

Ante esta situación, las opiniones en torno a los verdaderos objetivos de las políticas universitarias impulsadas por el Estado se polarizaron. Por un lado, encontramos a quienes han considerado que las políticas no son más que una prolongación de la tendencia neoliberal dominante, la cual busca otorgar mayor preponderancia a las libres fuerzas del mercado reduciendo al Estado a un papel

superior esperan y exigen más de ella, trátase de los gobiernos, la industria u otros. Hay una mayor presión evaluativa, más control sobre la asignación de recursos públicos y un más amplio círculo de intereses y voces que se hacen escuchar en las instancias de gobierno universitario; (iv) sobre todo, el conocimiento sobrepasa los recursos: la escala y dinamismo de la producción, configuración y aplicación de conocimientos representan una fuerza incontrollable que presiona dentro de las universidades por más financiamiento, personal académico, estudiantes y espacio.

2 El Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) fue el producto de un préstamo suscripto entre la República Argentina y el Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BM/BIRF, Préstamo 3921-AR), promulgado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 840/95 en 1995. El Programa contó con una inversión de 273 millones de dólares, de los cuales 165 millones fueron financiados por el BIRF.

“guardián”³. Por otro lado, hallamos a quienes han visto la reforma promovida desde el gobierno como un intento legítimo de mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior ante la dificultad, por parte de la comunidad universitaria, para generar proyectos autónomos de cambio. Esta discusión se ha desarrollado principalmente a un nivel discursivo y ha sido el tema más frecuente en los trabajos sobre educación superior publicados durante la década de los ochenta y el primer lustro de la década del noventa. Sin embargo, en estos últimos años, de acuerdo con Ana María García de Fanelli (1998a: 3), el debate se ha movido desde un plano discursivo a un análisis de los primeros efectos concretos que se observan tras la implementación de los planes de reforma de la educación superior. Nuestro propósito es trabajar en esta línea, al realizar un estudio exploratorio de los efectos que las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado (CONEAU) y la asignación de fondos competitivos (FOMECA) han tenido sobre las universidades nacionales.

Partimos de la premisa de que tales políticas cuentan, al menos potencialmente, con la fuerza necesaria para producir cambios profundos en la lógica de funcionamiento de las universidades públicas, al incidir en cuestiones clave como son el gobierno y la gestión; el financiamiento; la infraestructura y los recursos materiales; la docencia; la investigación, y la relación de la Universidad con la sociedad, entre otras. En este sentido, varios autores han señalado la importancia de la evaluación externa como estrategia para redefinir el patrón de relaciones entre el Estado y las universidades; y/o como instrumento orientado al planeamiento, obtención y suministro de información útil para la toma de decisiones, y para el mejoramiento de la calidad universitaria. Por su parte, el FOMECA significó una innovación respecto de las formas de asignación del presupuesto público y ha tenido efectos en la calidad de la educación y la investigación, al brindar recursos para el equipamiento de las unidades académicas y la capaci-

3 De acuerdo con Nicolás Betancur (1995), la aplicación de las reformas de educación superior en los noventa en América Latina difiere de lo que la bibliografía suele señalar como un retiro del Estado del control de las decisiones cotidianas de las instituciones universitarias. En nuestra región, las reformas de la educación superior no llevaron al Estado a un rol de “guardián” sino que lo involucraron en políticas activas de intervención. Esto se debe a la historia de la relación entre el Estado y la Universidad en el subcontinente, ya que en períodos previos –excluyendo de este análisis las etapas bajo gobiernos de facto– el rol del Estado no estaba caracterizado por la intervención, sino por el financiamiento sin intervención en el sistema universitario (“administración estatal benevolente”).

tación de la planta docente, y promover reformas académicas (cambio de planes de estudios y departamentalización de áreas académicas).

En síntesis, nuestra investigación pretende estudiar cómo ha sido afectado el funcionamiento de las universidades tras la implementación del FOMECA y la CONEAU. En este marco, además de los efectos intencionados, cobran especial importancia los efectos no buscados de dichas políticas. A modo de ejemplo, podemos decir que la CONEAU no tiene por objetivo alentar el equipamiento de las bibliotecas. Sin embargo, es bien sabido que, cuando algún programa se presenta al proceso de acreditación, la universidad en la cual se desarrolla dicho programa se esfuerza por mejorar sus bibliotecas porque sabe que es un aspecto que se tiene en cuenta en la evaluación. En este sentido, no nos preocupa tanto analizar si las políticas en cuestión cumplieron con sus objetivos o no. A nosotros nos interesa relevar ese cambio independientemente de si estuvo o no entre los propósitos del organismo en cuestión. Por este motivo, no sólo trataremos de develar las intenciones de quienes impulsaron las políticas, sino también cómo esas políticas han sido aceptadas, rechazadas o resignificadas por las propias universidades.

Al adoptar esta perspectiva, nos vemos obligados a atender a las diferencias interinstitucionales. Es por ello que hemos seleccionado dos universidades nacionales (San Martín y Buenos Aires) de manera tal de disponer de casos que varíen en tamaño y edad institucional –la Universidad de San Martín pequeña y nueva, y la Universidad de Buenos Aires grande y tradicional– para explorar si tales características han influido en los efectos de las políticas⁴. Por otro lado, también consideraremos importante la variación intrainstitucional. En consecuencia, decidimos diferenciar las facultades, escuelas o departamentos en los que se dictan carreras pertenecientes a las ciencias *duras* de los que dictan programas vinculados a las ciencias *blandas*. Es por ello que han sido seleccionadas cuatro carreras: Letras y Economía (pertenecientes a las ciencias *blandas*) y Biología y Física (pertenecientes a

4 Oficialmente, en los anuarios estadísticos de la SPU, se suele clasificar a las universidades, de acuerdo a su tamaño, en tres categorías: pequeñas (Río Cuarto, Patagonia San Juan Bosco, San Luis, Entre Ríos, Centro, Catamarca, La Pampa, Jujuy, La Rioja, Formosa, Santiago del Estero, La Patagonia Austral, Quilmes, General San Martín y General Sarmiento); medianas (Lomas de Zamora, Cuyo, Mar del Plata, Litoral, Comahue, Luján, Sur, Salta, San Juan, La Matanza y Misiones) o grandes (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tecnológica, Rosario, Nordeste y Tucumán). En cuanto a la clasificación por edad, se suele agrupar a las universidades en tres categorías: tradicionales (aquellas que fueron creadas antes de 1959), intermedias (aquellas creadas entre 1960 y 1987) y nuevas (aquellas creadas desde 1988 en adelante).

las ciencias *duras*) para explorar si los efectos han sido divergentes de acuerdo al tipo de disciplina de que se trate. Tony Becher es quizás uno de los especialistas que más énfasis ha puesto en la necesidad de tener en cuenta esta dimensión:

[...] quienes escribieron sobre la educación superior se han centrado ampliamente en cuestiones de estructura y organización, restando importancia a lo que Trow (1976a) ha llamado la “vida privada” de la educación superior (Becher, 2001: 23).

Esta vida privada a la que hace referencia Becher es la vida de las comunidades disciplinares⁵. Nuestra investigación pretende no caer en este mismo error y, por ese motivo –además de indagar acerca de la influencia del tamaño y la edad institucional–, nos preguntamos por la influencia disciplinar en el impacto de los programas en cuestión.

En este artículo se presenta una síntesis de los resultados de tal investigación, organizada en cuatro apartados. En el primer apartado se describen los modelos de universidad público-tradicional y privado-mercantil. En el segundo apartado se presenta una breve descripción del proceso de creación, el modo de funcionamiento y los objetivos perseguidos tanto por el FOMEC como por la CONEAU. En el apartado siguiente se expone un análisis de los efectos de las políticas estudiadas, desde una visión oficial. En el último apartado se presenta la opinión de una parte de la comunidad académica, los profesores, acerca de los resultados de las políticas en cuestión. Finalmente, se concluye con un comentario acerca de los efectos globales de las políticas estudiadas y se intenta responder si tales políticas significaron una erosión de la frontera entre el modelo público-tradicional y el privado-mercantil al alentar la introducción de formas de funcionamiento propias del ámbito privado-mercantil en el seno de las universidades públicas nacionales.

LA FRONTERA ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

EL DIAGNÓSTICO Y LAS RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL

En la introducción señalamos que la iniciativa para reformar el sistema universitario argentino fue tomada por el Ejecutivo, el cual se valió de las recomendaciones de organismos internacionales. Consideramos

⁵ Para una indagación más profunda sobre el modo de clasificar las disciplinas ver Becher (2001).

que es importante, antes de pasar al estudio de las políticas seleccionadas y de sus respectivos efectos, repasar el diagnóstico del cual se parte a la hora de diseñar las reformas. En este sentido, es inevitable referirnos al documento *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* del Banco Mundial (1994). Más aún teniendo en cuenta que el Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) fue cofinanciado por este organismo. Por lo tanto, no resulta sorprendente que muchas de las recomendaciones realizadas por el Banco Mundial se vean reflejadas en los objetivos de los programas desarrollados en el seno del PRES.

Para llevar a cabo el reordenamiento de la educación superior, el BM ha promovido tres reformas centrales. En primer lugar, la introducción de una mayor diferenciación institucional, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas. Esta política permitiría satisfacer la demanda por una educación pos-secundaria sin enfrentar al gobierno con la pesada carga fiscal que implicaría tratar de afrontar dicha demanda con las universidades públicas. En segundo lugar, la modificación de la fuente de financiamiento. La idea es movilizar más fondos privados y fomentar la eficiencia en la asignación y utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales. En tercer lugar, la redefinición de la función del gobierno.

La función tradicionalmente importante del Estado en el subsector de enseñanza superior tiene sus orígenes en circunstancias políticas y económicas –sistemas elitistas, empleo garantizado en el sector público y economías estables– que han sufrido un cambio radical (Banco Mundial, 1994: 61).

El BM considera que la principal tarea del gobierno reside en la sanción de un marco legal, el cual debe ser realizado con el cuidado de no interferir en los mecanismos del mercado ni en las prioridades institucionales, a menos que la necesidad de intervención estatal sea apremiante y se justifique en el plano económico. Otra función asignada a los gobiernos es la tarea de asegurar que la información acerca de los costos y la calidad de los cursos en diferentes instituciones, así como de las oportunidades existentes en el mercado laboral para los graduados en distintas especialidades, esté disponible. Así, los estudiantes podrán realizar selecciones racionales y contribuirán a incrementar la eficiencia del subsistema. En lo que hace a la autonomía, el BM cree que una mayor autonomía institucional es la clave del éxito de la

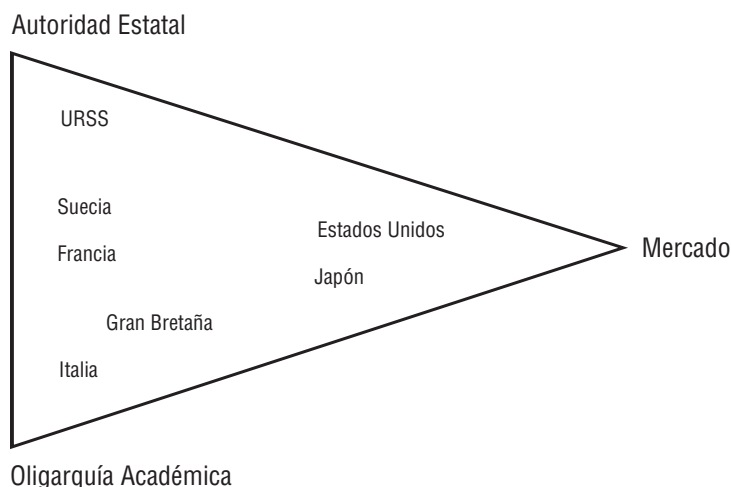
reforma de la enseñanza estatal de nivel superior, especialmente a fin de diversificar y usar los recursos más eficientemente. En compensación a la mayor autonomía otorgada a las instituciones, se le asignarán al Estado funciones de evaluación. El resultado de la evaluación tendrá influencia en cuestiones tales como el financiamiento (el BM recomienda que todas las demás donaciones de capital, los fondos para investigaciones y otro apoyo financiero destinado a mejorar la calidad, sean suministrados sobre la base del desempeño de las universidades, el cual es establecido por la evaluación externa), la matrícula (debido a la información que distribuirá el gobierno sobre la “calidad” de cada universidad), etcétera. En este punto debemos aclarar que la autonomía tal como es concebida por el BM se aleja de la concepción tradicional de autonomía universitaria. Históricamente, la universidad ha sido autónoma en el sentido de generación de un pensamiento científico libre de ataduras (ideológicas, partidarias y de mercado), mientras que la concepción de autonomía propuesta por el BM se encuentra vinculada a la teoría de las organizaciones.

Este conjunto de políticas aparecen como inadecuadas cuando se intenta aplicarlas a países como Argentina, por múltiples motivos. En primer lugar, el sistema universitario argentino viene experimentando un proceso de diferenciación institucional desde fines de la década de 1950 con la creación de universidades privadas, primero, y de universidades públicas, después. En contraste, puede afirmarse que la falta de planeamiento y de regulación en la creación de estas universidades es una de las causas de la crisis de la educación superior. En segundo lugar, la política referida al papel del Estado se presenta como contradictoria ya que por un lado se recomienda limitar la intervención estatal pero, por otro lado, se le atribuyen al Estado nuevas funciones. Vale aclarar que en América Latina, a diferencia de otros países (como ser los de Europa continental), el rol del Estado —excluyendo los gobiernos de facto— se caracterizó por el financiamiento sin intervención. De esta forma se respetaba la autonomía universitaria. La realización periódica de una evaluación externa propuesta por el BM implicaría el desempeño de nuevas funciones por parte del Estado, funciones que podrían poner en peligro la autonomía universitaria. Finalmente, la disminución del aporte estatal en el financiamiento de las universidades profundizaría la carencia de materiales, la inadecuada condición de la infraestructura y la precariedad salarial de la planta docente que sufren la mayoría de las universidades públicas.

EL GIRO HACIA EL MERCADO

Burton Clark (Clark, 1983 y 1987) ha desarrollado el llamado enfoque organizacional para analizar la realidad universitaria en el nivel institucional o del sistema. Este enfoque ve el cambio organizacional como una consecuencia de la alteración en las modalidades de coordinación del sistema. Tal alteración puede girar en torno al Estado (a través de modalidades políticas o burocráticas), el mercado (mercado de consumidores, mercado ocupacional y mercado de reputaciones institucionales) y las “oligarquías” profesionales. A partir de estos tres tipos ideales de coordinación, Clark elabora un modelo triangular donde cada vértice supone el predominio de una forma de coordinación sobre las otras dos.

FIGURA 1
MODALIDADES DE COORDINACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO



El autor llega a la conclusión de que en las últimas décadas las reformas impulsadas han provocado que los sistemas nacionales de educación superior se moviesen hacia una coordinación vía mercado o vía Estado, debilitándose la participación de las oligarquías académicas. En este sentido, las reformas fortalecieron las formas políticas y burocráticas de autoridad en el nivel del sistema, a la vez

que dotaron de mayor importancia a las demandas de los estudiantes y de las empresas.

Efectivamente, a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como el BM, los gobiernos de distintos países implementaron una serie de políticas que contribuyeron a la generación de un modelo alternativo de universidad. Este modelo, más cercano a la coordinación mercantil, fue promovido en Argentina a través de la Ley 24.521 y los programas del PRES. Así lo atestiguan una buena parte de los estudios sobre el cambio en la educación superior realizados en América Latina durante las dos últimas décadas del siglo XX. En general, estos estudios han suscripto, en cierta medida, al enfoque de Clark, dado que tomaron como unidad de análisis a los sistemas universitarios nacionales y, como foco de análisis, la economía política de dichos sistemas. Aunque es innegable el aporte de Clark, consideramos que un análisis de los efectos de las políticas implementadas (en nuestro caso CONEAU y FOMEC) en las universidades debe contemplar también lo que ocurre al interior de cada una de las instituciones, en especial la forma en que estas responden a las políticas (aceptándolas, resistiéndolas o rechazándolas).

Los análisis del cambio organizacional llevados a cabo desde el análisis de las políticas públicas suelen tener la desventaja de que habitualmente no prestan atención a los efectos variados que tales políticas producen en las universidades. En cambio, como ya hemos señalado en la introducción, uno de nuestros objetivos es complejizar el análisis, diferenciando los efectos a nivel interinstitucional. Asimismo, creemos que las universidades no son instituciones homogéneas sobre las que se pueda identificar un único tipo de efecto. Por ese motivo también decidimos prestar atención a la variación intrainstitucional, diferenciando las facultades, escuelas o departamentos en los que se dictan carreras pertenecientes a las ciencias *duras* de aquellos que dictan programas vinculados a las ciencias *blandas*.

En conclusión, queremos rescatar el modelo de Clark por su valor heurístico para identificar cambios en la organización y coordinación de los sistemas universitarios, pero sin limitarnos a una aplicación global. Es decir, consideramos que tanto el “sistema” universitario como las instituciones universitarias son unidades complejas y heterogéneas, que permiten un análisis que soslaye las diferencias. Por tal motivo, nos parece acertado complementar el modelo de Clark con el modelo desarrollado por Brunner y Nogueira (Brunner y Martínez Nogueira, 1999: 46). De acuerdo con esta propuesta, pode-

mos clasificar los efectos de un programa o política de acuerdo al ámbito y la esfera de acción. El ámbito designa la unidad de incidencia del proyecto generador de la innovación, mientras que la esfera refiere al campo donde incide dicho proyecto.

CUADRO 1
CUADRO CONCEPTUAL DE EVALUACIÓN DE INNOVACIONES

Ámbito/Esfera	Local	Intermedio	Institucional	Sistémico
Conocimiento	1	3	5	7
Gestión	2	4	6	8

Fuente: Brunner y Martínez Nogueira (1999).

El ámbito local incluye desde un académico individual o un grupo de académicos hasta una cátedra o departamento. El intermedio abarca unidades como carreras, escuelas, institutos o facultades. El institucional comprende a la universidad. Finalmente, el sistémico incluye al conjunto de instituciones de educación superior o a un nivel de este –por ejemplo, el sector universitario público. Respecto a las esferas, se distinguen dos: la de conocimiento y la de gestión. La primera se refiere al campo más ligado a las actividades universitarias (investigación, docencia, extensión) y a los materiales con los que se realizan esas actividades. La segunda abarca todos los procesos de conducción y administración institucionales.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA-TRADICIONAL Y LA UNIVERSIDAD PRIVADA-MERCANTIL

Creemos que para poner a prueba nuestra hipótesis es imprescindible la elaboración de dos *tipos ideales* de universidad, a los que llamaremos *universidad pública-tradicional* y *universidad privada-empresarial*. El tipo público-tradicional es construido mediante la abstracción y estilización de las características de las universidades nacionales, antes de la implementación de las políticas estudiadas. En contraste, el tipo privado-empresarial es construido a partir de las recomendaciones del BM, más los discursos del gobierno y de aquellos encargados de llevar a cabo las reformas contempladas por el PRES. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las principales características de cada uno de los tipos.

CUADRO 2

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Pública-Reformista
Ideas Reguladoras	<p>Primacía de la eficiencia, entendida como la relación input-output</p> <p>Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad</p> <p>Autonomía entendida como libertad de respuesta a los estímulos del entorno</p> <p>Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales</p>	<p>Primacía de la pertinencia, entendida como el impacto social</p> <p>Fomento de una lógica cooperativa en el modo de funcionar de la universidad</p> <p>Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras</p> <p>Importancia de mecanismos de premios y castigos simbólicos</p>
Ingreso y Permanencia	<p>Existencia de algún tipo de arancel (universidad elitista)</p> <p>Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo</p> <p>Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)</p>	<p>Gratuidad (universidad de masas)</p> <p>Ingreso irrestricto</p> <p>Permanencia irrestricta</p>
Financiamiento	<p>El nivel de financiamiento por parte del sector público tiende a disminuir y se hace en función de objetivos acordados</p> <p>El nivel de financiamiento por parte del sector privado es importante y creciente</p> <p>Cobro de servicios educativos (arancel)</p> <p>Importante cantidad de convenios con la industria y el comercio</p> <p>Superávit presupuestario</p>	<p>El nivel de financiamiento por parte del sector público es muy importante y se hace según el patrón benevolente⁶</p> <p>El nivel de financiamiento por parte del sector privado es limitado</p> <p>Gratuidad de los servicios educativos</p> <p>Los convenios con la industria y el comercio son limitados</p> <p>Déficit presupuestario</p>
Planta de Profesores	<p>Planta de profesores que posee, en la mayoría de los casos, dedicación exclusiva (permanencia)</p> <p>Profesores con salarios altos y asociados con su rendimiento (facilita el recambio intergeneracional)</p> <p>Planta de profesores con un alto nivel académico (doctorados)</p>	<p>Mayoría de profesores con dedicación simple o ad honorem con múltiples filiaciones institucionales simultáneas (profesores taxi)</p> <p>Profesores con salarios medios o bajos, donde la parte correspondiente a la antigüedad es muy importante (privilegia la estabilidad)</p> <p>La cantidad de profesores con estudios de posgrado es limitada</p>
Investigación	<p>Énfasis en la investigación aplicada y experimental</p> <p>Disponibilidad de equipamiento sofisticado</p> <p>Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)</p>	<p>Énfasis en la investigación básica y aplicada</p> <p>Equipamiento precario y anticuado</p> <p>Flexibilidad en los plazos para la obtención de resultados</p>

6 Se llama modelo de administración benevolente a aquel que distribuye el presupuesto entre las universidades basándose en el presupuesto anterior, incrementándolo o reduciéndolo según la coyuntura fiscal y/o el resultado de las negociaciones intraburocráticas.

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Plan de Estudios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras tradicionales de 5 años de duración ("contenido enciclopédico")
	Carreras ofrecidas de acuerdo a los requerimientos del mercado	Oferta de carreras de acuerdo a criterios científicos y requerimientos sociales
	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras rígida (difícil cambio)
	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Carreras dictadas por disciplina
	Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para el dictado de carreras (cursos virtuales)	Dictado de carreras de forma presencial
	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución (departamentalización) como al exterior (redes académicas) de la misma	Escasa vinculación con otras disciplinas al interior (cátedras) y con otras universidades o instituciones
Infraestructura y Equipamiento	Clases pequeñas y atención personalizada	Clases superpobladas
	Espacio construido suficiente	Déficit de edificación
	Disponibilidad de recursos electrónicos (internet)	Falta de acceso a tecnologías de la información
	Bibliotecas actualizadas	Bibliotecas desactualizadas

A partir de la identificación de las características de cada uno de los modelos podremos analizar, en cada una de las dimensiones, si los programas en estudio han desplazado el modelo organizacional hacia una universidad privada-empresarial, si han conservado el modelo público-tradicional o si han dado lugar a una erosión de la frontera existente entre ambos modelos.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL FOMECA Y LA CREACIÓN DE LA CONEAU

LA ASIGNACIÓN DE FONDOS COMPETITIVOS

En marzo del año 1995 en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior, el gobierno argentino creó, a través del decreto presidencial 480/95, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria. El FOMECA constituyó una experiencia inédita en la Argentina en lo que hace a la innovación en las formas de asignación del presupuesto público y las fuentes de financiamiento. Si bien la asignación de fondos por vía competitiva ya había sido utilizada para financiar a las instituciones de educación superior, el uso de tal mecanismo había quedado focalizado al área de investigación. Nunca antes había sido usado para financiar cuestiones tales como la mejora de la calidad de la enseñanza o para apoyar procesos de reforma académica, dos de los objetivos centrales del

FOMECE. Efectivamente, este programa tuvo como objetivos declarados el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas. Con este fin se financiaron proyectos de reforma y mejoramiento de la enseñanza propuestos por las universidades nacionales, sus facultades, departamentos, carreras, posgrados acreditados y redes (de universidades nacionales, facultades, departamentos o posgrados). En palabras de sus propios directivos:

El FOMECE es un instrumento de política universitaria que busca el equilibrio entre el planeamiento estratégico y el mercado académico, es decir entre el establecimiento de prioridades y objetivos de desarrollo y la asignación de recursos a través de un mecanismo concursable de financiamiento por proyectos (FOMECE, 1998: 3).

El programa contó con financiamiento del Banco Mundial, a través de un crédito de 160 millones de dólares suscripto por el gobierno argentino, y con un aporte del Tesoro Nacional por otros 80 millones de dólares correspondientes a la contrapartida a cargo de las universidades nacionales⁷. La necesidad de una contrapartida por parte de las instituciones que presentaban proyectos al FOMECE significó la promoción de una nueva lógica de financiamiento ya que, de esta manera,

[...] la institución dimensiona sus proyectos según su posibilidad de contrapartida, la cual guarda relación con una adecuada práctica presupuestal (FOMECE, 1998: 7).

CUADRO 3
ESTRUCTURA DEL FINANCIAMIENTO POR CATEGORÍA DE GASTO

Categoría %	Financiamiento	
	MCyE/Universidades	Banco Mundial
Servicios de Consultoría y Estudios	20	80
Profesores Visitantes	20	80
Becas/Capacitación	40	60
Equipamiento Informático y Muebles	30	70
Bibliotecas, Laboratorios y Materiales	30	70
Rehabilitaciones Menores	50	50
TOTAL	40	60

Fuente: Oszlak et al. (2003).

7 Si bien las universidades no debían rembolsar los fondos recibidos a través del FOMECE, ya que se trataba de una transferencia extraordinaria con fines de inversión en recursos humanos y en equipamiento, las mismas debían comprometer una contraparte de su presupuesto que suponía aproximadamente un tercio del presupuesto total de los proyectos.

En un período de cinco años (1995-1999) el FOMECE realizó cinco convocatorias para la presentación de proyectos concursables por parte de las universidades nacionales, habiéndose aprobado quinientos proyectos. En abril de 2000 el programa fue finalizado por decisión de las autoridades del Ministerio de Educación. De los quinientos proyectos aprobados, fueron ejecutados cuatrocientos sesenta y seis.

LOS OBJETIVOS DEL FOMECE

El FOMECE tuvo como objetivo explícito no sólo la mejora de la enseñanza a través de la inversión en recursos humanos y equipos, sino también la creación de una nueva cultura de gestión académica⁸. Entre sus objetivos prioritarios figuran:

- Apoyo a las reformas académicas: modernización de los planes de estudios, creación de ciclos articulados, departamentalización, modernización de la gestión.
- Mejora de la calidad de la enseñanza: capacitación de los planteles docentes, mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación del desempeño de profesores y alumnos, consolidación de programas de posgrado, modernización de bibliotecas, etcétera.
- Búsqueda de mayor eficacia y eficiencia en los procesos de formación académica: implementación de prácticas conducentes a la disminución de la deserción y la duración real de las carreras, introducción de criterios de racionalización del ingreso, fortalecimiento institucional, modernización del gerenciamiento y la gestión universitaria, etcétera.

A fin de cumplir con estos objetivos, se financiaron tres tipos de proyectos: proyectos disciplinarios, proyectos de biblioteca y proyectos de desarrollo institucional. Estos proyectos podían solicitar fondos en cuatro rubros:

- Bienes: comprende equipos pedagógicos y de laboratorios, computadoras, software y equipos de comunicaciones, publicaciones y elementos para bibliotecas.

⁸ El FOMECE ha contribuido a “generar una cultura de elaboración de proyectos que ha inducido a los sectores participantes a realizar una evaluación de su capacidad y grado de desarrollo y a fijar prioridades para el mejoramiento de sus recursos humanos e infraestructura de apoyo a la docencia” (SPU, 1999c: 27).

- Servicios de consultoría: incluye profesores visitantes del país y del exterior y servicios de consultores.
- Becas: abarca becas, pasantías y apoyos para la radicación de docentes.
- Obras: comprende reparaciones y obras menores de adecuación de infraestructura física.

CUADRO 4
ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS GENERALES

Descripción	Monto Asignado (en millones de pesos)
Total de desembolsos	140
Monto del material bibliográfico adquirido	10
Monto asignado a equipamiento	60
Monto asignado a obras físicas	1,5 (18.000 m ²)
Monto asignado a consultoría	12*

Fuente: Oszlak et al. (2003).

* Cubren honorarios por más de 40 mil días de consultores externos, más de 25 mil días de profesores visitantes nacionales y más de 21 mil días de profesores visitantes extranjeros

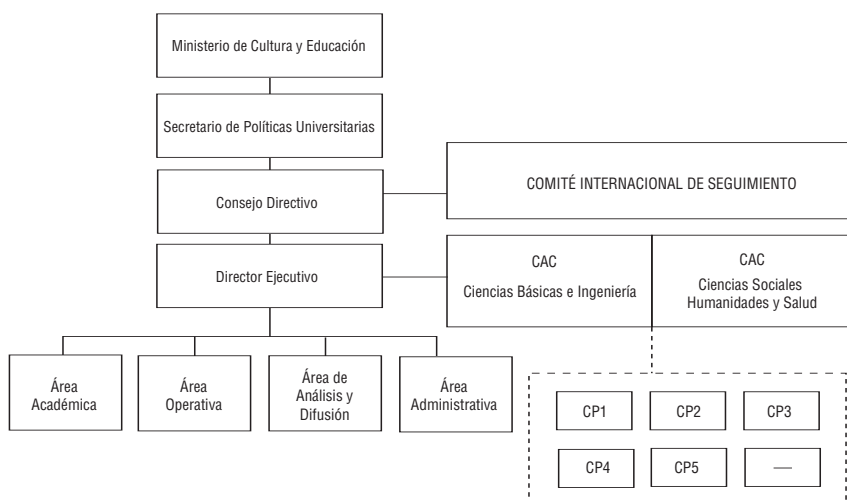
Como señalábamos anteriormente, el FOMECA no sólo se propuso asignar fondos sino que tenía un objetivo más ambicioso: generar una nueva cultura de gestión académica. Es por ello que, al presentar proyectos para financiación, las universidades debían asumir los siguientes compromisos:

- Integrarse al Sistema de Información Universitaria (SIU) y permitir el acceso a la información para el monitoreo y la auditoría financiera y física de los proyectos a ser financiados.
- Respetar las obligaciones legales y financieras fijadas por el FOMECA respecto a la ejecución del financiamiento; seguir los procedimientos establecidos en el Manual de Operaciones, particularmente en lo que respecta a la normativa para la contratación de bienes y servicios; y asumir un compromiso respecto a la afectación de fondos de la contraparte.
- Desarrollar programas sistemáticos de evaluación universitaria.
- Procurar una actualización de las currículas y una mayor eficiencia en términos de la cantidad y calidad de los egresados.

LA ORGANIZACIÓN DEL FOMECC

La organización del programa se constituía a través de figuras de gestión ejecutivas y colegiadas. Contaba con un Director Ejecutivo (DE); un Consejo Directivo (CD); dos Comisiones Asesoras de Componente (CAC), una por las Cs. Básicas e Ingeniería y otra por las Cs. Sociales, Humanas y de la Salud; con Comités de Pares evaluadores (CP) reunidos por disciplina, y con un Comité Internacional de Seguimiento (CIS).

CUADRO 5
ORGANIGRAMA DEL FOMECC

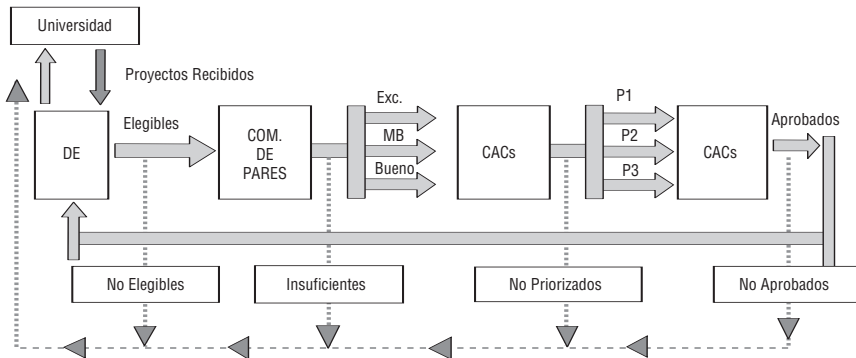


El CD estaba conformado por miembros de la comunidad académica designados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Las CAC estaban conformadas por miembros de universidades de diferentes regiones y características. Los CP se constituían con especialistas de las distintas disciplinas. Por último, el CIS estaba integrado por siete miembros, cuatro nacionales y tres extranjeros, que duraban cuatro años en sus funciones, renovándose por mitades cada dos años. Este Comité visitaba anualmente al FOMECC y a algunas de las universidades donde se implementaban proyectos a fin de verificar la validez, transparencia y objetividad de los procesos de selección de proyectos, y recoger sugerencias para mejorar la gestión e implementación del programa.

LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DEL FOMECC

La evaluación de los proyectos presentados al FOMECC se realizaba a través de cuatro instancias: la Dirección Ejecutiva, los Comités de Pares, las Comisiones Asesoras de Componente y el Consejo Directivo. La DE verificaba la elegibilidad de los proyectos corroborando el cumplimiento de los requisitos formales. Los CP realizaban la evaluación académica de los proyectos⁹. Las CAC evaluaban el impacto de los mismos, en función de su adecuación a los objetivos para el mejoramiento de la calidad elaborados por la SPU. Asimismo correspondía a las CAC el análisis de las evaluaciones realizadas por los CP, a fin de supervisar que los criterios de evaluación aplicados fueran homogéneos. La última instancia de evaluación la constituía el CD. Este órgano analizaba los informes producidos sobre los proyectos aprobados por los CP y priorizados por las CAC y, sobre la base de esta información, dictaminaba sobre cada uno de los proyectos. Asimismo, al ser el órgano máximo de gobierno del FOMECC, correspondía al CD asegurar la transparencia en todas las etapas del proceso de evaluación.

CUADRO 6
MODELO DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS



⁹ Cada Comité tenía como misión la evaluación de los objetivos, los planes de acción previstos, la factibilidad y la adecuación del nivel científico y académico de las plantas docentes involucradas en los proyectos.

LA EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES Y LA ACREDITACIÓN DE SUS CARRERAS

La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, a diferencia de la evaluación de los estudiantes, egresados y docentes, o de actividades aisladas, constituye una práctica novedosa en la Argentina. El devenir de este tipo particular de evaluación puede dividirse en tres etapas.

Instalación del problema de la calidad en la agenda universitaria

La evaluación externa, como una forma de mejorar el desempeño universitario, comenzó a plantearse desde la década del ochenta, pero recién a comienzos de la década del noventa cobró fuerte impulso. A partir de ese momento comenzó a advertirse un notorio interés acerca de esta problemática en la opinión pública y en particular en las comunidades universitarias, lo cual dio lugar a numerosos seminarios, congresos, jornadas, paneles, debates, proyectos y publicaciones. De esta forma se fue instalando el debate sobre la conveniencia de la evaluación a la hora de garantizar la calidad en la formación universitaria. El mayor impulso fue dado por el Estado, ya sea a través del Ministerio de Educación o del mismo Poder Ejecutivo¹⁰. Como muestra de este interés estatal podemos mencionar la implementación del Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, más conocido como subproyecto 006¹¹, y la constitución del Consejo Nacional de Educación Superior¹².

La legitimación de la evaluación en el ámbito universitario

En esta segunda etapa, el acento se puso en cuestiones vinculadas a la implementación de la evaluación, especialmente en cuestiones de orden metodológico. En este proceso, y en el marco del subproyecto 006, se llegó a la elaboración del documento *Evaluación para el Mejoramiento*

10 Recién con la realización del Primer Encuentro Interuniversitario sobre Evaluación de la Calidad en la Universidad Nacional de Salta, en junio de 1991, se introduce el debate sobre la evaluación de calidad al interior del sistema universitario. Dicho encuentro fue promovido por las propias universidades como una alternativa para definir la postura que adoptarían respecto a la temática en cuestión.

11 El subproyecto 006 fue el resultado de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el objetivo de desarrollar diversos proyectos referidos a cuestiones ligadas al funcionamiento del sistema universitario (financiamiento, coordinación interuniversitaria, capacitación en gestión universitaria y evaluación de la calidad).

12 El Consejo Nacional de Educación Superior fue constituido por Decreto N° 1.075. Este Consejo desempeñaba funciones de asesoramiento y, en su reunión del 29 de noviembre de 1993, aprobó por unanimidad el Dictamen sobre Evaluación de la Calidad de la Educación

de la Calidad Universitaria. Estrategia, Procedimientos e Instrumentos (Marquís y Sigal, 1993). Este documento encontraría una fuerte resistencia en el seno del CIN, que enfatizaba la necesidad de respetar la autonomía universitaria e impugnaba algunas de las propuestas metodológicas realizadas. Frente a esta resistencia, la Secretaría de Políticas Universitarias adoptó una nueva estrategia con la que consiguió pasar a la “ofensiva”. El avance hacia la implantación de una cultura de evaluación se haría ahora mediante la firma de convenios con las universidades¹³. Así se llegó a 1995, año en que el Ministerio de Educación completó las evaluaciones de tres universidades nacionales: Sur, Patagonia Austral y Cuyo.

A partir de este momento, fueron las iniciativas gubernamentales las que, desplegando estrategias de fragmentación en el seno del sistema universitario y del CIN, y ganando espacio sobre las dificultades para la implementación de las propuestas del propio sistema, promovieron el avance hasta la institucionalización de una política de evaluación y acreditación (Novaro y Alonso, 1999: 6).

En ese mismo año, se concretó la constitución de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), emprendiéndose así el tránsito hacia la primera acreditación de carreras de posgrado en nuestro país. Al respecto, Carlos Marquís declara:

El primer ejercicio ya más –después de estos convenios– más sistemático que hago es que presido la Comisión de Acreditación de Posgrado, la CAP... eh... que la inventamos para hacer ejercicios de evaluación ya más sistemáticos pero todavía

Superior que estableció varios de los principios que posteriormente tomarían cuerpo en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Dicho Dictamen aconseja que la evaluación debería comprender dos etapas: una, de autoevaluación, a cargo del establecimiento o programa evaluado, con la participación de todos los actores involucrados (directivos, docentes, investigadores, personal administrativo, estudiantes, egresados, etcétera). Y otra, consistente en una evaluación externa, efectuada por un equipo de pares académicos y de especialistas en gestión. El Dictamen también enuncia algunas características que debe tener la evaluación, tales como independencia y autonomía, transparencia y objetividad, periodicidad, publicidad y formalización. Sin embargo, el Consejo no se explaya en lo que respecta a la metodología de la evaluación.

13 En total fueron dieciséis los convenios firmados: en 1993 firman el convenio las Universidades Nacionales de San Juan, Cuyo, Río Cuarto, Sur, Luján, Patagonia San Juan Bosco, Patagonia Austral, Centro de la Provincia de Buenos Aires y Nordeste; en 1994 se sumó la Universidad Nacional de La Pampa; y en 1995 firmaron las Universidades Nacionales de La Rioja, Catamarca, Comahue, Santiago del Estero, Litoral y Misiones.

teniendo un cierto carácter piloto y, además, tener un caudal de posgrados de calidad con los cuales pudiéramos articular las becas que, a través del FOMECE, pudiéramos dar a los becarios para que vayan a estos posgrados ya con alguna evaluación de calidad (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

La institucionalización de la evaluación

En 1995 se institucionaliza la evaluación externa a partir de la sanción de la Ley N° 24.521, que la incorpora como uno de sus ejes centrales¹⁴. Efectivamente, esta Ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo que asumió las funciones de acreditación de posgrados que anteriormente desempeñara la CAP y tomó bajo su responsabilidad la prosecución de los convenios de evaluaciones externas que aún no se habían consumado. En este punto cabe destacar la existencia de un fallo judicial en el que se declaró la inconstitucionalidad y la consiguiente invalidez en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de los artículos 42, 43 y 46 inciso b de la Ley de Educación Superior, lo cual dio comienzo a una relación problemática entre la UBA y la CONEAU, que aún perdura¹⁵.

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LA CONEAU

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo autónomo y descentralizado creado por

14 El artículo 44 de dicha Ley establece que “Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional.

15 A pesar de la existencia de este fallo, la UBA presentó voluntariamente sus posgrados para la acreditación hasta el año 2000. El 26 de abril de ese año, a través de la Resolución 3927/00 del Consejo Superior, la UBA cambia de postura y decide apartarse del sistema de evaluación debido a la detección de “irregularidades” que le restarían validez, confiabilidad y seriedad al proceso. Asimismo, sostenía que ciertas observaciones y juicios de los pares evaluadores avasallaban el principio de autonomía y libertad de cátedra. Ante esta situación, la CONEAU realizó un estudio de los anexos 1 y 2 de la Resolución en cuestión, concluyendo que “[...] los Anexos no satisfacen las exigencias que conlleva ser fundamento racional capaz de sostener las conclusiones vertidas como considerandos de la Resolución del Consejo Superior de la UBA. De ellos no se desprende que los dictámenes de la CONEAU contengan aseveraciones que no se sustentan en hechos objetivos. Que los criterios aplicados sean ‘en algunos casos’ materia opinable o discutible no es razón para extraer conclusiones de tal gravedad [...] Que en diversas resoluciones en las que se otorga o niega acreditación o cierta categoría, las descripciones y apreciaciones vertidas por los pares no coinciden, en nada afecta la confiabilidad y transparencia del proceso [...]”

la Ley de Educación Superior (artículo 46 de la Ley 24.521), promulgada en 1995 y reglamentada por el Decreto 173/96 del Poder Ejecutivo Nacional. Tiene a su cargo la misión de coordinar y llevar adelante las evaluaciones externas de las universidades públicas y privadas (artículo 44, artículo 46 inciso a y artículo 69 inciso b de la Ley 24.521); acreditar las carreras de grado que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado (artículo 43 y artículo 46 inciso b de la Ley 24.521), y recomendar la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos cuando una carrera que requiera acreditación no la obtenga (artículo 76 de la Ley 24.521); acreditar a los posgrados que se ofrecen en el país (artículo 39 y artículo 46 inciso b de la Ley 24.521); y evaluar los proyectos de creación de universidades públicas y privadas (artículo 46 incisos c y d y artículos 49, 62, 63, 64 inciso a, 65 y 69 inciso a de la Ley 24.521). Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria (artículo 45 de la Ley 24.521).

Está integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el CIN, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

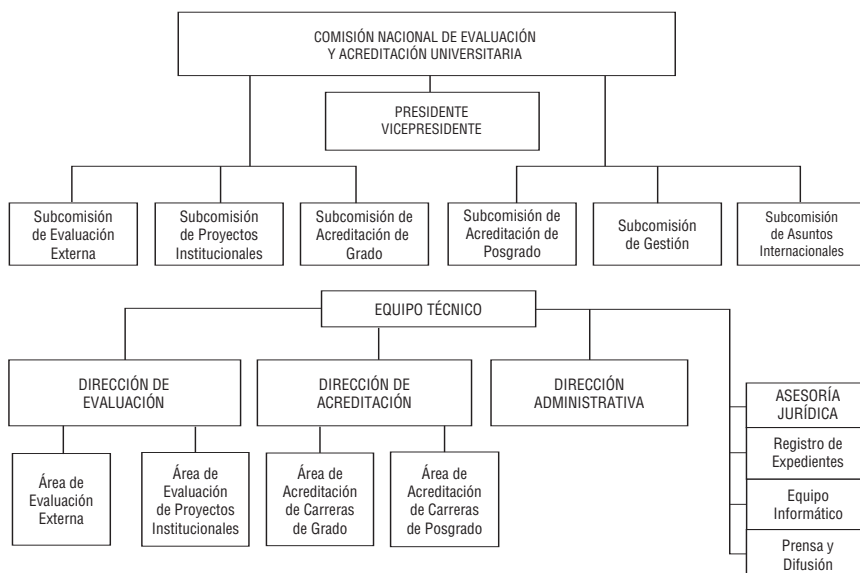
Según algunos autores, esta forma de designación atentó contra la eficacia del organismo, llevándolo a reproducir algunos de los “vicios” detectados en la gestión universitaria.

En el proyecto original se esperaba que la CONEAU fuera un organismo con fuerte capacidad técnica y legitimidad académica, y en verdad resultó mucho más politizado, por la intervención muy activa de las fuerzas políticas (a través de las Cámaras, el Ministerio, y también del CIN). Los doce miembros de la comisión resultaron personas con fuertes antecedentes de gestión en universidades y con vinculaciones políticas, más que

El análisis y las comparaciones de los Anexos 1 y 2 no permiten, pues, concluir que los dictámenes de la CONEAU no son válidos y confiables” (CONEAU, 2000). Luego de esta discusión, la UBA decidió mantener su decisión como política oficial en lo que respecta a la evaluación institucional pero, al mismo tiempo, resolvió dar libertad de decisión a sus unidades académicas en lo que se refiere a la evaluación de las carreras y programas de grado y posgrado; por lo que su posición quedó matizada. Es por ello que podemos encontrar algunos casos dentro de esta universidad que ya han sido evaluados. Sin embargo, la postura adoptada frente a la evaluación institucional continúa siendo una cuestión de discusión permanente y es esperable que en un futuro inmediato la UBA se pronuncie nuevamente al respecto.

expertos académicos y técnicos especializados en educación superior [...] (Novaro y Alonso, 1999: 13).

CUADRO 7
ESTRUCTURA DE LA CONEAU



Los instrumentos legales que rigen las funciones de la CONEAU son su Reglamento Orgánico¹⁶ y el Código de Ética¹⁷, los cuales tienen carácter de ordenanza.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Las evaluaciones externas, que son complementarias de las autoevaluaciones que efectúan los establecimientos, consisten en el análisis

16 El Reglamento Orgánico de la CONEAU establece que la Comisión tendrá sesiones ordinarias dos veces al mes dentro del período del 1º de marzo al 31 de diciembre. A solicitud del presidente o de al menos cuatro miembros, se llevarán a cabo sesiones extraordinarias en cualquier época del año. Para sesionar se requiere la presencia de al menos siete miembros y para la aprobación de cualquier asunto tratado se requerirá el voto de la mayoría simple de los miembros presentes, a menos que en las normas que regulen el funcionamiento de la CONEAU se determinen mayorías especiales.

17 El Código de Ética establece la confidencialidad de cierta información (los datos proporcionados por las instituciones universitarias y sus unidades académicas a los fines de evaluación y acreditación que no tienen estado público; las opiniones y recomendaciones producidas por

de las dimensiones y logros de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos. Está estipulado que se realicen como mínimo cada seis años y se efectúan con la participación de miembros destacados de la comunidad académica y universitaria, con el apoyo del equipo permanente y utilizando los criterios y procedimientos aprobados por la CONEAU.

El proceso de evaluación externa abarca los siguientes aspectos: docencia; investigación, desarrollo y creación; extensión, producción tecnológica y transferencia; gobierno y gestión; recursos humanos; infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, de información, informáticos, de bienestar universitario e integración de la institución universitaria.

Hasta el momento se culminaron veinticinco evaluaciones externas y se están realizando ocho más. Del total de evaluaciones realizadas, quince pertenecen a universidades nacionales.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO

En cuanto a la acreditación de las carreras de grado y posgrado, la CONEAU sigue los estándares y criterios que las universidades públicas y privadas, a través del Consejo de Universidades, establecieron junto con el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución Ministerial 1168/97 en el caso de los posgrados, Resolución Ministerial 535/99 en el caso de las carreras de grado de Medicina y Resolución Ministerial 1232/01 en el caso de las carreras de grado de Ingeniería).

En el caso de las carreras de grado, los artículos 42 y 43 de la Ley 24.521 junto con el Decreto Reglamentario 499/96 (art. 6 y 7) determinan las condiciones bajo las cuales se llevarán a cabo los procesos de acreditación¹⁸. Pasando ya al procedimiento en sí, el mismo consta de las siguientes etapas:

los comités de pares y comisiones asesoras, así como el contenido de las deliberaciones que tienen lugar en sus reuniones o en las de la CONEAU; y las resoluciones de la CONEAU que aún no fueran comunicadas por escrito firmado por su presidente y su director ejecutivo) así como también las incompatibilidades que operan en el caso de los integrantes de comisiones asesoras y de comités de pares (CONEAU, artículo 3 de la Ordenanza 003/96).

18 Básicamente, se establece que: se acreditarán las carreras cuyo ejercicio esté regulado por el Estado; los planes de estudios deben respetar la carga horaria mínima y cumplir con los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; los criterios utilizados en la acreditación deben ser fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades; la periodicidad para los procesos de acreditación es de seis años; y la acreditación es condición necesaria para otorgar validez al título expedido.

- Autoevaluación: se realiza durante un período de cuatro meses a través de las pautas establecidas en la documentación técnica de la CONEAU.
- Actuación de los Comités de Pares: comprende el análisis de la autoevaluación, la visita a la sede de la carrera, la elaboración de los dictámenes incluyendo las recomendaciones pertinentes y el análisis de la consistencia de los dictámenes.
- Proceso de toma de decisiones por parte de la CONEAU: incluye, entre otros, el análisis de los procedimientos desarrollados, de los dictámenes y sus respectivas recomendaciones.

Hasta el momento se han realizado dos convocatorias voluntarias (Medicina en 1999-2000 e Ingeniería en 2002-2003) y una obligatoria (Medicina 2000-2001).

En el caso de las carreras de posgrado, la CONEAU también convoca periódicamente a su acreditación. En el plazo fijado en la convocatoria, las instituciones universitarias deben presentar la solicitud de acreditación¹⁹. Presentada la solicitud, se realiza un examen preliminar de la misma a fin de verificar la satisfacción de todos los aspectos formales, y se aprueba la nómina del Comité de Pares evaluadores y la selección de consultores. Vencido el plazo para las recusaciones, el Comité de Pares evaluadores emite una recomendación de acreditación o no-acreditación de la carrera. Finalmente, la CONEAU analiza la recomendación del Comité de Pares y cualquier otra información obrante en el expediente, y dicta la resolución de acreditación o no-acreditación.

Tanto en el caso de las carreras de grado como en el de las de posgrado, la CONEAU comunica sus resoluciones a las instituciones universitarias, al Consejo Interuniversitario Nacional y al Consejo de Rectores de Universidades Privadas, y luego las da a publicidad.

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS PRODUCIDOS POR EL FOMECA Y LA CONEAU EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES: LA VISIÓN OFICIAL

ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DEL FOMECA

Hemos enumerado anteriormente los objetivos explícitos que el FOMECA declaraba en sus comunicaciones institucionales. Estos

¹⁹ La solicitud de acreditación consta de dos cuerpos: uno de carácter general con la información correspondiente a los aspectos institucionales e infraestructura y equipamiento de la unidad académica; y otro de carácter particular con la información específica de cada una de las carreras cuya acreditación se solicita.

comprendían el apoyo a las reformas académicas, la mejora de la calidad de la enseñanza y la búsqueda de mayor eficacia y eficiencia en los procesos de formación académica. En este sentido resulta reveladora la respuesta que Carlos Marquís, ex director ejecutivo del FOMECE, nos dio a la pregunta acerca de si el FOMECE había sido un instrumento exitoso:

Creo que el FOMECE ha sido un programa exitoso a la hora de promover el mejoramiento de la calidad. Para las reformas académicas es necesario que las instituciones tengan un interlocutor con más fuerza que la que tenía el FOMECE. El FOMECE no fue un interlocutor en el sentido de imponerle, contraponerle condiciones a las universidades [...] nosotros somos una agencia financiadora, no somos la oficina promotora de los cambios. Entonces, en ese sentido, creo que el FOMECE... eh... se lo planteó discursivamente como un objetivo, pero no nos lo planteamos operativamente como un objetivo (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

Brunner y Martínez Nogueira (1999: 46) coinciden en la necesidad de diferenciar los efectos del FOMECE. De acuerdo con estos autores, los mismos se centraron en la esfera del conocimiento en el ámbito intermedio (facultades, escuelas, institutos y/o carreras) y en la esfera de la gestión en el ámbito institucional y sistémico. Con respecto al primer conjunto de efectos, se señalan cambios en la manera de enseñar, en los contenidos y métodos, en la distribución de funciones, en el uso de recursos pedagógicos, etcétera. En cuanto a la gestión institucional, se puede señalar la introducción de una nueva forma de asignación de recursos dentro de las instituciones, la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación y la instalación de una cultura de planificación estratégica. Asimismo, destacan que este tipo de cambios pueden implementarse más fácilmente en las universidades jóvenes ya que, en comparación con las universidades tradicionales, presentan menores resistencias por la ausencia de obstáculos ligados a la existencia de intereses ya incorporados en la estructura universitaria y a “prácticas burocráticas anquilosadas”. Por último, señalan que el FOMECE es un programa muy importante para introducir cambios en el nivel sistémico, en la esfera de la gestión. Según estos autores, al introducir una innovación en la forma de asignar recursos públicos a las universidades, el FOMECE

[...] obliga a las universidades a desarrollar su capacidad competitiva, a elaborar y analizarse en una perspectiva de desarrollo de mediano plazo, a generar recursos de contraparte y por ende a aumentar su eficiencia interna, a favorecer a sus núcleos innovadores, etcétera (Brunner y Martínez Nogueira, 1999: 49).

Tanto Marquís como Brunner y Nogueira parecen coincidir, en términos generales, en que el FOMECE tuvo un importante impacto en reformas acotadas pero no logró desestructurar el modelo universitario existente al momento de su implementación, ni instalar un nuevo tipo de universidad.

En cuanto a las diferencias a nivel interinstitucional, si bien Brunner y Nogueira señalan que las universidades jóvenes presentan condiciones más propicias para la introducción de reformas, Carlos Marquís afirma que la calidad preexistente –asociada a las universidades tradicionales– tuvo un excesivo peso en la evaluación de los proyectos.

Yo me autocritico cuando digo que finalmente la distribución de fondos estuvo más asociada a la calidad preexistente que a la calidad por desarrollarse. Estuvo asociada a la calidad preexistente porque en definitiva son los que brindan los mejores proyectos, son los más consistentes, son los más conocidos por los pares. Entonces, venir de abajo y posicionarse, no sé si un fondo como el FOMECE es el instrumento más adecuado. Nosotros teníamos discursos respecto a que no queríamos que esto suceda pero no siempre esos discursos lo llevábamos... que se concrete [...] Entonces, yo creo que nosotros fuimos exitosos en premiar la calidad. Tal vez demasiado. En el sentido de que no fuimos tan exitosos en premiar el esfuerzo por mejorarla, sino la calidad ya existente (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

Con respecto a los resultados de la evaluación de los proyectos, podemos agregar que las universidades tradicionales acapararon el 49,2% de los proyectos aprobados, lo que supuso un 54,7% del presupuesto original del FOMECE (Oszlak, 2003). A partir de estos datos se puede interpretar que, más allá del esfuerzo por mejorar la calidad existente, lo que se premió fue la mayor capacidad institucional de estas universidades, y su mayor tradición en la preparación de proyectos de investigación, ligada a una mayor inserción en el siste-

ma de ciencia y técnica nacional (CONICET, FONCYT). De hecho, entre las recomendaciones realizadas por Oscar Oszlak (2003), consultor externo contratado por la Secretaría de Políticas Universitarias, se señala la necesidad de reforzar la asistencia técnica a las universidades tanto en la presentación de proyectos como en la ejecución de los mismos. El mismo resultado se obtiene cuando uno analiza la asignación de proyectos por disciplinas. Se puede constatar que las Ciencias Básicas y las Ingenierías fueron las más favorecidas. Se puede suponer que en este caso también influyó una mayor tradición en la elaboración de proyectos de investigación en comparación con las Ciencias Humanas y Sociales.

Para finalizar veamos la evaluación que hacen los propios implementadores, ya no sobre la reforma académica y de gestión sino sobre los efectos más directos y acotados que tuvo el FOMECE.

CUADRO 8
DISTRIBUCIÓN DE LAS FINALIDADES DE GASTO EN PRESUPUESTOS VIGENTES
POR CONVOCATORIA, TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Becas y pasantías (%)	Bienes (%)	Obras (%)	Consultoría (%)	Total (en pesos)
Convocatoria					
FOMECE I	31,8	59,4	1,0	7,7	66.409.538
FOMECE II	34,3	56,6	1,2	7,8	41.869.204
FOMECE III	26,5	63,1	0,8	9,6	23.499.890
FOMECE IV	22,5	53,8	1,0	22,7	12.246.513
FOMECE V	19,6	62,6	1,0	16,8	7.449.011
Tipo de Universidad					
Tradicional (hasta 1959)	31,4	57,9	1,2	9,5	80.954.846
Intermedia (1960-1987)	30,3	58,7	0,9	10,2	55.693.888
Nueva (desde 1988)	24,8	65,6	0,6	9,0	14.825.421
Área Disciplinaria					
Biblioteca	4,3	86,9	2,0	6,9	16.436.058
Ciencias Básicas	27,5	64,9	0,8	6,8	60.755.271
Ciencias Humanas	50,5	31,4	0,9	17,2	9.279.750
Ciencias Médicas	17,9	73,4	0,3	8,4	4.648.838
Ciencias Sociales	56,0	26,7	0,2	17,1	10.070.264
Ciencias Tecnológicas	37,3	53,4	1,3	8,0	43.594.584
Desarrollo Institucional	17,0	48,9	0,7	33,4	6.689.391
Total	30	55	1	14	151.474.156

Fuente: Oszlak et al. (2003).

Del Cuadro 8 podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El FOMECA fue perdiendo fuerza (dinero asignado) conforme fueron avanzando las convocatorias. Así, se pasó de 66.409.538 pesos en la Convocatoria I a 7.449.011 pesos en la Convocatoria V. Esta situación fue sólo el preludio de lo que iba a venir: la desactivación del programa. Tal falta de continuidad permitiría entender por qué el FOMECA tuvo efectos específicos e inmediatos pero enfrentó serias dificultades a la hora de conseguir reformas de mayor profundidad y largo plazo.
- La distribución del presupuesto según rubros fue muy despareja. El rubro más fuertemente financiado fue la adquisición de bienes y equipamiento (más del 50% del presupuesto), mientras que el dinero asignado a la realización de obras fue mínimo (1% del monto total). Tal situación no se debería a que las universidades nacionales no presentan déficits en su infraestructura sino que estaría hablando de la dirección que se le imprimió al programa (no sólo mejorar la situación de las universidades sino intentar introducir reformas académicas).
- La distribución del presupuesto benefició principalmente a las universidades tradicionales, que acapararon más del 50% del monto total asignado. Tal situación se puede deber a dos factores: por un lado, el premio a la calidad preexistente, ya que las universidades tradicionales cuentan con equipos docentes y de investigación con larga trayectoria y con una mayor tradición en el armado y presentación de proyectos; y, por el otro, la necesidad de una contraparte monetaria por parte de la universidad. Si bien las universidades nuevas cuentan con un mayor presupuesto por alumno, en términos absolutos las universidades tradicionales las siguen aventajando por mucho.
- La distribución de los fondos según disciplinas muestra que las Ciencias Básicas y Tecnológicas obtuvieron casi el 70% del total asignado, mientras que las Ciencias Humanas y Sociales apenas superaron el 10%. Siguiendo con las Ciencias Humanas y Sociales, el gasto se orientó fuertemente hacia el rubro becas y pasantías (más del 50%), mientras que en las Ciencias Básicas y Tecnológicas (sin considerar, debido a nuestro interés actual, ni biblioteca ni desarrollo institucional) el rubro bienes es el que registra los mayores valores (más del 50%). Este aspecto se relaciona con la tradicional

separación entre disciplinas académicas *blandas-baratas* (con baja utilización de equipamiento) y *duras-caras* (con alta utilización de equipamiento).

BECAS Y PASANTÍAS

CUADRO 9
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN BECAS Y PASANTÍAS POR TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Becas (%)	Pasantías (%)	Total en Becas y Pasantías (%)
Tipo de Universidad			
Tradicional (hasta 1959)	57,6	51,6	56,4
Intermedia (1960-1987)	35,0	40,5	35,7
Nueva (desde 1988)	7,4	7,9	7,9
Área Disciplinaria			
Biblioteca	0,3	4,8	0,9
Ciencias Básicas	34,5	46,5	36,9
Ciencias Humanas	11,5	3,6	10,3
Ciencias Médicas	1,6	3,1	1,8
Ciencias Sociales	13,9	4,7	12,3
Ciencias Tecnológicas	36,1	33,2	35,5
Desarrollo Institucional	2,0	4,1	2,3
Total (en pesos)	36.123.612	6.411.322	43.368.025

Fuente: Oszlak et al. (2003).

En el rubro becas y pasantías también son las universidades tradicionales e intermedias las que acaparan el grueso del monto asignado (sumando entre ellas más del 90%). Respecto a las disciplinas, las Ciencias Básicas y Tecnológicas resultaron más beneficiadas, recibiendo entre ambas más del 70% del monto total asignado. En todas las disciplinas (a excepción de biblioteca) el dinero asignado a las becas supera el destinado a la realización de pasantías. Sin embargo, esta diferencia se incrementa notoriamente en los casos correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanas.

BIENES

CUADRO 10
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN BIENES
POR TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Bibliografía (%)	Equipamiento (%)	Total en Bienes (%)
Tipo de Universidad			
Tradicional (hasta 1959)	41,6	54,8	52,8
Intermedia (1960-1987)	46,0	36,6	37,4
Nueva (desde 1988)	12,5	8,6	9,8
Área Disciplinaria			
Biblioteca	49,8	10,9	16,7
Ciencias Básicas	26,4	47,0	44,3
Ciencias Humanas	5,3	2,3	2,7
Ciencias Médicas	0,7	4,4	3,8
Ciencias Sociales	2,8	3,2	3,1
Ciencias Tecnológicas	14,6	27,8	25,6
Desarrollo Institucional	0,3	4,5	3,8
Total (en pesos)	10.539.775	59.259.573	70.043.115

Fuente: Oszlak et al. (2003).

El mismo comentario realizado para el rubro becas se aplica a este caso. Las universidades tradicionales e intermedias y las Ciencias Básicas y Tecnológicas (si no consideramos biblioteca) son las que mayor financiamiento recibieron. En todas las disciplinas el monto destinado a la compra de equipamiento superó al asignado para la compra de bibliografía, relación que se intensificó en los casos correspondientes a las Ciencias Médicas, Tecnológicas y Básicas (sin considerar, debido a nuestro interés actual, desarrollo institucional). Esto posibilitó la innovación de recursos didácticos y la mejora de la enseñanza, la cual adquirió un carácter más práctico.

OBRAS

Este rubro es el de menor presencia en la ejecución del FOMECC (menos de 2 millones de pesos y apenas el 1,3% del total), que incluye los fondos de contrapartida. Por este motivo no nos extenderemos en su análisis. Sólo señalaremos que las obras comprometidas se realizaron principalmente en superficies pequeñas o medianas:

[...] el 70% de los proyectos con obras comprometidas involucró superficies pequeñas o medianas. Esto parece ser así porque los laboratorios, los gabinetes y las aulas, espacios relativamente

reducidos, fueron los elegidos con mayor frecuencia para su readaptación (frente a las bibliotecas, espacios típicamente más amplios) (Oszlak et al., 2003: 37).

CONSULTORÍA

CUADRO 11
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN CONSULTORÍA
POR TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Consultores (%)	Profesores visitantes del exterior (%)	Profesores visitantes nacionales (%)	Total en consultoría (%)
Tipo de Universidad				
Tradicional (hasta 1959)	57,6	56,4	40,0	49,3
Intermedia (1960-1987)	29,9	38,3	52,2	42,4
Nueva (desde 1988)	12,5	5,3	7,9	8,4
Área Disciplinaria				
Biblioteca	11,6	4,3	5,1	6,7
Ciencias Básicas	16,1	42,7	36,8	30,5
Ciencias Humanas	11,0	11,1	8,4	10,9
Ciencias Médicas	4,4	2,1	1,8	7,1
Ciencias Sociales	12,1	10,5	11,8	10,8
Ciencias Tecnológicas	13,6	27,5	28,7	21,8
Desarrollo Institucional	31,2	1,6	7,4	12,3
Total (en pesos)	3.851.843	4.561.074	2.887.405	11.890.442

Fuente: Oszlak et al. (2003).

La distribución presupuestal para los servicios de consultoría no escapa a la tendencia observada en los rubros tratados con anterioridad. Las universidades tradicionales e intermedias y las Ciencias Básicas y Tecnológicas fueron las más beneficiadas por el FOMECE. Asimismo, dentro de estas disciplinas se privilegió claramente la contratación de profesores visitantes por sobre la contratación de consultores, lo cual demuestra un mayor interés por la mejora académica que por la mejora en la gestión.

ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DE LA CONEAU

Como se pudo observar en la descripción realizada en la sección anterior, una particularidad de la CONEAU es la multiplicidad de funciones desempeñadas. Luego de siete años, se puede decir que este organismo ha logrado institucionalizar todas sus funciones²⁰. Sin embar-

20 La evaluación de proyectos se institucionalizó desde 1996, la evaluación externa y acreditación de posgrados desde 1997, y la evaluación de agencias privadas de evaluación y la acreditación de carreras de grado desde 1999.

go, la experiencia internacional indica que estas funciones que la CONEAU asume deberían corresponder a diferentes agencias a fin de lograr una mayor operatividad. Como señalan Alonso y Novaro:

Lo cierto es que la vastedad de las funciones asignadas genera problemas de implementación para un organismo autárquico de escasas dimensiones como este (Novaro y Alonso, 1999: 11).

Esta primera característica estaría poniendo en cuestión ya desde el comienzo la capacidad de la CONEAU para provocar efectos sobre las instituciones universitarias. Ligada al problema de la capacidad institucional, se encuentra la cuestión de la superposición de funciones entre la CONEAU y otros organismos estatales. Este riesgo se corre en cuestiones procedimentales, como ser la presentación de proyectos de nuevas instituciones o la validación nacional de los títulos.

EL PROBLEMA DE LA LEGITIMIDAD

En la primera sección también pudimos apreciar la escasa legitimidad con la que nació este organismo. Esto se debe principalmente a la tradición de autonomía universitaria presente en el sistema de educación superior argentino y al carácter político interpartidario que ha impregnado la discusión sobre la crisis del sistema universitario y el carácter de la reforma que debería efectuarse. Los acontecimientos que afectaron centralmente la legitimidad de la CONEAU fueron las objeciones que el CIN presentó respecto a la forma de realizar la evaluación y el rechazo de la UBA a los resultados de las evaluaciones institucionales externas. Sin embargo, en el informe realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2002, en el marco de la evaluación final del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), un equipo encabezado por Ernesto Aldo Isuani sostuvo que esta situación hoy está superada. Entre los factores que contribuyeron a este cambio de imagen, se señalaron los siguientes: en primer lugar, la existencia de un consenso extendido sobre la importancia y utilidad de realizar procesos de evaluación:

En cuanto a la evaluación externa y autoevaluación, se expresa con mucha fuerza la noción de su importancia, por sobre todo, para conocer la propia situación y para definir fortalezas y debilidades; a su vez esto se considera como prerrequisito para mejorar la calidad de la gestión institucional y la calidad de la enseñanza (Isuani, 2003: 176).

En segundo lugar, se destacó la existencia de un amplio acuerdo sobre la competencia e imparcialidad de los evaluadores. Finalmente, otro hecho que le otorgó cierto prestigio a la CONEAU fue que de setenta y un proyectos de instituciones privadas presentados, sólo ocho fueron aprobados (ninguno de ellos como universidad sino como instituto universitario).

LA FALTA DE PREMIOS Y CASTIGOS

Un dato relevante es la falta de recursos para implementar las recomendaciones y la ausencia de premios a la calidad de gestión y enseñanza. Efectivamente, en su diseño original el Ministerio de Educación planeaba combinar el sistema de evaluación y acreditación con la oferta de fondos adicionales para implementar planes de mejoramiento de la calidad sugeridos por las evaluaciones. Estos fondos serían suministrados a través del FOMECE. Sin embargo, debido a un desajuste entre los plazos de ejecución del FOMECE y la realización de las evaluaciones externas por parte de la CONEAU, este proyecto resultó impracticable. Por este motivo, se puede decir que la CONEAU alcanzó un mayor impacto en lo que respecta a reformas que no requieren sumas importantes de dinero, como ser los cambios en las orientaciones del plan, la firma de convenios o la adecuación de la capacidad educativa al número de alumnos. En este sentido, en el documento *Contribuciones para un Análisis del Impacto del Sistema de Evaluación y Acreditación* (CONEAU, 2002), se señala una repercusión directa de la acreditación en la orientación de los planes (hacia la formación para la atención primaria de la salud), el tipo de formación (hacia una formación práctica), la introducción de políticas de admisión y la incorporación de comisiones de seguimiento curricular.

Respecto a la acreditación de carreras de posgrado, el problema de la falta de recursos para premiar la calidad de gestión y enseñanza está más matizado. En un principio –aunque con las demoras ya señaladas– el incentivo económico se implementó vía FOMECE. En la actualidad este programa ha dejado de funcionar, pero se puede decir que ha sido reemplazado –en cierta medida– por las agencias de promoción del desarrollo científico y económico (CONICET, FONCYT, etc.) ya que las mismas consideran los resultados de la acreditación para otorgar becas y subsidios. Asimismo, se estima que los alumnos toman en cuenta la acreditación en el momento de decidir cursar una

carrera y que las instituciones utilizan la categorización a la hora de publicitar sus ofertas.

Se puede entonces concluir que la acreditación es aceptada por las instituciones como indicador de calidad de su oferta frente a la sociedad. Es también tenida en cuenta tanto por los organismos directamente vinculados con el sistema universitario así como por los alumnos y otras entidades públicas y privadas de la sociedad civil y del Estado para valorar los posgrados y decidir cursos de acción (CONEAU, 2002: 30).

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Otro impacto detectado por la CONEAU misma es el éxito alcanzado en el establecimiento de un piso mínimo de calidad en el sistema de posgrado. En este sentido, se han identificado aquellas ofertas que no otorgaban una formación adecuada en este nivel. El hecho más destacable es que a fines de 2001, mediante una consulta a una muestra de carreras no acreditadas, el área de posgrado logró detectar que aproximadamente el 80% de las mismas habían interrumpido el desarrollo de sus actividades.

Respecto a las carreras de grado, nos tenemos que referir principalmente a las carreras de Medicina, que es donde se han realizado los procesos de acreditación hasta el momento. En términos generales, se podría decir que la CONEAU intentó evitar el conflicto con las instituciones universitarias mediante la adopción de una postura más “blanda” que la que en principio implicaría el proceso de acreditación.

La política de la CONEAU en ese sentido fue mantener el rigor de las evaluaciones (sin flexibilizar las exigencias de los estándares) ofreciendo un camino de mejoramiento para las instituciones cuyas carreras no cumplían perfectamente los estándares. Al mismo tiempo, dicha política permitió minimizar los conflictos que podrían haberse suscitado entre la CONEAU y las instituciones en la primera experiencia de acreditación de carreras de grado (CONEAU, 2002: 43).

Por otro lado, en conexión con el objetivo de asegurar un piso de calidad, existe el riesgo de que la CONEAU adopte un perfil conservador. Así lo señala Ernesto Villanueva:

En la medida que la agencia sólo consagre lo mejor de lo existente puede tornarse en un fuerte arnés para experiencias alter-

nativas, para impulsar una oferta heterogénea de educación superior, para dificultar propuestas interinstitucionales e interdisciplinarias (Villanueva, 2003).

ALGUNAS TAREAS PENDIENTES

Como pudimos ver a lo largo del análisis de los efectos que la CONEAU tuvo sobre las universidades nacionales, fueron más los obstáculos que tuvo que enfrentar y superar para comenzar a funcionar que las tareas emprendidas para el logro de sus objetivos que pudo desempeñar. Hemos podido apreciar que la CONEAU tuvo que luchar fuertemente para lograr imponer la idea de que es necesario evaluar externamente a las universidades nacionales. Pese a que aún existen resistencias aisladas, parece que el organismo fue exitoso en esta tarea. Así lo señala Villanueva:

Creo que el sistema de evaluación y acreditación se ha implantado con éxito en la Argentina. Entiendo que este sistema ha llegado para quedarse (Villanueva, 2003).

Sin embargo, el haber concentrado las energías en superar esta cuestión ha distraído la atención de la CONEAU. La prueba está en que recién en el año 1999 –a cuatro años de su creación– logró institucionalizar todas sus funciones. Por supuesto, no fue sólo la cuestión de la legitimidad la que propició esta situación. También hemos señalado la sobrecarga de funciones que padece este organismo. Es por ello que los evaluadores de la propia CONEAU no se refieren demasiado a los cambios realizados como consecuencia de su acción. Dichos cambios, cuando se produjeron, fueron aislados. El mismo presidente del organismo, en un taller realizado en el año 2003, señala como cuestiones pendientes asuntos que figuran entre los objetivos que fundamentaron la creación de la CONEAU. Estas cuestiones son formuladas en los siguientes interrogantes:

¿En qué medida el sistema de evaluación y acreditación ha contribuido a una disminución del desgranamiento y la deserción estudiantil, que constituyen verdaderos cánceres de nuestro sistema universitario? ¿En qué medida el sistema de evaluación y acreditación tiende a fortalecer políticas universitarias centradas en contratos-programa, a través de la implementación del esquema de sugerencias, requerimientos y compromisos que utilizamos en la CONEAU? Si este es un camino que se

fomenta, al menos deberíamos ser más conscientes de ello (Villanueva, 2003).

Pese a que Villanueva sugiere que estas preguntas que plantea son “preguntas nuevas que se superponen con las anteriores que en alguna medida ya están respondidas”, no compartimos esa opinión. Estas cuestiones que él mismo señala fueron los pilares sobre los cuales se asentó la necesidad de reformar de manera urgente el sistema universitario argentino. Más que plantear como desafíos futuros, habría que preguntarse si la CONEAU está realmente capacitada para cumplir con estos objetivos.

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES ACERCA DE LOS EFECTOS PRODUCIDOS POR EL FOMECE Y LA CONEAU EN SU ÁMBITO UNIVERSITARIO

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Nuestra muestra comprendió la recolección de quince casos en cada una de las cuatro carreras seleccionadas (Letras, Cs. Económicas, Biología y Física) en la Universidad de Buenos Aires y un promedio de nueve casos por carrera en la Universidad Nacional de General San Martín²¹. De esta forma alcanzamos cuarenta y un casos para las llamadas ciencias *duras* y cincuenta y tres para las denominadas *blandas*. Obteniendo de esta manera una muestra total de noventa y cuatro casos. Tal diseño nos permitió, por una parte, realizar comparaciones entre disciplinas, y, por la otra, entre universidades de distinto tamaño y edad institucional. Del universo de profesores decidimos seleccionar aleatoriamente entre un grupo que tuviera el cargo de jefe de Trabajos Prácticos (JTP) o superior, ya que de esta manera suponemos que estamos trabajando con profesionales que cuentan con la suficiente trayectoria académica como para tener una opinión formada sobre las dos políticas en análisis (FOMECE y CONEAU). Este tipo de recolección de datos se denomina muestra no probabilística por cuotas. Dada la complejidad de la temática tratada

21 Si bien nuestra idea original contemplaba reunir quince casos para cada una de las carreras seleccionadas en la Universidad de San Martín, eso sólo fue posible en Economía. En las otras tres carreras (Física Médica, Biotecnología y Enseñanza de la Lengua y la Literatura) no fue posible arribar a tal cantidad de casos debido al escaso número de docentes con cargo igual o mayor a jefe de Trabajos Prácticos disponibles. En consecuencia, encuestamos ocho profesores de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Filosofía, seis de Física Médica y cinco de biotecnología. El trabajo de campo fue realizado entre los meses de septiembre y noviembre de 2003.

decidimos utilizar una encuesta anónima, confidencial y voluntaria, que no era autosuministrada sino que la aplicaba un miembro del equipo de investigación. De esta manera, pretendimos atender a criterios metodológicos a fin de aumentar la fiabilidad del instrumento. Asimismo, el tratamiento personalizado que se le dio a la encuesta colaboró hacia la creación de un ambiente cordial y confidencial en el cual los encuestados pudieran dar su opinión libre y espontáneamente.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y PERFIL ACADÉMICO

CUADRO 12
EDAD Y GÉNERO

Edad agrupada (%)	Género	
	Masculino 56,5 (%)	Femenino 43,5 (%)
Hasta 35 años (8,2)	10,4	5,4
De 36 a 45 años (28,2)	29,2	27,0
De 46 a 55 años (32,9)	29,2	37,8
De 56 a 65 años (27,1)	25,0	29,7
De 66 años o más (3,5)	6,3	0,0

Fuente: Encuesta (2003).

Podemos observar que nuestra muestra resultó tener una ligera mayoría de profesores de género masculino (56,5% contra 43,5% de mujeres). Respecto a la edad, el 88,2% de los encuestados se encuentra entre los 36 y 65 años. Cabe destacar que sólo el 8,2% de los profesores tiene 35 años o menos, lo que indica que antes de esa edad es poco frecuente acceder al cargo de jefe de Trabajos Prácticos.

CUADRO 13
DISTRIBUCIÓN SEGÚN CARGO DOCENTE Y CONDICIÓN

Cargo Docente (%)	Regular 76,7(%)	Interino 23,3(%)	Total (%)
Adjunto (37,6)	77,1	22,9	100
JTP (30,1)	71,4	28,6	100
Asociado (10,8)	90,0	10,0	100
Titular (20,4)	84,2	15,8	100
Profesor Invitado (1,1)	0,0	100,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

En cuanto al perfil académico, nuestro objetivo fue encuestar a profesores de cargo igual o superior al de jefe de Trabajos Prácticos, puesto que considerábamos que su mayor trayectoria les permitiría tener un mayor conocimiento y opiniones formadas sobre las dos políticas en cuestión. Puede decirse que en nuestra muestra los cargos se distribuyeron prácticamente en tres tercios iguales (31,1% de JTPs, 36,7% de adjuntos y 31,1% entre titulares y asociados).

Llama la atención el alto porcentaje de profesores regulares, ligeramente superior al 75% del total. Se observa que, a medida que se sube en el tipo de cargo, es mayor la proporción de docentes regulares.

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU Y DEL FOMECC

CUADRO 14
PREGUNTA SOBRE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU Y DEL FOMECC

	Afirma conocer (%)	Desconoce (%)	Total (%)
CONEAU	88,2	11,8	100
FOMECC	76,3	23,7	100

Fuente: Encuesta (2003).

En nuestro cuestionario incluimos una pregunta donde se consultaba a los profesores acerca de su conocimiento de la CONEAU y del FOMECC. Afirmaron conocer la CONEAU un 88,2% de los docentes consultados, mientras que en el caso del FOMECC el porcentaje descendió a 76,3%. A aquellos que habían afirmado conocer las respectivas instituciones les aplicamos una batería de preguntas con el fin de determinar el nivel de conocimiento que tenían acerca de las políticas investigadas. Es decir que el 88,2% y el 76,3% de los docentes, según el caso, pasaron a ser los totales sobre los que aplicamos un índice de conocimiento para cada una de las políticas consultadas.

CUADRO 15
 ÍNDICE DE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU
 SEGÚN DISCIPLINA Y UNIVERSIDAD

Disciplina	Universidad	Índice de conocimiento de la CONEAU			Total (%)
		Escaso conocimiento 7,3%	Moderado conocimiento 58,6%	Amplio conocimiento 34,1%	
Ciencias blandas	UBA	10,7	42,9	46,4	100
	UNSAM	5,3	73,7	21,1	100
	Total	8,5	55,3	36,2	100
Ciencias duras	UBA	0,0	75,0	25,0	100
	UNSAM	18,2	34,4	45,5	100
	Total	5,7	62,9	31,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

Los índices de conocimiento, en términos generales, nos muestran que los profesores conocen más a la CONEAU que al FOMECE, siendo un dato importante el hecho de que casi un 60% tiene un escaso conocimiento del FOMECE y que sólo el 1,5% tiene un amplio conocimiento del mismo. Esta situación no resulta difícil de comprender ya que la CONEAU es un organismo que aún continúa vigente y, como pudimos ver en las secciones precedentes, realiza funciones que generan alta sensibilidad en el ámbito universitario. No sucedió lo mismo con el FOMECE, que dejó de funcionar hace ya tres años.

Si observamos el nivel de conocimiento sobre la CONEAU, según universidad, notamos que, en el caso de las ciencias *blandas*, los profesores pertenecientes a la UBA poseen un amplio conocimiento de la institución en mayor proporción que los profesores de la UNSAM (46,4 contra 21,1%). En el caso de las ciencias *duras*, la situación es exactamente inversa. Aunque en la UBA no encontramos ningún caso de escaso conocimiento, sólo un 25% de los profesores encuestados tienen un conocimiento amplio. En contraste, en la UNSAM, pese a encontrar al 18,2% de los profesores con un conocimiento escaso, podemos ver que un importante 45,5% posee un conocimiento amplio.

CUADRO 16
ÍNDICE DE CONOCIMIENTO DEL FOMECC SEGÚN DISCIPLINA Y UNIVERSIDAD

Disciplina	Universidad	Índice de conocimiento del FOMECC			Total (%)
		Escaso conocimiento 57,7%	Moderado conocimiento 40,8%	Amplio conocimiento 1,5%	
Ciencias blandas	UBA	73,9	26,1	0,0	100
	UNSAM	100,0	0,0	0,0	100
	Total	80,0	20,0	0,0	100
Ciencias duras	UBA	43,3	56,7	0,0	100
	UNSAM	36,4	54,5	9,1	100
	Total	41,5	56,1	2,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

En lo que respecta al nivel de conocimiento del FOMECC, observamos que, dentro del escaso conocimiento general –sólo un 1,5% posee un amplio conocimiento del programa–, es más conocido en las ciencias *duras* que en las *blandas*. En el caso de las primeras, más de la mitad de la muestra cuenta con un moderado conocimiento, que se reduce a un 20% en el caso de las segundas. Esto estaría mostrando una menor presencia –y se podría sugerir un menor impacto– del FOMECC en las ciencias *blandas*.

Si realizamos la comparación por universidad, apreciamos que la totalidad de los docentes de la UNSAM pertenecientes a las ciencias *blandas* tienen un escaso conocimiento del FOMECC; mientras que en las ciencias *duras* el FOMECC es más conocido en la UNSAM que en la UBA dado que, pese a la paridad en conocimiento moderado, los profesores de la UNSAM tienen en un 9,1% un amplio conocimiento, contra ningún caso de amplio conocimiento en la UBA.

PERCEPCIONES SOBRE LOS EFECTOS DE LA CONEAU EN LAS UNIVERSIDADES

CUADRO 17

OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA OTORGADA POR LA CONEAU A CIERTOS
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES SEGÚN UNIVERSIDAD

		Ninguna/ Escasa importancia (%)	Mediana importancia (%)	Considerable/ Mucha importancia (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Promoción de la eficiencia	UBA	17,3	19,2	38,5	25,0	100
	UNSAM	16,6	10,0	53,4	20,0	100
	Total	17,1	15,9	43,9	23,1	100
Promoción de la pertinencia social	UBA	42,3	19,2	15,4	23,1	100
	UNSAM	36,7	26,7	20,0	16,7	100
	Total	40,3	22,0	17,1	20,6	100
Fomento de una lógica competitiva	UBA	25,0	28,8	23,1	23,1	100
	UNSAM	23,3	20,0	33,4	23,3	100
	Total	24,4	25,6	26,9	23,1	100
Fomento de una lógica cooperativa	UBA	46,1	9,6	17,3	26,9	100
	UNSAM	30,0	20,0	26,7	23,3	100
	Total	50,3	13,4	20,7	25,6	100

Fuente: Encuesta (2003).

Existe un amplio grupo de investigadores de la educación superior que ha señalado que las políticas de reforma implementadas durante las últimas dos décadas del siglo XX en el ámbito universitario presentaban una tendencia hacia la *mercantilización* de la educación superior (Coraggio y Vispo, 2001; Hidalgo, 1994; Iazzetta, 2001; entre otros). Esta percepción se fundamentaba en la detección de un nuevo lenguaje proveniente de ámbitos económicos y administrativos. Así, el énfasis en la eficiencia, la rendición de cuentas, la competencia, la flexibilidad de respuesta, se consideró el comienzo de un cambio en la forma de concebir a la universidad. Los resultados de la encuesta vienen a reafirmar esta línea de pensamiento dado que los profesores consultados consideran que la CONEAU le prestó mayor atención a la promoción de la eficiencia (43,9%) que a la pertinencia social (17,1%). Asimismo, si bien está repartida la consideración acerca del fomento de una lógica competitiva, existe un fuerte consenso sobre la no-promoción de una lógica cooperativa (49,5%) al interior o entre universidades. Si diferenciamos los datos por universidad, encontramos que el fomento de esta lógica *mercantil* (promoción de la eficiencia y la competencia) es percibido más fuertemente en la UNSAM (universidad nueva y

pequeña) que en la UBA (grande y tradicional). Una explicación posible a esta circunstancia podría remitirse a la mayor existencia de tradiciones e intereses arraigados en la UBA, lo cual habría obstaculizado la introducción de estas nuevas tendencias y, por consiguiente, su percepción por parte de los actores del ámbito universitario.

CUADRO 18
EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS COMO CONSECUENCIA DE LAS ACCIONES DE LA CONEAU SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Cambio muy desfavorable/ desfavorable (%)	No hubo cambio (%)	Cambio favorable/ muy favorable (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Modificación del proceso de enseñanza/aprendizaje	UBA	0,0	73,1	5,7	21,2	100
	UNSAM	0,0	70,0	16,6	13,3	100
	Total	0,0	72,0	9,8	18,3	100
Modificación del proceso de investigación	UBA	7,7	61,5	13,5	17,3	100
	UNSAM	0,0	60,0	30,0	10,0	100
	Total	4,9	61,0	19,5	14,6	100
Modificación de la capacidad de respuesta a la comunidad local	UBA	5,7	67,3	9,6	17,3	100
	UNSAM	0,0	46,7	33,4	20,0	100
	Total	3,6	59,8	18,3	18,3	100
Modificación de la capacidad de respuesta a las necesidades nacionales	UBA	5,7	67,3	11,5	15,4	100
	UNSAM	6,7	40,0	26,7	26,7	100
	Total	6,1	57,3	17,1	19,5	100
Modificación de la forma de asignación de recursos	UBA	13,4	42,3	15,3	28,8	100
	UNSAM	3,3	46,7	23,4	26,7	100
	Total	9,8	43,9	18,3	28,0	100
Modificación de los procesos de admisión	UBA	7,7	67,3	5,8	19,2	100
	UNSAM	0,0	66,7	10,0	23,3	100
	Total	4,9	67,1	7,3	20,7	100

Fuente: Encuesta (2003).

Siguiendo con los efectos que la CONEAU podría haber tenido sobre las universidades, la encuesta viene a confirmar la percepción de los propios implementadores: la CONEAU no produjo cambios en ninguno de los ítems consultados (proceso de enseñanza/aprendizaje, proceso de investigación, capacidad de respuesta a la comunidad local o nacional, forma de asignación de recursos y procesos de admisión). Es interesante constatar que, pese a la existencia de una paridad en el

escepticismo de los profesores de ambas universidades, un sector del profesorado de la UNSAM (que se extiende desde un 23,4% hasta un 33,4%) considera –salvo en la modificación del proceso de enseñanza/aprendizaje y en la modificación de los procesos de admisión– que la CONEAU ha tenido una influencia favorable o muy favorable.

CUADRO 19
DISCUSIÓN DE CIERTAS CUESTIONES EN EL SENO DE LA UNIVERSIDAD
COMO CONSECUENCIA DE LAS ACCIONES DE LA CONEAU

	Universidad	Sí (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Introducción de examen de ingreso o curso de nivelación	UBA	11,5	71,2	17,3	100
	UNSAM	20,0	63,3	16,7	100
	Total	14,6	68,3	17,1	100
Fijación de un arancel en las carreras de grado	UBA	7,7	71,2	21,2	100
	UNSAM	20,0	66,7	13,3	100
	Total	12,2	69,5	18,3	100
Búsqueda de formas alternativas de generación de recursos	UBA	25,0	53,8	21,2	100
	UNSAM	30,0	46,7	23,3	100
	Total	26,8	51,2	22,0	100
Acortamiento de las carreras	UBA	38,5	42,3	19,2	100
	UNSAM	36,7	36,7	26,7	100
	Total	37,8	40,2	22,0	100
Diversificación de la oferta de carreras	UBA	23,1	53,8	23,1	100
	UNSAM	50,0	30,0	20,0	100
	Total	32,9	45,1	22,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

En la sección anterior hemos podido apreciar cómo los propios encargados de llevar a cabo las tareas asignadas a la CONEAU manifestaban las dificultades que tuvieron que sortear para comenzar a funcionar y trabajar en la consecución de los objetivos de la Comisión. Si bien esto justificaría de alguna manera el escaso logro en impactos de magnitud, perdería fuerza como argumento a la hora de analizar si la CONEAU logró, al menos, introducir en la agenda universitaria ciertas cuestiones para su discusión. Los resultados de la encuesta muestran que, salvo en lo que hace al acortamiento de las carreras –donde un 37,8% de los encuestados manifiestan que esta cuestión se discutió en su universidad– y a la diversificación de la oferta de carreras –especialmente en el caso de la UNSAM, donde la mitad de los profesores consultados responden afirmativamente–, no se ha instalado la discusión de cuestiones tales como la introducción de un examen de ingreso o curso de nivela-

ción, el arancelamiento o la búsqueda de formas alternativas de financiamiento. Todas estas cuestiones surgen de la propuesta de reforma desarrollada por el BM, organismo financiador del PRES. Sin embargo, cabría preguntarse si el escaso debate se debe a la falta de impacto de la CONEAU o a que este organismo no buscó instalar dichas cuestiones.

CUADRO 20
OPINIÓN ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA CONEAU
EN EL PERFIL ACADÉMICO DE LA CARRERA SEGÚN UNIVERSIDAD

Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas					
UBA	48,0	9,6	9,6	32,7	100
UNSAM	43,3	3,3	20,0	33,3	100
Total	46,4	7,3	13,4	32,9	100
Creación de carreras centradas en el saber enciclopédico					
UBA	57,7	17,3	1,9	23,1	100
UNSAM	56,7	6,7	6,7	30,0	100
Total	57,4	13,4	2,4	25,6	100
Acortamiento de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios					
UBA	55,8	5,8	23,0	15,4	100
UNSAM	20,0	13,3	50,0	16,7	100
Total	42,7	8,5	33,0	15,9	100
Creación de carreras atendiendo a requerimientos del mercado laboral					
UBA	46,1	9,6	27,0	17,3	100
UNSAM	16,7	16,7	43,3	23,3	100
Total	35,3	12,2	32,9	19,5	100
Creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales					
UBA	46,2	11,5	19,2	23,1	100
UNSAM	30,0	20,0	26,7	23,3	100
Total	40,2	14,6	22,0	23,2	100
Creación de carreras interdisciplinarias/transdisciplinarias					
UBA	36,5	15,4	23,0	25,0	100
UNSAM	23,4	13,3	30,0	33,3	100
Total	31,7	14,6	25,6	28,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

Cuando indagamos más profundamente en la relación entre la CONEAU y el perfil académico de las carreras ofrecidas en las dos universidades analizadas, obtuvimos las siguientes conclusiones:

- La CONEAU tuvo poca injerencia en la determinación de la carga teórica de las carreras ya que cerca de la mitad de los profesores consultados en ambas universidades manifiestan que la Comisión no propició, directa ni indirectamente, la creación ni de carreras centradas en la adquisición de destrezas, ni de carreras centradas en el saber enciclopédico. Del resto, el 32,9% y el 25,6% respectivamente no toman postura frente a la consulta.
- Los profesores de las universidades consultadas muestran opiniones opuestas, según la universidad de que se trate, en lo que hace a la influencia de la CONEAU en el acortamiento de las carreras y/o división con títulos intermedios, y en la creación de carreras atendiendo a los requerimientos del mercado laboral. Mientras que en la UBA la mayor parte de los encuestados manifiesta estar “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” con la pregunta acerca de si la CONEAU influyó en estas cuestiones, en la UNSAM sucede lo contrario.
- No existe una opinión preponderante –no al menos de manera considerable– en lo que hace a la creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales o a la creación de carreras interdisciplinarias y/o transdisciplinarias. Con excepción de la UBA en lo que respecta a la creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales (el 46,2% está en desacuerdo con que la CONEAU haya apoyado tal política), en ambas universidades las opiniones se distribuyen entre los dos extremos.

CUADRO 21

OPINIÓN ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA CONEAU EN LAS TAREAS
DE INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Desarrollo de la investigación aplicada	UBA	48,1	7,7	19,3	21,2	100
	UNSAM	30,0	6,7	23,3	40,0	100
	Total	34,1	7,3	20,7	28,0	100
Desarrollo de la investigación básica	UBA	48,1	19,2	7,7	25,0	100
	UNSAM	30,0	13,3	20,0	36,7	100
	Total	41,4	17,1	12,2	29,3	100
Profundización de una lógica competitiva	UBA	44,2	17,3	17,3	21,2	100
	UNSAM	30,0	13,3	26,7	30,0	100
	Total	39,0	15,9	20,8	24,4	100

CUADRO 21 (CONTINUACIÓN)

	Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Acortamiento						
de plazos para la	UBA	46,2	15,4	15,4	23,1	100
obtención de	UNSAM	36,6	10,0	26,7	26,7	100
resultados	Total	42,7	13,4	19,6	24,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

Respecto a la función de investigación, no se puede detectar un amplio consenso sobre los efectos originados por la CONEAU. De todas formas encontramos que en ambas universidades tiene mayor presencia la opinión de que la CONEAU no tuvo una injerencia significativa en las tareas de investigación. En la UNSAM las opiniones se encuentran divididas, con un predominio de la no influencia de la CONEAU en el desarrollo de la investigación aplicada y de la investigación básica, en la profundización de una lógica competitiva y de una lógica cooperativa, y en el acortamiento de los plazos para la obtención de resultados. En la UBA, si bien también encontramos una importante división de opiniones, existe un predominio del “desacuerdo” por sobre el “acuerdo”, que es más marcado que en la UNSAM. Esto significa la existencia de un mayor escepticismo por parte de los profesores de esta universidad respecto de los cambios que pudo haber generado la CONEAU. De todas formas, en ambas universidades, aunque en mayor medida en la UNSAM, alrededor de una cuarta parte de la muestra no sabe o no contesta a los ítems consultados, lo que abona nuestra conclusión de que no existe una idea clara acerca de los efectos en las tareas de investigación.

CUADRO 22
OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS GENERADOS POR LA CONEAU
COMO CONSECUENCIA DE LA PRESENTACIÓN A UN PROCESO
DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN, SEGÚN DISCIPLINA

	Disciplina	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mejora de la infraestructura	Ciencias blandas	15,8	68,4	15,8	100
	Ciencias duras	14,3	76,2	9,5	100
	Total	15,0	72,5	12,5	100
Mejora de la biblioteca	Ciencias blandas	31,6	57,9	10,5	100
	Ciencias duras	9,5	71,4	19,0	100
	Total	20,0	65,0	15,0	100
Mejora del equipamiento	Ciencias blandas	26,3	47,4	26,3	100
	Ciencias duras	19,0	71,4	9,5	100
	Total	22,5	60,0	17,5	100
Desarrollo institucional	Ciencias blandas	26,3	57,9	15,8	100
	Ciencias duras	14,3	76,2	9,5	100
	Total	20,0	67,5	12,5	100

Fuente: Encuesta (2003).

El simple hecho de tener que presentarse a un proceso de evaluación y acreditación, cuyo resultado puede tener repercusiones en cuestiones clave como el financiamiento y la demanda de los estudiantes, entre otras, puede generar un clima propicio para el mejoramiento de ciertos aspectos que de otra manera no hubieran sido modificados. Sin embargo, a partir de los resultados de la encuesta llegamos a la conclusión de que tal potencialidad sólo llega a concretarse limitadamente en algunos aspectos, como son: la mejora de las bibliotecas en el caso de las ciencias *blandas* (31,6% de los entrevistados señalan la existencia de un cambio en este sentido); la mejora del equipamiento en ciencias *blandas* (26,3%) y, sorprendentemente, en menor medida en las ciencias *duras* (19%); y el desarrollo institucional (26,3% para las ciencias *blandas* y 14,3% para las *duras*).

CUADRO 23
EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS COMO CONSECUENCIA
DE LAS ACCIONES DE LA CONEAU, SEGÚN DISCIPLINA

	Disciplina	Cambio muy desfavorable/ Cambio desfavorable (%)	No hubo cambio (%)	Cambio favorable/ Cambio muy favorable (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Modificación del nivel académico de los docentes	Ciencias blandas	10,7	42,6	27,6	19,1	100
	Ciencias duras	0,0	68,6	23,8	8,6	100
	Total	6,1	53,7	25,6	14,6	100
Modificación de la imagen académica/institucional	Ciencias blandas	8,6	42,6	29,8	19,1	100
	Ciencias duras	0,0	51,4	37,1	11,4	100
	Total	4,8	46,3	32,9	15,9	100

Fuente: Encuesta (2003).

Los profesores encuestados también son escépticos sobre la influencia de la CONEAU en la modificación del nivel académico de los docentes y en la modificación de la imagen académica institucional. Esta tendencia es más fuerte aún en las ciencias *duras*. Estos datos llaman la atención especialmente en lo que hace a la modificación de la imagen institucional, dado que no se trata de un impacto indirecto e implícito sino de un impacto buscado directamente por la CONEAU. Finalmente, es interesante notar que, pese a que la mayoría considera que no hubo cambios en estas cuestiones, entre aquellos que creen que sí existieron hay un amplio consenso sobre la dirección del cambio (favorable o muy favorable).

OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS PRODUCIDOS EN LAS UNIVERSIDADES
COMO CONSECUENCIA DE LAS ACCIONES DEL FOMEC

CUADRO 24
OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL FOMEC
EN LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD

	Universidad	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Actualización curricular	UBA	20,8	58,6	22,6	100
	UNSAM	33,3	16,7	50,0	100
	Total	23,9	46,5	29,6	100
Mejoramiento de la eficiencia interna y externa	UBA	35,8	39,6	24,5	100
	UNSAM	66,7	0,0	33,3	100
	Total	43,7	29,6	26,8	100

CUADRO 24 (CONTINUACIÓN)

	Universidad	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mayor integración al SIU	UBA	50,9	20,8	28,3	100
	UNSAM	27,8	16,7	55,6	100
	Total	45,1	19,7	35,2	100
Desarrollo de programas sistemáticos de evaluación universitaria	UBA	20,8	54,7	24,5	100
	UNSAM	0,0	38,9	61,1	100
	Total	15,5	50,7	33,8	100

Fuente: Encuesta (2003).

Consultados sobre los cambios generales que el FOMECE pudo originar en la gestión de las universidades, los encuestados manifestaron que estos fueron importantes en dos cuestiones: el mejoramiento de la eficiencia interna y externa, y la integración al SIU. Mientras que en el primer caso es la UNSAM la que eleva el porcentaje total, en el segundo caso es la UBA la que lo sube. Llama la atención que ningún profesor de la UNSAM haya considerado que el FOMECE alentó el desarrollo de programas de evaluación universitaria. Sin embargo, este dato debe ser relativizado dado el alto porcentaje de profesores que caen dentro del no sabe/no contesta (61,1%).

CUADRO 25

OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL FOMECE EN EL PERFIL ACADÉMICO
DE LA CARRERA SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Muy en desacuerdo/ Algo en desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	Algo de acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas	UBA	58,5	7,5	11,3	22,6	100
	UNSAM	27,8	16,7	27,8	27,8	100
	Total	50,7	9,9	15,5	23,9	100
Creación de carreras centradas en el saber enciclopédico	UBA	67,9	11,3	1,9	18,9	100
	UNSAM	38,9	16,7	5,6	38,9	100
	Total	60,5	12,7	2,8	23,9	100
Acortamiento de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios	UBA	52,9	11,3	17,0	18,9	100
	UNSAM	22,3	16,7	22,3	38,9	100
	Total	45,0	12,7	18,4	23,9	100
Creación de carreras atendiendo a requerimientos del mercado	UBA	51,6	5,8	22,7	46,2	100
	UNSAM	47,0	5,9	47,2	17,6	100
	Total	57,9	5,8	36,2	39,1	100
Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	UBA	39,6	13,2	24,5	22,6	100
	UNSAM	11,1	11,1	50,0	27,8	100
	Total	32,4	12,7	31,0	23,9	100

Fuente: Encuesta (2003).

Consultados en un nivel más específico, los profesores manifestaron que el FOMECC tuvo los siguientes efectos en el perfil académico de las carreras:

- Existen opiniones encontradas, de acuerdo a la universidad de pertenencia, en lo que hace a la creación de carreras atendiendo a los requerimientos del mercado y a la creación de carreras interdisciplinarias y/o transdisciplinarias. En ambos casos la UBA manifiesta un claro desacuerdo que contrasta con el profundo acuerdo de un importante grupo de profesores pertenecientes a la UNSAM.
- Existen algunas divergencias, de acuerdo a la universidad de pertenencia, en las opiniones sobre la creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas y el acortamiento de la duración de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios. Un importante sector de los profesores de la UBA (entre el 52,9% y el 58,5%) manifiesta su profundo desacuerdo, mientras que las opiniones se encuentran repartidas en mitades en el caso de los profesores de la UNSAM.
- Finalmente, en lo que hace a la creación de carreras centradas en el saber enciclopédico, los profesores de la UBA manifiestan un profundo desacuerdo (67,9% de los casos), mientras que en la UNSAM las opiniones están repartidas, con un amplio grupo que opta por la categoría no sabe/no contesta.

CUADRO 26
OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA ASIGNADA POR EL FOMECC
AL MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN ACADÉMICA

	Disciplina	Ninguna/ Escasa importancia (%)	Mediana importancia (%)	Considerable/ Mucha importancia (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mejora de la enseñanza de grado y posgrado	Cs. blandas	23,4	6,7	23,4	46,7	100
	Cs. duras	4,9	14,6	75,6	4,9	100
	Total	12,6	11,3	53,5	22,5	100
Capacitación de la planta docente	Cs. blandas	23,4	0,0	30,0	46,7	100
	Cs. duras	17,1	14,6	58,5	9,8	100
	Total	19,7	8,5	46,4	25,4	100
Desarrollo de bibliotecas	Cs. blandas	6,6	13,3	33,4	46,7	100
	Cs. duras	0,0	4,9	90,3	4,8	100
	Total	2,8	8,5	66,2	22,5	100
Adquisición de equipamiento	Cs. blandas	3,3	16,7	36,7	43,3	100
	Cs. duras	0,0	0,0	100,0	0,0	100
	Total	1,4	7,0	73,2	18,3	100

Fuente: Encuesta (2003).

Existe un considerable grupo de profesores que considera que el FOMECE ha prestado especial atención a la mejora de la enseñanza de grado y posgrado (53,5%), a la capacitación de la planta docente mediante el cursado de estudios de posgrado (46,4%), al desarrollo de las bibliotecas (66,2%) y a la adquisición de equipamientos (73,2%). La proporción aumenta notablemente cuando se toman en cuenta sólo las respuestas de los profesores pertenecientes a las ciencias *duras*, con excepción de la capacitación de la planta docente donde los porcentajes no son tan desparejos.

CONCLUSIÓN

Luego de este largo recorrido, creemos que es imprescindible diferenciar la retórica de la reforma de los noventa de las prácticas y efectos que la misma ocasionó. Si bien la retórica estuvo asociada a la inserción de lógicas de funcionamiento –asignación competitiva de fondos, evaluación de resultados– cercanas a un modelo universitario privado-mercantil, en la práctica las políticas implementadas no han adoptado esta dirección de forma categórica. Para tener un panorama más claro de la dirección de la reforma, nos parece acertado clasificar los efectos de las políticas de acuerdo al ámbito de acción. El ámbito sistémico, que incluye al conjunto de instituciones de educación superior, es prácticamente imposible de analizar seriamente en un trabajo como el que nos propusimos hacer. Por ese motivo, comenzaremos por ver los efectos en el ámbito institucional o universitario. En los datos de la encuesta se encuentra un fuerte consenso acerca de la falta de efectos estructurales producidos por el FOMECE y la CONEAU en ambas instituciones. Ya durante el análisis de los efectos desde la visión oficial pudimos encontrarnos con esta percepción, que fue confirmada por la opinión de los profesores de ambas universidades y a través de las disciplinas. De todas maneras, dentro de esta opinión mayoritaria, podemos observar que en la UNSAM existe un grupo de profesores que consideran que, en determinados aspectos (la diversificación de la oferta de carreras como efecto de la CONEAU, o el mejoramiento de la eficiencia interna y externa y la creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias como efectos del FOMECE), tanto la CONEAU como el FOMECE tuvieron efectos sobre la orientación de la universidad. Esta percepción más acentuada de los efectos de ambas políticas por parte de los profesores de la UNSAM puede explicarse a partir de las diferencias existentes entre esta universidad

y la UBA. Al ser San Martín una universidad chica y nueva, y con tradiciones académicas e institucionales menos arraigadas, no es sorprendente que resulte más permeable al estímulo de las políticas analizadas. Por otra parte, y respecto a los modelos de universidad analizados en la primera sección, la UNSAM es una universidad creada en la década del noventa, cuyos lineamientos se acercan más al modelo de universidad que ha impulsado el PRES, y que hemos analizado en la sección I. La UBA es una universidad de tradición académica reformista, y de una enorme envergadura y gran complejidad institucional, por lo tanto mucho menos permeable a los incentivos externos para un cambio en su diseño institucional. Asimismo, resulta relevante destacar que, en aquellos casos en que se consultó a los encuestados acerca de la valoración que tenían sobre los cambios producidos por la CONEAU y el FOMECE en sus respectivas instituciones, en general los profesores de la UNSAM mostraron una mayor aceptación y un juicio más favorable que los profesores de la UBA.

Pasando al ámbito intermedio (carreras, escuelas, institutos o facultades) podemos apreciar que en las ciencias *blandas*, en mayor medida que en las *duras*, se considera que la CONEAU tuvo algún tipo de efectos. No obstante, cuando se consulta la valoración de estos cambios, en las *ciencias blandas* existe diversidad de opiniones, mientras que en las *ciencias duras*, cuando se considera que hubo efectos, son valorados como positivos. En el caso del FOMECE la situación es exactamente inversa. Este programa tuvo muy pocos efectos sobre las ciencias *blandas*, mientras que en las ciencias *duras* se considera que tuvo importantes efectos (como se desprende del hecho de que el 75,6% de los profesores de estas disciplinas considere que el FOMECE le dio mucha importancia a la mejora de la enseñanza de grado y posgrado, o que el 100% considere que el FOMECE le dio mucha importancia a la adquisición de equipamiento). Los propios implementadores dan cuenta de este hecho ya que señalaron, entre los elementos a mejorar del programa, el prever los mecanismos para lograr una mejor articulación con las Ciencias Sociales y Humanas.

En síntesis, no podemos hablar de un viraje del modelo universitario hacia un tipo privado-mercantil. Aunque el análisis por universidad nos permita entrever una mejor disposición de la UNSAM a adoptar las reformas impulsadas por la CONEAU y el FOMECE, aun allí esto ocurre en una medida limitada. Tan sólo podríamos mencionar la ocurrencia de algún grado de hibridación de los modelos, siempre y cuando acotemos tal afirmación a ciertos ámbitos específicos.

No obstante, tras este estudio podemos concluir que las universidades nacionales en esencia continúan siendo fieles al modelo público-tradicional que describiéramos en la sección I, tanto en sus virtudes como en sus defectos. En todo caso, este proceso de reforma recién comienza y sus efectos finales sobre el diseño institucional de nuestras universidades podrán verse claramente en el largo plazo.

CUADRO 27

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Híbrida	Universidad Pública-Reformista
Ideas Reguladoras	Primacía de la eficiencia, entendida como la relación input-output	Búsqueda de eficiencia y pertinencia	Primacía de la pertinencia, entendida como el impacto social
	Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad	Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad	Fomento de una lógica cooperativa en el modo de funcionar de la universidad
	Autonomía entendida como libertad de respuesta a los estímulos del entorno	Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras	Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras
	Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales	Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales y simbólicos	Importancia de mecanismos de premios y castigos simbólicos
Ingreso y Permanencia	Existencia de algún tipo de arancel (universidad elitista)	Gratuidad	Gratuidad (universidad de masas)
	Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo	Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo	Ingreso irrestricto
	Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)	Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)	Permanencia irrestricta
Financiamiento	El nivel de financiamiento por parte del sector público tiende a disminuir y se hace en función de objetivos acordados	El nivel de financiamiento por parte del sector público sigue siendo importante pero parte de este comienza a ser asignado en función de objetivos acordados	El nivel de financiamiento por parte del sector público es muy importante y se hace según el patrón benevolente
	El nivel de financiamiento por parte del sector privado es importante y creciente.	Se fomenta el financiamiento por parte del sector privado	El nivel de financiamiento por parte del sector privado es limitado
	Cobro de servicios educativos (arancel)	Cobro de alguna contribución simbólica	Gratuidad de los servicios educativos
	Importante cantidad de convenios con la industria y el comercio	Se fomenta la firma de convenios con la industria y el comercio	Los convenios con la industria y el comercio son limitados
	Superávit presupuestario	Déficit presupuestario manejable	Déficit presupuestario

CUADRO 27 (CONTINUACIÓN)

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Híbrida	Universidad Pública-Reformista
Planta de Profesores	Planta de profesores que posee, en la mayoría de los casos, dedicación exclusiva	Fomento de la regularización de la planta docente pero con serias dificultades a la hora de realizar los concursos	Mayoría de profesores con dedicación simple o ad honorem con múltiples filiaciones institucionales simultáneas
	Profesores con salarios altos y asociados con su rendimiento (facilita el recambio intergeneracional)	Profesores con salarios dignos	Profesores con salarios medios o bajos, donde la parte correspondiente a la antigüedad es muy importante (privilegia la estabilidad)
	Planta de profesores con un alto nivel académico (doctorados)	La cantidad de profesores con estudios de posgrado es mediana	La cantidad de profesores con estudios de posgrado es limitada
Investigación	Énfasis en la investigación aplicada y experimental	Énfasis en la investigación básica y aplicada	Énfasis en la investigación básica y aplicada
	Disponibilidad de equipamiento sofisticado	Equipamiento adecuado	Equipamiento precario y anticuado
	Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)	Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)	Flexibilidad en los plazos para la obtención de resultados
Plan de Estudios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras tradicionales de 5 años de duración ("contenido enciclopédico")
	Carreras ofrecidas de acuerdo a los requerimientos del mercado	Oferta de carreras de acuerdo a requerimientos sociales y mercantiles	Oferta de carreras de acuerdo a criterios científicos y requerimientos sociales
	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras rígida (difícil cambio)
	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Carreras dictadas por disciplina
	Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para el dictado de carreras (cursos virtuales)	En la mayoría de los casos el dictado de clases es de forma presencial	Dictado de carreras de forma presencial
Infraestructura y Equipamiento	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución (departamentalización) como al exterior (redes académicas)	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución como al exterior	Escasa vinculación con otras disciplinas al interior (cátedras) y con otras universidades o instituciones
	Clases pequeñas y atención personalizada	Clases con un pequeño exceso de alumnos	Clases superpobladas
	Espacio construido suficiente	Espacio construido suficiente	Déficit de edificación
	Disponibilidad de recursos electrónicos (internet)	Escaso acceso a tecnologías de la información	Falta de acceso a tecnologías de la información
	Bibliotecas actualizadas	Bibliotecas pequeñas pero actualizadas	Bibliotecas desactualizadas

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial 1994 *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC).
- Becher, T. 2001 (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa).
- Betancur, N. 1995 “El Estado evaluador de la educación superior: pertinencia teórica y modelos”. Ponencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología celebrado en la ciudad de México, 2 al 6 de octubre.
- Brunner, José J. 1992 *Evaluación de la Calidad Académica en Perspectiva Internacional Comparada* (Santiago de Chile: FLACSO).
- Brunner, José J. 1994a “Estado y educación superior en América Latina” en Neave, Guy y Van Vaught, Frans *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa* (Barcelona: Gedisa).
- Brunner, José J. 1994b *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (Buenos Aires: CEDES).
- Brunner, José J. y Martínez Nogueira, Roberto 1999 “Evaluación de Impacto del FOMECE” en *INFOMECE* (Buenos Aires: SPU).
- Castro, Javier A. 2002 “Fondos competitivos y cambio académico e institucional en las universidades públicas argentinas. El caso del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE)”, mimeo.
- Clark, Burton 1983 *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective* (Berkeley: University of California Press).
- Clark, Burton 1987 “The organizational conception” in Clark, Burton (ed.) *Perspectives on Higher Education* (Berkeley: University of California Press).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 2000 *Estudio de los Anexos 1 y 2 de la Resolución 3927/00 del Consejo Superior de la UBA* (Buenos Aires).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 2002 *Contribuciones para un Análisis del Impacto del Sistema de Evaluación y Acreditación* (Buenos Aires).
- Consejo Nacional de Educación Superior 1994 *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, SPU).
- Coraggio, J. y Vispo, A. 2001 *Contribución al estudio del sistema universitario argentino* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Delfino, J. y Gertel, H. 1996 “Nuevas Direcciones en el Financiamiento de la Educación Superior” en *Nuevas Direcciones en el Financiamiento de la Educación Superior. Modelos de asignación del aporte público* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).

- Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) 1998 “¿Qué es el Fomec?” en *FOMEC* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- García de Fanelli, A. M. 1998a “La Universidad Pública Frente a la Nueva Lógica de las Políticas Públicas y del Mercado” (Chicago: LASA XXI) mimeo.
- García de Fanelli, A. M. 1998b *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación).
- Hidalgo, J. C. 1994 *Financiamiento Universitario. Una visión crítica al enfoque económico utilitario* (Santa Fe: Universidad del Litoral).
- Iazzetta, Osvaldo 2001 “La recreación de la dimensión pública de la universidad” en *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) N° 9.
- Isuani, E. A. 2003 “Estudio sobre el Impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)” en Pugliese, J. C. (ed.) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Kent, Rollin 1993 “La Evaluación de la Educación Superior en América Latina: Una Comparación de Cinco Experiencias Nacionales” en *Documento CEDES/4* (Buenos Aires) Serie Educación Superior.
- Krotsch, Pedro 1993 “La universidad argentina en transición: ¿del estado al mercado?” en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 3.
- Krotsch, Pedro 1994 “Organización, gobierno y evaluación universitaria” en Puiggrós, A. y Krotsch, P. (comps.) *Universidad y evaluación. Estado del debate* (Buenos Aires: Ideas/Aique).
- Marquís, Carlos 1994 (comp.) *Evaluación Universitaria en el MERCOSUR* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- Marquís, Carlos 1996 “El rol del Estado frente a la evaluación de la calidad universitaria. El caso argentino”. Comunicación presentada en la Conferencia Regional de UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana).
- Marquís, Carlos 1997 “Evaluación, Acreditación y Fortalecimiento de las Carreras de Posgrado” en *La Universidad* (Buenos Aires) Año IV, N° 10.
- Marquís, Carlos 1998 *Calidad y financiamiento universitario. El caso argentino* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- Marquís, Carlos y Sigal, Víctor 1993 *Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Estrategia, Procedimientos e Instrumentos* (Buenos Aires: Secretaría de Educación).
- Ministerio de Cultura y Educación 1995 “Avances en los Convenios para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria” en *La Universidad* (Buenos Aires) Año II, N° 2.
- Naishtat, F.; García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. 1999 “El porvenir de la universidad pública” en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 14.

- Naishtat, F.; García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. 2001 *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Novaro, M. y Alonso, G. 1999 *Estudio sobre las capacidades institucionales en el área de las políticas universitarias* (Buenos Aires: FADE).
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1995 *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año II, N° 2.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1998 *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año V, N° 13.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999a *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 16.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999b *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 17.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999c “Evaluación externa del FOMEC: cuarta reunión del Comité Internacional de Seguimiento” en *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 18.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999d *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 18.
- Sigal, Víctor 1999 “El Sistema de Admisión a la Universidad en Argentina” en *Sistemas de Admisión a la Universidad* (Buenos Aires: SPU).
- Villanueva, E. 1999 “La CONEAU y el mejoramiento de la calidad” en Sánchez Martínez, E. (ed.) *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).

RECURSOS TOMADOS DE LA WEB

- Ordenanzas de la CONEAU N° 001/96 (Reglamento Orgánico), 003/96 (Código de Ética), 008/97, 015/97, 004/99, 005/99, 031/02, 032/02 y 033/02 en <<http://www.coneau.edu.ar>>.
- Decreto 173/96; Ley de Educación Superior N° 24.521; Leyes, Decretos y Reglamentos; Resoluciones del Ministerio de Educación N° 1168/97, 535/99 y 1232/01 en <<http://www.me.gov.ar>>.
- Oszlak, O.; Trombetta, A. y Asensio, D. 2003 *Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria* (Buenos Aires: SPU) en <http://ses.me.gov.ar/documentos/pres/030407/informes/ipd_fomec.zip>. Fecha de consulta: 24 de abril de 2003.

ENTREVISTAS Y DESGRABACIONES

- Isuani, A. 2003 “Estudio sobre algunos resultados de la labor de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Marquís, C. (ex presidente de la CAP y ex director ejecutivo del FOMECE) 2003a “FOMECE: estrategias, lecciones y prospectiva”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Marquís, C. 2003b Entrevista personal (Buenos Aires).

Oszlak, O. 2003 “Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Villanueva, E. 2003 “Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

ÁLVARO CAMPUZANO ARTETA*

**SOCIOLOGÍA Y MISIÓN PÚBLICA
DE LA UNIVERSIDAD EN EL ECUADOR:
UNA CRÓNICA SOBRE EDUCACIÓN
Y MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA**

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, las universidades en América Latina han venido atravesando por significativos procesos de transformación que, como tendencia dominante, las adecuan a la lógica operativa y las subyugan a los imperativos del sistema de mercado capitalista en su fase contemporánea (Mollis, 2003). De acuerdo a la perspectiva de algunos investigadores e investigadoras, esta serie de cambios representarían una amenaza a la misión pública históricamente asignada a las universidades en nuestras sociedades. Marcela Mollis ha enmarcado este espectro de preocupaciones dentro del debate sobre los límites de la modernidad: “Nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna, y consecuentemente de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones.

* B.A. Sociología. M.A. Estudios Culturales.

Hoy la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años *compradores de diplomas*" (Mollis, 2003: 14).

Participando de esta provocación, cabe preguntarnos: ¿Cómo se ha constituido históricamente el proyecto moderno de la universidad en los países de América Latina? ¿En qué habría consistido este, y cómo y por qué se habría agotado (o no) en la región? ¿De qué modo particular se ha definido a la certidumbre en las humanidades, al progreso en la ciencia y al optimismo en las profesiones en nuestros países?

Sin asumir a fondo el reto de estas preguntas, la crítica a la mercantilización universitaria correría el riesgo de limitarse a proferir invectivas reiterativas, que por ese mismo carácter se diluirían en gestos de indignación inofensiva. Realizar aperturas interpretativas de carácter histórico se presenta como una alternativa frente a tal equívoco. La génesis de la misión pública de la institución universitaria, y la comprensión de su nexos con determinadas versiones sobre la modernidad vigentes a lo largo del siglo XX en América Latina, podrían permitir al pensamiento y a la imaginación afincada en la historia concebir las posibilidades de relanzar un proyecto universitario democrático y radical en nuestros días. La escritura del pasado es siempre la escritura del presente.

Alimentando este vasto empeño, mi propuesta particular se concentra en interpretar el papel público que ha desempeñado, durante distintos momentos del siglo pasado, una disciplina social en la universidad estatal ecuatoriana: la sociología. En tanto que *formaciones intelectuales*¹ insertadas en el campo universitario, las corrientes de pensamiento activas en la sociología en Ecuador son parte de la modulación histórica por la que atravesó allí la universidad durante el siglo XX. Dentro de la extremadamente intrincada

1 El término *formación*, en el sentido que le diera Raymond Williams (1980), se refiere a las tendencias y movimientos culturales (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que, por definición, no se reducen a una superestructura ideológica. La ventaja que ofrece el uso de esta categoría radica en que libra al análisis de la rigidez analítica que entienda a las corrientes de pensamiento como meros epifenómenos de la estructura económica. En su crítica al marxismo vulgarizado, Williams concibe al papel de las formaciones como directamente constitutivo del modo de vida de una sociedad: la cultura no es concebida como producto derivativo de una infraestructura material, sino como una parte fundamental del proceso social material. En su recuperación de Gramsci, este fundador de los estudios culturales británicos se interesa por dar cuenta tanto del proceso *dinámico* mediante el cual bien se perpetúa la vigencia o se abren posibilidades de transformación de una forma de vida social, como del lugar de la cultura en ese proceso inestable entre la permanencia y el cambio. La *hegemo-*

trama de acontecimientos pasados, he remarcado tres momentos que considero de especial relevancia.

El primer momento comprende un período aproximativo que va desde 1915 hasta 1925. Como veremos, la “sociología” de este período todavía no existe como carrera universitaria. Lo que existe en estos años, como antecedente a la fundación de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas en la Universidad Central del Ecuador durante la década de 1960, es la formulación de un pensamiento jurídico-social de carácter elitista y alimentado por el cientificismo retórico de la época. El contexto universitario en el que se inscribe este pensamiento es el de la primera reforma educativa promovida por los gobiernos liberales plutocráticos. Los efectos de la concepción de la educación superior formulada en este período se propagan, prácticamente, a través de todo el siglo pasado.

A continuación, presuponiendo una estabilidad (un estancamiento debería decir) en el pensamiento universitario durante los años que van de la década del treinta a la del cincuenta, mi atención se desplaza a las décadas de 1960 y 1970. La sociología en el Ecuador durante este período aparece ya como una carrera universitaria, y es sólo entonces que se registra una ruptura significativa con respecto al pensamiento jurídico-social prevaleciente con anterioridad. En plena efervescencia de la izquierda en América Latina, quienes fundan la primera Escuela de Sociología en Ecuador le darán a la disciplina una impronta inspirada en ciertas versiones del marxismo. Esto es así hasta el punto en que, durante su primera institucionalización universitaria, la sociología en Ecuador no es otra cosa que una variación, en algunos aspectos paradójica, de esta corriente teórica. El proyecto, nunca realizado, de una segunda reforma universitaria en la universidad estatal y los procesos de transformación modernizante de la universidad semi-privada constituyen el trasfondo universitario sobre el que se asienta esta “sociología de izquierdas”.

nía, o forma persuasiva de dominación que presenta a un específico modo de vida como deseable, o por lo menos como inevitable, se sostiene y es contestada a través de formaciones. Y toda hegemonía, insiste Williams, nunca es absoluta: siempre existen elementos no sujetos a ella. Para dar cuenta de estas fisuras, se vuelve necesario escudriñar las diversas formas de relación entre los elementos *dominantes* de la cultura, o bien aquellos que sostienen la hegemonía, y los elementos *residuales* y *emergentes*, que la contestan. Al denominar como formaciones *intelectuales* (no científicas o teóricas) a las corrientes de pensamiento presentes en la sociología ecuatoriana, llamo la atención sobre los compromisos públicos o pretensiones persuasivas que contienen los trabajos académicos.

Finalmente, el tercer momento que remarco corresponde ya a la contemporaneidad inmediata, comprendiendo las décadas de 1980 y 1990. Durante los últimos dos decenios del siglo XX, la sociología en Ecuador ha estado signada por tendencias que expresan, simultáneamente, grandes retos y acuciantes amenazas. Las unas y las otras atañen a todos y todas quienes piensen en las posibilidades actuales de otorgar a la universidad, y a los diversos campos que engloba, un papel mucho más auténtico que el de la mera acreditación de “profesionales sin espíritu”. Tales tendencias son, por el lado promisorio, las de una marcada diversificación teórica que puede constituir un caldo nutritivo para repensar a las ciencias sociales y a las (así llamadas) humanidades bajo términos que las sintonicen con un proyecto político-cultural sustantivamente democrático. Y por el lado de las amenazas, el agresivo influjo de versiones tecnocráticas y mercado-céntricas del desarrollo en nuestras universidades, reforzando y formando parte del movimiento mayor de las pretensiones hegemónicas del neoliberalismo, plantea una reconfiguración de la universidad que la reduce a constituir un centro de certificación técnico-profesional y de celebración de un multiculturalismo banal.

Los tres momentos señalados proponen una modulación de transformaciones por las que habría atravesado la sociología dentro del proceso histórico de la universidad ecuatoriana. La revisión *selectiva* de cada uno de estos períodos insiste en tres niveles de interrogantes estrechamente ligados entre sí. El primero, y esto se ha esbozado ya, procura desentrañar cuál fue la misión pública de la sociología universitaria, o bien cuál fue la incidencia y la relación de la disciplina con los procesos de la vida social y de las instituciones políticas y económicas sobre las que se asienta su específico marco institucional universitario. Junto a esto, en un segundo nivel, interesa llamar la atención sobre cómo, a través del discurso generado desde la sociología, se trazó, o no, una distinción entre ciencias sociales y humanidades. Y finalmente, como telón de fondo, enfatizo la relación que guardan aquellos compromisos públicos (a veces tácitos y a veces explícitos) y estas distinciones disciplinares con un modo de entender y de llevar a efecto el proyecto de la modernidad.

Considerando el carácter casi precursor de este ejercicio de escritura (hasta donde estoy informado, en Ecuador únicamente Arturo Roig ha realizado un estudio de esta naturaleza), y explicitando su impulso político, la adjetivación que mejor lo caracterizaría de ningún modo sería la de omnisciente reconstrucción de una Historia.

A través de esta narración sobre territorios poco explorados, lo que propongo es una crónica particular que abre interpretaciones, de ningún modo una Historia que las cierra.

LA SOCIOLOGÍA Y EL PROBLEMA DE LA RAZÓN MODERNA

Como contraste histórico y contrapunto conceptual previos, cabe subrayar brevemente el peculiar vínculo que guarda la sociología, tal y como se constituyó en los países industrializados, con el proceso histórico de la modernidad, y por tanto con la definición de la razón moderna.

Dentro del proceso de surgimiento y desarrollo de la sociología en Europa, se ha señalado de uno u otro modo a la modernidad como núcleo problemático hacia el que convergieron las diversas corrientes de pensamiento que alimentaron a la disciplina durante su nacimiento (Giddens, 1998; Ritzer, 2000). La preocupación por el proceso de profundas transformaciones que conllevan el advenimiento del capitalismo y la construcción de estados liberales en las sociedades del Occidente industrializado durante el siglo XIX e inicios del XX se habría instalado desde entonces en el seno de la sociología. Al respecto es especialmente revelador el estudio realizado por Robert Nisbet: tras un rico proceso de gestación en las sociedades viejo-europeas que va de 1830 a 1900, la sociología habría llegado a constituirse, tanto allí como posteriormente en EE.UU., en “la única ciencia social contemporánea donde la tensión entre los valores tradicionales y modernos aparece manifiesta en su estructura conceptual y en sus supuestos fundamentales” (Nisbet, 1990: 10).

En contraste con este orden de cosas, si en las sociedades industrializadas la sociología aparece como una ciencia *de* la modernidad, o bien que surge y se ocupa de las transformaciones auspiciadas por el nacimiento de estados y del capitalismo modernos, en el Ecuador de inicios del siglo XX, al igual que en los otros países latinoamericanos, la sociología aparece más bien como una ciencia *para* la modernidad –o dicho más precisamente, para una *cierta modernidad*. Quiero decir que en un contexto histórico en el que la sociedad no ha vivido nada cercano a una revolución industrial, y donde, si bien existen las estructuras formales del estado liberal, las instituciones político-sociales permanecen en esencia tradicionales, la sociología surge no ya como una disciplina que interpreta determinadas transformaciones en curso, sino más bien como un saber académico que propugna y legitima determinadas transformaciones, y no otras, a llevarse a cabo en la sociedad.

Sociología para –en servicio de– y no sobre –dando cuenta de– la modernidad; pero que, como digo, defiende *una* versión de esta. De aquí se desprende un segundo contraste. Si en el Occidente industrializado la modernidad entendida como un proyecto inacabado (Habermas, 1983, 2001a y 2001b) ha sido subsumida durante el siglo pasado a los imperativos del capitalismo, y consecuentemente ha sido colonizada por los sistemas de mercado y estatales (y por tanto, siguiendo a Habermas, el aspecto cognitivo-instrumental de la razón ha pasado a opacar sus aspectos práctico-morales y estético-expresivos), en las sociedades de los países latinoamericanos el proyecto emancipatorio de la modernidad también tiene sus paradojas, pero estas tienen características distintivas. Como pretendo argumentar a continuación, durante los primeros momentos de la historia de la sociología en el Ecuador se expresan las paradojas constitutivas de un progresismo conservador: un proyecto político-cultural con pretensiones de implantar desde arriba, desde la “alta cultura” universitaria, una versión de modernidad desvirtuada. Los momentos posteriores de esta crónica develan tanto las impugnaciones como las curiosas pervivencias de este singular discurso portador de un proyecto, lógicamente contradictorio pero políticamente coherente y efectivo, de modernidad retrógrada.

REABRIENDO LOS ARCHIVOS DE LA SOCIOLOGÍA EN EL ECUADOR

*Atributo excelso del hombre
es el de penetrar las leyes de las cosas
y ponerlas a su servicio, como orgulloso dominador*

Carlos Manuel Tobar y Borgoño (1923)

En esta paráfrasis cartesiana cargada de evocaciones bíblicas presente en la alocución a través de la cual el saliente rector Tobar y Borgoño posesionaba al nuevo rector de la Universidad Central del Ecuador, Manuel Balarezo (Tobar y Borgoño, 1923), encontramos la expresión sumaria del papel que, sin dubitaciones, se asignaba en aquel entonces al conocimiento generado en las distintas facultades de la universidad. La fe en el progreso, entendido como el dominio creciente del hombre² sobre su entorno natural y social aparejado al avance de la ciencia,

2 En relación al carácter patriarcal del saber universitario de principios del siglo XX, en el informe presentado por el rector de la Universidad Central al ministro de Educación al finalizar el año de 1921, aquel afirma lo siguiente: “Estimo que debe darse a la mujer un campo de acción más laxo del que hoy dispone, y, por lo mismo, no estoy de acuerdo con la ley actual: el número de mujeres que concurren a las universidades es siempre limitado, no constituirá nunca un peligro, y, por lo mismo, en mi modesto concepto, era mejor la ley anterior que la

constituye un rasgo central del pensamiento de la época. Sin embargo, curiosamente, esta certidumbre generalizada al interior de la universidad se entrelaza con el saber dogmático correspondiente a la teología católica tradicional. En cierta medida, esto lo ejemplifica el epígrafe: el elogio a la ciencia se expresa en lenguaje bíblico. En mi interpretación, esta aparente anomalía llega a constituirse en norma, en sentido común académico, durante las primeras décadas del siglo XX en el Ecuador. El primer esbozo de sociología que aparece en el país habla elocuentemente sobre las certezas de esta “ciencia” dogmática.

Varias décadas antes del aparecimiento, en 1968, de una Escuela de Sociología, se crea en 1915 una cátedra de sociología dentro de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central. Para comprender la peculiaridad del pensamiento jurídico-social que se gesta durante esos años, se debe empezar señalando que aquella primera cátedra surge a partir del desarrollo disciplinario del derecho³. Pero, desechando vagas generalizaciones, si no ubicamos a esta primera matriz de la sociología

presente” (Tobar y Borgoño, 1921: 486). Este testimonio sobre la existencia de una disposición legal que restringía el ingreso de las mujeres a la universidad, y sobre la percepción entre determinados sectores al interior de la universidad de la posible transformación de este estado de cosas como una amenaza, señala un ámbito de estudio fundamental. Cabe explicitar en este punto la limitada atención prestada en mi estudio a la comprensión del vínculo entre saber académico-universitario y dominio patriarcal, vigente durante la primera mitad del siglo XX y con efectos que se extienden hasta la actualidad.

3 “Los comienzos del pensamiento social y los orígenes de la sociología en el Ecuador”, escrito por Arturo Andrés Roig en 1979, constituye el estudio más acabado sobre esta primera etapa de la disciplina. Allí, Roig propone un interesante recuento sobre el proceso mediante el que aparecen, a partir de una misma matriz, las cátedras de filosofía del derecho y de sociología. Finalizadas las guerras de independencia, la universidad republicana se reorganiza desde mediados del siglo XIX. En este contexto se resquebraja la legislación colonialista y aparece el *derecho patrio*. Sin embargo, a pesar de este cambio, la función legitimadora del poder colonial de la primera va a pervivir de algún modo en el segundo: el derecho patrio porta un “conocimiento difuso compartido por los grupos de poder [sean liberales o conservadores] que hacían del derecho la expresión de sus derechos, invocando de modo permanente a la nación, y a su vez, una doctrina de las obligaciones y penas que era el ‘derecho’ que les quedaba a los grupos sociales subordinados” (Roig, 1979: 22). Hacia finales del siglo XIX, a medida que incrementa la complejidad de los códigos legales, el derecho empieza a especializarse como disciplina. Dentro de este proceso, aparece en años posteriores la primera cátedra de filosofía del derecho, asignatura que pretende desprenderse de todo el saber social asistemático presente en su antecesor derecho patrio. Es entonces cuando, acogiendo aquel saber social (no siempre de modo acrítico como veremos), aparece la primera cátedra de sociología en 1915. Siguiendo a Roig, es importante consignar que el vínculo entre sociología y derecho viene dado por la poderosa influencia del positivismo europeo (de fuentes francesas, inglesas e italianas) en el pensamiento social latinoamericano de inicios del siglo pasado. Cabe resaltar también que paralelamente a este saber jurídico-social academicista, por fuera de la universidad se venía generando en la región un pensamiento socialista (José Carlos Mariátegui es el ejemplo más destacado en los países andinos), que propugnaba una versión radical de la modernidad y que

dentro de su específico contexto histórico y universitario, difícilmente podremos interpretar enriquecidamente su función pública.

Insertada en una vida social afín al modelo económico latifundista de la serranía, donde las elites conservadoras despliegan su dominio⁴, en la Universidad Central del Ecuador (quién lo podría entender a primera vista...) se genera un pensamiento que se dice partícipe de la corriente irrefrenable del “progreso”, bajo formulaciones recargadamente barrocas que elogian a la ciencia positiva. El anodino y monótono mugir de vacas flotando en el espacio abierto de las haciendas serranas, o el tímido musitar de voces de transeúntes caminando en las calles de piedra de un Quito recalcitrantemente católico y conventual –sonidos estos que uno podría imaginar que corresponden a la época–, son decididamente ajenos al estruendo urbano y maquinal que le cabe como contexto al discurso de los pensadores que publican sus trabajos en *Anales de la Universidad Central* –órgano oficial de difusión de aquella universidad desde 1883. ¿Cómo interpretar esta disonancia? ¿De qué manera se relaciona este pensamiento universitario con el contexto cultural, político-social y económico que lo circunda?

Como sugiero a continuación, el pensamiento jurídico-social, como lo llamó Arturo Roig, generado en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central durante las primeras décadas del siglo XX, expresa las ambivalencias de los intelectuales ecuatorianos. Y tales ambivalencias se producen en la tensión entre dos polos políticos. Uno de ellos viene representado por las exigencias democratizantes provenientes de pensadores liberales todavía vinculados al proyecto radical de la revolución alfarista; y el segundo, por los imperativos de orden y la búsqueda de consolidación de distinciones socio-culturales que sostienen la dominación, provenientes del ala más conservadora del liberalismo placista⁵.

no va a influenciar a la naciente sociología. Este hecho da cuenta de las implicaciones políticas de la estricta circunscripción universitaria de la primera sociología ecuatoriana.

4 Una vez suspendido y derrotado el proceso de transformaciones propugnadas por el liberalismo radical alfarista, a partir de la primera década del siglo XX, la clase terrateniente serrana convive armónicamente con la burguesía comercial y financiera de la costa. De este modo, la hacienda, institución sobre la que se sustenta el dominio socio-cultural, político y económico de la elite serrana, conserva su poder (Ayala Mora, 1996; Quintero, 1997).

5 De acuerdo a las investigaciones de Enrique Ayala Mora (1996), durante su primer gobierno el presidente Leonidas Plaza, electo como sucesor del general Eloy Alfaro, ofrece todas las garantías a los latifundistas serranos; es decir, represión a los campesinos alzados en la revolución alfarista y mantenimiento de la estructura agraria, concentrando su ofensiva hacia la

PRIMERA REFORMA EDUCATIVA: LA CONTRARREFORMA LIBERAL

Durante el primer cuarto del siglo XX, el sistema público de educación en Ecuador atraviesa por un significativo proceso de laicización y estatización. Durante la primera etapa de este proceso, cuando todavía no se realizaba el pacto entre elites serranas y costeñas, los asedios de los terratenientes serranos, equipados con el poder persuasivo de la Iglesia Católica, pasaron a ser una constante. En este contexto, la oposición eclesiástica a la laicización de la educación en todos sus niveles toma una acentuada acritud. El propio Federico González Suárez, arzobispo de Quito hacia 1906, considerado por Ayala Mora como la primera autoridad eclesiástica que acepta la coexistencia de la Iglesia Católica con el liberalismo, llega a arremeter violentamente contra la educación laica. En su segunda carta pastoral, escrita en ese mismo año y dirigida expresamente a las familias ecuatorianas, González Suárez *condena* públicamente a la laicización educativa: “Quién sabe si esa matrícula, con que los ponéis a vuestros hijos en el umbral de la escuela laica, no sea un empujón que, con vuestras propias manos, les dais para que caigan, sin remedio al infierno [...] Las consecuencias que produce la educación laica son desastrosas para la salud, desastrosas para la familia, desastrosas para la fortuna, desastrosas para la sociedad entera [...] Satanás es llamado en las Santas Escrituras el gran homicida, Homicida ab initio... Oficio de homicida, labor de homicida es la del maestro laico, en su escuela sin religión: mata y mata” (Paladines, 1998: 141).

Los cambios educacionales más importantes anotados por Carlos Paladines, los que aterran a González Suárez y a la entonces conservadora Iglesia Católica en bloque, son los siguientes: en 1899 se puso fin al concordato que desde 1862, durante el régimen ultra conservador de García Moreno, otorgaba control total a la Iglesia sobre la educación; en 1901 se organiza el Ministerio de Instrucción Pública; y, como toque de gracia al aparato de difusión ideológica conservadora, en 1906 se consagra en la Constitución el carácter laico de la educación pública en el país.

Iglesia Católica. Mediante esa significativa renuncia que hizo posible la alianza entre la burguesía bancaria y comercial de la costa y los latifundistas serranos, provocando la cisma del liberalismo, Plaza torna viable la separación entre Iglesia y Estado. A través de este proceso, la dominación latifundista-eclesiástica se transfigura en latifundista-burguesa (Quintero, 1997). Este acuerdo entre la aristocracia serrana y la emergente burguesía comercial y financiera (de ningún modo industrial) de la costa, llamado “predominio plutocrático”, va a pautar la dominación en el país alrededor de la segunda y tercera década del siglo XX.

Con esta polémica como antecedente, durante la segunda etapa de la reforma educativa, llevada a efecto ya bajo el predominio plutocrático, podemos detectar una preocupación por afianzar a la Universidad Central como centro de formación profesional en el Ecuador. Dentro de los conflictos que desata esta nueva función que se quiere dar a la educación superior, aparece a primera vista un desfase existente entre el funcionamiento del aparato productivo a nivel local y la formación que la universidad considera válida⁶. El sistema económico de la hacienda, destinado a la producción de consumo interno que caracteriza a la serranía del Ecuador de ese entonces, desde luego que no requería de recursos humanos calificados, como se diría hoy, para su adecuado funcionamiento. Y como es evidente, la acreditación universitaria de ningún modo aseguraba una plaza de trabajo dentro de un orden socio-económico donde la inclusión en el disfrute de la riqueza socialmente producida venía determinada mucho más por el linaje familiar que por el mérito individual en los estudios y el desempeño profesional al estilo liberal. Este desfase al que nos referimos, esta inadecuación entre el funcionamiento del sistema socio-económico local tradicionalista y el corte profesional-modernizante que supuestamente promovería la Universidad Central en sus egresados, señala la particularidad de la misión pública que asume la universidad, y específicamente el pensamiento social universitario, en aquel entonces. Ceñidos a la trama entrelazada por la historia económica y política del Ecuador, se pueden hallar patrones de sentido que definen la misión que se autoasignara esta universidad aparentemente disfuncional dentro de los usos sociales y prácticas económicas de la hacienda serrana.

Desde 1914 se da inicio oficialmente a la implementación de una reforma educacional, cuyo principal impulsor será el entonces ministro de Educación Luis Napoleón Dillon y cuyo fundamento teó-

⁶ En el ya citado informe de 1921 del rector, encontramos constancia de esta preocupación. Señalaba enfáticamente Tobar y Borgoño, hablando en nombre de los personeros de la Universidad Central y de la rama gubernamental a cargo de la educación, lo siguiente: frente a la “gran abundancia de profesionales en las ramas de medicina y jurisprudencia, nos quejamos justamente de que el proletariado intelectual [eufemismo para referirse a los titulados universitarios sin empleo] crece de manera que alarma, y, sin embargo, no damos las suficientes garantías a quienes se dedican a estas carreras [...] Esto de la necesidad de abrir la puerta a nuevas profesiones [señalada por varios profesores según Tobar], es absolutamente indispensable” (Tobar y Borgoño, 1921: 483). Del mismo modo, en 1923, Víctor M. Peñaherrera, decano de la Facultad de Jurisprudencia, en su informe anual presenta como un problema público el que los titulados no encuentren plazas de trabajo seguras; hecho frente al cual sugiere se establezcan servicios públicos en los que se dé “alguna preferencia a favor de los jóvenes que han obtenido títulos académicos en las Universidades” (Peñaherrera, 1923: 494).

rico hallará una fuente primordial en el pensamiento educativo del liberal Alfredo Espinosa Tamayo. Las características y el modo en que se plantea esta ambiciosa reforma expresan, dentro del campo universitario y también en el nivel escolar, el abandono de las pretensiones de transformación democrática del liberalismo alfarista. En términos generales, se trata de un proyecto político-cultural que aboca sus energías no ya a minar las bases de la dominación feudal-terrateniente sino a transformar la “mentalidad” de una población que, sin intervenciones educacionales, sería incapaz de asumir el destino histórico del “progreso”. “La ‘emancipación mental’ adquiere [a partir de entonces] un signo negativo y la política acaba por convertirse en una terapéutica de un ‘pueblo enfermo’” (Roig, 1979: 77).

Tras su designación como ministro de Educación por parte del presidente Plaza en 1913 (cuyo segundo gobierno va de 1912 hasta 1916), el empresario y banquero quiteño Luis Napoleón Dillon dedica ingentes esfuerzos a centralizar administrativamente la educación, y a “capacitar científicamente” al magisterio. Más allá del aspecto burocrático de la reforma, en consonancia con sus contemporáneos, el ministro diagnostica que el problema medular de la educación en el Ecuador radica en la falta de homogeneidad cultural de la nación o, en sus palabras, en la “inigual cultura” entre sus habitantes. Bajo presupuestos del positivismo organicista decimonónico, Dillon entiende como una necesidad el tornar funcionalmente complementarios a los distintos estratos poblacionales de la nación, entendiendo a esta como un todo orgánico (Gómez, 2000). A partir de esta diagnosis, encarga al proceso educativo en todos sus niveles la tarea de “sanar” al “organismo enfermo”, volviendo funcionalmente compatibles entre sí a sus distintos “órganos” o grupos poblacionales.

El cumplimiento de esta terapéutica, de este imperativo de construir una nación “saludable”, erigido en pedagogía oficial a partir del predominio plutocrático, recayó principalmente sobre las escuelas rurales. En tanto que instituciones primordiales de este específico proyecto de *estado docente*, serán estas las encargadas de “incorporar” a la nación a las poblaciones indígenas y campesinas (Sinardet, 2000). El grupo de profesores alemanes que contratan Dillon y Manuel María Sánchez entre 1913 y 1914 para formar al magisterio dejará huella en el sistema de educación nacional: el herbartismo, corriente pedagógica inspirada en la obra de Johann Herbart, se transforma en el modelo de enseñanza por excelencia aun hasta mediados de la década de

1940, y a su vez constituye el núcleo a partir del cual se difunden ideas científicistas en el Ecuador (Paladines, 1998).

La investigación de Sinardet destaca la violenta invasión cultural llevada a efecto por este modelo educativo. Esta caracterización se funda en hechos como la imposición autoritaria del castellano en poblaciones quichua hablantes, y en la pretendida eliminación sistemática de lo que se entendía como “vicios y malas costumbres” de esta población, en aras de encauzarla férreamente hacia modos de vida “cívicos” y “civilizados” –eufemismos estos últimos utilizados para designar a los usos y costumbres de los grupos dominantes, que se concebían a sí mismos como “blancos” desde la época colonial. Sin embargo, cabe mencionar que este proyecto pedagógico elitista fundado en preconcepciones sobre una “diferenciación interna” de la nación, que encuentra paralelos en la región andina (Coronel, 1999), no está exento de ambigüedades. Durante los años que van de 1925 a 1945, paralelamente, en el seno de las escuelas rurales se gestan procesos democratizantes activados desde la sociedad civil: en algunos casos, estas escuelas cubrieron el vacío de políticas sociales estatales, llegando incluso a “acudir material y moralmente en la defensa del campesinado frente a los abusos de que es víctima, organizando [...] ‘ligas de defensa’ para reprimir los abusos de los explotadores de la población rural” (Sinardet, 2000: 120). La emergencia de una líder tan importante para la historia ecuatoriana como Dolores Cacuango en el contexto de las escuelas rurales habla sobre este aspecto sustantivamente democrático también presente en las mismas.

Ahora bien, en lo que respecta exclusivamente al nivel superior de la educación en este contexto, la reconstrucción que propongo sobre la función pública de la universidad, primordialmente a partir de la publicación oficial de la Universidad Central, nos revela la adhesión *casi* total de los intelectuales liberales a un proyecto claramente elitista. Al igual que en la escuela rural, también aquí hallaremos una cierta ambigüedad. En términos generales nos hallamos frente a una relación compleja entre distintas *formaciones intelectuales*: una dominante, representada por una curiosa versión del positivismo, y otra de carácter residual, representada por el liberalismo radical.

PROGRESISMO CONSERVADOR: LA GESTACIÓN DE UNA MODERNIDAD RETRÓGRADA

Durante el período de reforma educativa liberal-plutocrática, la educación universitaria apunta a la construcción elitista de un sentido *sui generis* de nación ecuatoriana y promueve una intervención educativa en la población marginada que, rayando en lo contradictorio, señala la imposibilidad de encauzarla en la corriente “irrefrenable” del “progreso”. El rector de la Universidad Central llega a ser bastante elocuente al respecto. En 1921 afirma que la universidad es la institución encargada de “formar la conciencia y *las costumbres* de la nación, con arreglo a los preceptos científicos que enseña en su seno y que, además, populariza por medio de su acción social [léase: extensión universitaria]. No hay, en efecto, en las instituciones públicas, ningún otro órgano llamado a ejercer esta función, de indiscutible necesidad para la eficacia de la labor de *automejoramiento social*, que *nunca puede interrumpirse*” (Tobar, 1921; cursivas propias). Sobre las costumbres que inculcaría la universidad asumiendo la fatalidad del “progreso” o “automejoramiento social”, Tobar y Borgoño ya había manifestado años atrás que la *educación* promovida por esta institución, a diferencia de lo que sería la mera instrucción técnica, aleja al “bípedo humano” de su estado “primitivo” en el que es “tosco, brutal e impulsivo”, enseñándole a renunciar a todo aquello que “la moral combate”. En suma, para este influyente rector, la educación universitaria “es cultivo, es finura, es delicadeza” (Tobar y Borgoño, 1913: 3).

A partir de esta altura social a la que ascenderían los hombres letrados a través de su inmersión en la Cultura en mayúscula, la educación superior pretendía extenderse, hacia abajo, para alcanzar a los plebeyos. A pesar de que, como hemos visto, será la escuela rural la principal institución en la que se encarna esta versión elitista del estado docente, en la universidad se formula un pensamiento que sustenta esta empresa⁷.

⁷ Llama la atención que este proceso ocurra precisamente durante los años en que la onda expansiva de la reforma universitaria de Córdoba, Argentina, afecta a la universidad ecuatoriana, instituyéndose oficialmente y por primera vez los principios democráticos de la educación superior: cogobierno, extensión universitaria, autonomía universitaria y libertad en el régimen de enseñanza. En efecto, en relación al cogobierno, en 1918 el Congreso decreta por ley la participación estudiantil (alcanzando los estudiantes un tercio de representación en las Juntas Administrativas y de Facultades hacia 1922), y en 1919 se funda la Federación de Estudiantes; la extensión universitaria se estatuye en 1922, bajo el clásico lema “si el pueblo no puede ir a la universidad, la universidad tiene que ir al pueblo”; y en 1925, como logro del *movimiento juliano*, se reconoce legalmente a nivel provincial la autonomía académica y

Con respecto al tema de la construcción de la nación, la peculiaridad de la pedagogía liberal gestada en la universidad consiste en que, lejos de generarse y difundirse un discurso con pretensiones de interpelar a toda la población –al estilo de ideólogos de la universidad napoleónica del siglo XIX como Víctor Cousin (Bonvecchio, 2000: 132-145)–, lo que se observa es un escepticismo sobre la posibilidad de generalizar la ciudadanía fundado en preconcepciones que naturalizan las jerarquías sociales. En efecto, de este escepticismo se desprenden alegatos a favor de impulsar cambios en el país a través de la educación, que contienen dentro de sí mismos señalamientos sobre la imposibilidad de realizarlos frente a factores inamovibles e insalvables como la “raza”. Esta contradicción lógica, esta postulación de reformas que se reconocen a sí mismas como imposibles, va a caracterizar al pensamiento liberal post-alfarista. Al respecto, durante estos años era muy recurrente la publicación de ideas como las de un profesor de Física y Zoología, quien en 1923 aseguraba sin dubitaciones y de modo característico lo siguiente: “el Ecuador tiene un acervo enorme de circunstancias que se oponen a su progreso: las dificultades resultantes de su constitución zoológica, *la mezquindad de la raza que lo puebla y la insuficiencia de educación por una serie larga de generaciones*” (Borja, 1923: 354; cursivas propias). En otras palabras, la población ecuatoriana sería racialmente reacia al progreso y, a la vez, lo que requeriría el Ecuador serían mayores niveles de educación. ¿Cómo se podía sostener esta incoherencia? ¿Qué papel cumplía esta educación proveída a una población supuestamente ineducable?

La gestación de esta formación intelectual que empezamos a explorar no se circunscribe ni a la Universidad Central ni al Ecuador. Lejos de ello, tal formación está presente en toda América Latina. Ejemplificando este internacionalismo, en 1925 el profesor uruguayo Rafael Facolba, invitado por la prestigiosa sociedad jurídico-literaria del Ecuador, pronuncia la primera conferencia de sociología de la que tenemos constancia escrita. Entre sus acreditaciones académicas, además de pertenecer a la Academia de Ciencias de La Habana y a la de Medicina de Lima, resalta su afiliación a la “Asociación Internacional para el Mejoramiento de la Raza” con sede en Munich –esto, recuérdese, durante los años de ascenso del fascismo en Alemania. Tras una lau-

administrativa de la universidad (Aguirre, 1973: 50-55). Es claro que, considerados en abstracto, estos principios dicen poco sobre su aplicación y significado concreto en el específico contexto institucional e histórico de la universidad ecuatoriana.

datoria y ornamentada presentación a cargo del joven Gonzalo Escudero, célebre poeta ecuatoriano, Facolba asombra al lector contemporáneo con su presentación sobre “Aspectos concretos de la sociología americana”. Con solvencia intransigente Facolba afirma que en los países latinoamericanos existirían “ciertas agrupaciones de individuos perfectamente definidos, por sus razas y países de origen, por sus rasgos físicos y mentales, por sus características fisiológicas, por su grado de altura y moralidad, por su mayor riqueza o pobreza y hasta por sus taras morbosas y hereditarias”. Dentro de esta taxonomía, al interior de cada nación, asegura el pretendido experto, las “bajas estratificaciones tienen una psicología colectiva necesariamente menos desenvuelta que las clases superiores; se presentan con la fisonomía de una civilización más difusa y con una estructura moral que se modifica demasiado lentamente en el ciclo fatal de la moderna evolución social” (Facolba, 1925: 17). En síntesis, las naciones y los grupos humanos que las componen pueden ser categorizados jerárquicamente de acuerdo a determinaciones rígidas y no sujetas a cambio: ciertos rasgos “naturales” determinan la adecuación o inadecuación de los grupos humanos para asumir el destino, deseable e inevitable, del progreso. En concordancia con estas formulaciones, entre las principales venturas del Uruguay, el laureado catedrático celebra la predominancia de españoles, italianos, franceses, y de su descendencia entre la población, pues de allí resulta que haya “mejorado el tipo latino de las razas [...] sin cruzamiento con el indio y con el negro” (Facolba, 1925: 18).

La constante, y petulante, referencia a la “ciencia” como fuente legitimadora de posturas ideológicas como ésta ha llevado a los investigadores del período a etiquetar de “positivista” a la corriente representada por este curioso conferencista. Si, en su acepción común, entendemos por positivismo a la presuposición de que el único conocimiento válido es el de la ciencia y, a su vez, que la ciencia construye sus enunciados a partir de datos empíricos puros, o bien a partir de la experiencia inmediata y sensible, se vuelve insostenible etiquetar de este modo a esta formación intelectual. Sin duda el cientificismo o elogio a la ciencia como único conocimiento válido está presente en este estilo de “argumentaciones”, pero no así aquella fervorosa orientación inductivo-empirista. Al respecto, dicho sea de paso, el positivismo yerra en desconocer que todo enunciado de observación se halla “impregnado de teoría” y que, en términos generales, son los marcos culturales e institucionales de específicas comunidades de investigadores e investigadoras los que informan la producción de conoci-

to (McCarthy, 1998: 61-75). Pero más allá de ello, ni siquiera esa ingenua orientación empírica del positivismo está presente entre los mal llamados “positivistas” latinoamericanos. La referencia a “datos”, supuestamente sensibles y desnudos de teoría, brilla por su ausencia entre ellos. En realidad se trata de intelectuales que utilizan al cientificismo como estrategia retórica encubierta en sus escritos, pero que de investigadores, positivistas o no, tienen muy poco, y de arrogancia y patética autocomplacencia aristocrática, mucho.

En el Ecuador, esta retórica científicista va a ser el hilo conductor de los discursos liberales sobre los cambios que requeriría el país, incluyendo al ámbito educativo; y, por sus características, va a determinar el carácter lógicamente contradictorio de estas diagnósis. Una mirada al pensamiento de algunos de los más prominentes intelectuales de la época puede aclarar y sustentar esta afirmación. Las ideas del guayaquileño Alfredo Espinosa Tamayo y las de Pío Jaramillo Alvarado, nacido en Loja pero radicado durante varios años en Guayaquil, nos brindan ejemplos útiles. Ambos abogan por transformaciones de corte liberal en la economía y la política, pero a la vez señalan la existencia de factores insalvables en la sociedad que tornarían necio cualquier proyecto de transformación, y estos se refieren a supuestas características intrínsecas de la población marginada.

Espinosa Tamayo, como sabemos ya, es uno de los referentes intelectuales más claros en el diseño de la reforma educativa llevada a efecto a partir de 1914 a nivel nacional. En una de sus obras más importantes, *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano* (1916), analizada por Arturo Roig, podemos observar aquella contradicción antes referida. Y es que si bien, por momentos, Espinosa refuta las tesis que atribuían el “atraso mental” de los campesinos de sierra y costa a causas inamovibles como la “raza” y el “medio geográfico”, pasando a señalar como causa a la explotación por la que atraviesa esa población, el impulso orientado a derruir la naturalización de la dominación finalmente se cancela en su argumento. Esto sucede porque Espinosa termina afirmando que lo que existe en el país es una estratificación basada en “clases” diferenciadas, no por la posesión y desposesión de capital, sino por sus capacidades innatas de “desarrollo mental” (Roig, 1979: 116-119). De manera análoga, en el *Indio ecuatoriano*, escrito por Pío Jaramillo Alvarado en 1922, si bien el autor critica abiertamente a las teorías sociológicas que suscriben al darwinismo social, descartando la existencia de “razas” inferiores o superiores (Alvarado, 1980: 75), su alegato en contra de la legitimación de la desposesión de tierras en

perjuicio de los indígenas, y a favor del establecimiento de un salario que elimine las injusticias del concertaje, se resquebraja, pues el autor termina suscribiendo finalmente a versiones que naturalizan la desigualdad. Hace esto de dos modos. Deja en tela de duda la explicación del supuesto menor desarrollo de las capacidades mentales de las poblaciones indígenas por inamovibles causas geográficas: “¿Es que existe un límite en las altas mesetas andinas para el desarrollo de elevadas culturas, creación de las facultades cerebrales?” (Alvarado, 1980: 58); y sostiene abiertamente versiones racializadas sobre la sociedad: “El ‘cholo’ es el mismo dondequiera que se ha efectuado el mestizaje, y Perú, Bolivia, y Ecuador, están *soportando* este ciclo histórico del ‘espíritu del cholo’ en lo político, en lo económico y en lo internacional” (Alvarado, 1980; cursivas propias).

Este anudamiento de posturas contradictorias dentro de un mismo argumento, del que se desprenden reformas educativas que postulan su propia imposibilidad de ser realizadas, nos revela el acuerdo tácito que mantiene el pensamiento del liberalismo en el poder con el pensamiento conservador. La investigación de José Antonio Figueroa nos dona aportes clave respecto a este punto, específicamente en relación a la precomprensión que tanto conservadores como liberales tienen sobre la población indígena. Asumiendo una incapacidad de esta población para adquirir autonomía política y económica, tanto el liberal Pío Jaramillo Alvarado (y aquí podríamos sumar a Espinosa Tamayo), como el aristócrata serrano conde Jacinto Jijón y Caamaño, abogan por el establecimiento de intermediaciones jerárquicas o redes clientelares que vendrían a cumplir una función de tutelaje. En sus expresiones más extremas, tales preconcepciones pueden ser descritas con la imagen del exilio interior utilizada por Figueroa. Concibiéndose a sí mismas como diferenciadas ontológicamente de las “bajas estratificaciones”, las elites se perciben, reactivando el espíritu de la colonia, como habitando las repúblicas americanas en una especie de exilio de la “Madre Patria”. Desde este exilio, ideólogos del conservadurismo más acérrimo, como el conde Jijón y Caamaño, llegan a postular como necesario el sometimiento de la “población aborígen” a la “dirección de los civilizadores, para luego transformar el medio físico, a fin de volverlo adecuado para la subsistencia de la cultura superior, procurando que esta se encuentre como en suelo nativo” (Figueroa, 2001: 249). Las elites en su conjunto, en mayor o menor grado, son profundamente escépticas sobre la viabilidad de incluir a los indígenas, y a la población marginada en general, como iguales en

la nación. Si trazamos puentes con la investigación de Valeria Coronel, tal escepticismo es una constante en la región andina, y tendría una matriz católico-colonial, de acuerdo con cuyo imaginario sería imposible “la comunicación horizontal entre quienes son representados como diferentes entre sí moral o racialmente” (Coronel, 1999: 243).

Vemos entonces que esta hegemonía, o específica y efectiva forma de dominación, pone cotos a la racionalidad, y en ese sentido es antimoderna. Paradójicamente, aquellas formaciones intelectuales, conservadoras en sus presupuestos y en sus efectos políticos a pesar de autoenunciarse como liberales, se presentan bajo una terminología que se precia de ser “científica”. Los liberales del orden, intelectuales orgánicos de los regímenes plutocráticos, no apelan a la religión en su naturalización de la dominación, sino a un saber articulado en un lenguaje críptico antes que especializado, abigarrado antes que complejo, autorizado por una grandilocuencia barroca antes que fundamentado por la argumentación, y que gustan de llamar “la Ciencia”. Y asimismo, la ética subyacente en sus diagnósticos sobre la educación, aunque no apele directamente a la autoridad de la Iglesia Católica tradicional, no es distinta de la ética colonial de la caridad: frente a grupos humanos representados como inferiores, lo que cabe es ofrecer la protección, el cuidado y también el disciplinamiento que se brindaría a un niño desvalido. La educación se presenta así como un caritativo y condescendiente cuidado de los “ineducables”; y el sustento de esta dádiva pública no es la lógica o el raciocinio crítico, sino la racionalización, o justificación engañosa, de la dominación.

Sin embargo, siguiendo a Williams, las formaciones intelectuales dominantes siempre mantienen relaciones de fuerza con otras de carácter residual y/o emergente. Siempre es posible hallar resquebrajamientos en la construcción de una hegemonía. El progresismo conservador no agota el horizonte cultural de este período.

LOS REMANENTES DE LIBERALISMO RADICAL: LAS GRIETAS DEL ORDEN

En el mismo año 1914 en que arranca la implementación de la reforma educativa, la Facultad de Derecho de la Universidad Central, apunta Roig, pasa a llamarse Facultad de Jurisprudencia y Sociología. Esta cristalización institucional de la relación de influencias mutuas entre sociología y derecho ocurre un año antes de que se dicte la flamante cátedra de sociología. Su primer profesor será Agustín Cueva, a

quien suplantarán años más tarde Benjamín Carrión. En el contexto de la promoción de una educación pretendidamente terapéutica, abocada a adecuar orgánica y jerárquicamente a la nación, los argumentos de Cueva registrados en *Anales de la Universidad Central*, por su carácter explosivamente democrático, se presentan como un residuo inasimilable, como un remanente de resistencia, de un pensamiento social vinculado al proyecto del liberalismo radical.

En su pronunciamiento público sobre la reforma educacional en la universidad, Cueva es enfático en señalar que esta se debe dirigir “hacia un tipo de vida más completo, no [hacia] el adiestramiento de una elite presumida, estrecha y gobernante, sino [más bien a asegurar] una educación abierta a todos los horizontes del espíritu, que llegue a todas las clases” (Cueva, 1914: 181). La postura que adopta quien fuera promotor de la abolición legal del concertaje durante el primer gobierno de Alfaro no puede ser entendida por fuera de una corriente minoritaria de pensadores que mantienen en pie, aun durante el dilatado régimen de Plaza (dentro o fuera de la presidencia), el proyecto democratizante activado por la revolución liberal. Como registro de este liberalismo de resistencia, contamos con algunas tesis de la Facultad de Jurisprudencia, y algunos ensayos publicados por fuera de la Universidad Central⁸. En ellos, el tratamiento de temas como el trabajo, el salario y la propiedad privada mantienen una perspectiva acorde con el proyecto emancipatorio encarnado por los montoneros alfaristas; y asimismo, en ellos se esbozan formaciones intelectuales emergentes, cercanas al socialismo.

A juzgar por los apuntes que de ellos hace Roig, en los ensayos de Cueva el lector puede hallar tesis verdaderamente extemporáneas y situadas en claro desafío frente al sentido común académico de su tiempo. Señalemos algunos rasgos salientes de sus ensayos. Cueva rebasa los alegatos a favor de abolir el sistema de endeudamiento y de transformar al campesinado en masa asalariada, señalando las nuevas formas de esclavitud a que conlleva la proletarización, o la institucio-

⁸ Arturo Roig ha listado algunos trabajos relevantes. En el *Archivo de la Universidad Central* se pueden hallar dos trabajos. Amelio Ubidia publica en 1912 “Sociología contemporánea. Sus doctrinas y tendencias e importancia de su estudio”, y Luis Sánchez publica “Sociología” en 1915. En la revista *Anales de la Universidad Central*, Leonidas García publica “La propiedad en su aspecto sociológico” en 1906. En la *Revista de la sociedad jurídico literaria*, Belisario Quevedo publica “El salario del concierto” en 1916. Y finalmente, en la misma revista, entre los años 1915 y 1919, Agustín Cueva publica los siguientes trabajos: “Nuestra organización social y la servidumbre”, “¿Imperialismo o panamericanismo?”, “El problema de las razas y los factores étnicos de nuestra civilización” y “Sociólogos norteamericanos: Giddings”.

nalización de relaciones de dependencia afincadas en el salario y la propiedad privada. Asimismo, en oposición a sociólogos latinoamericanos como Carlos Octavio Bunge, el autor refuta sistemáticamente las tesis sobre la inferioridad racial tan caras a sus colegas. En esta línea, llega a argumentar (quién sabe si alimentándose de, o anticipándose a, la nueva antropología cultural) que “el color de la piel, la capacidad de las formas craneanas y otros caracteres somáticos no consagran la inferioridad esencial de los hombres”, puesto que esos factores no influyen “en las funciones fisiológicas y mentales” (Roig, 1979: 73). Adicionalmente, Cueva también refuta las tesis sobre la “psicología de los pueblos”, cuestionando la recepción canónica de los pensadores europeos Renan, Fouillé y Le Bon: en síntesis, derruye las afirmaciones sobre la constancia y permanencia del “alma” de las naciones y los pueblos, demostrando que tales formas de esencialismo no se pueden sostener a la luz de la experiencia histórica.

En clara consonancia con todas estas elaboraciones, Cueva no podía sino distanciarse de sus contemporáneos en relación al papel asignado al saber universitario. Piensa que “las conquistas y beneficios de la ciencia no pueden ser patrimonio exclusivo de los privilegiados que tienen abiertas ante sí las puertas de la Universidad; [y] que esta debe descender al pueblo, no sólo para dividir con él las claridades de la inteligencia y los altos conceptos y rumbos de la vida sino también para conocer las muchedumbres, penetrar su psicología y *descifrar, hojeando en ese libro de infinitas hojas y misteriosos caracteres, los complejos problemas de la vida social*” (Cueva, 1914: 187). Subrayo esta manifiesta intención por interpretar a la vida social que circunda a la universidad porque choca directamente con el papel de la educación superior que defiende el pensamiento liberal institucionalizado en el estado. De acuerdo a este, la relación de la universidad con la sociedad se limita a la de una transmisión unilateral de conocimientos y comportamientos previamente definidos como adecuados y conformes a la “civilización”. Lejos de ello, el imperativo de comprender a la sociedad augura posibilidades de establecer relaciones dialógicas entre esta y la institución universitaria.

Quizás como efecto del ambiente intelectual imperante, aparte del informe que presenta a la Facultad en 1914, ninguno de los trabajos de Cueva llega a ser publicado, o siquiera comentado, en la revista oficial de la Universidad Central. Sin embargo, el pensamiento de este liberal periférico, a juzgar por su relación con el centro de la *intelligentsia* liberal, no está exento de algunos presupuestos elitistas. En el

mismo fragmento citado, giros como el de la ciencia “descendiendo al pueblo”, y afirmaciones que aparecen más adelante del tipo “La constancia [...] va consumando la comunión de la muchedumbre con la *jerarquía científica*” o “Las clases populares ecuatorianas, cuando se va a ellas con sinceridad y pureza de propósitos, cuando no se trata de politiquear con ellas, no son reacias a su *perfeccionamiento intelectual y moral*” (Cueva, 1914: 187; cursivas propias), señalan la potencia del discurso educativo dominante.

ÁNGEL MODESTO PAREDES Y LOS EVANESCENTES ESBOZOS DE LA SOCIOLOGÍA ACADÉMICA

En las inmediaciones de este juego de tensiones entre el dominante progresismo conservador y el residual liberalismo radical, surge el primer intento sistemático por constituir a la sociología como una disciplina académica en la Universidad Central. Ángel Modesto Paredes se toma en serio el proyecto de Émile Durkheim, y realiza por cuenta propia una extensa disquisición teórica, más bien crítica por su oscura utilización de la jerga de la sociología, en la que construye sus postulados en abierto debate con el llamado padre de la sociología académica, así como con Comte, Spencer y Worms (positivista norteamericano del siglo XIX).

Como anota Rafael Quintero, Paredes publica el total de sus libros y artículos entre 1924 y 1958. *La conciencia social*, libro en que sintetiza sus tesis sobre la circunscripción disciplinar de la sociología, y que además contiene las formulaciones que definen toda su obra, se publica en 1927 (Quintero, 1979). En lo que sigue, reviso las delimitaciones de método y objeto que Paredes establece para la sociología en su obra principal.

Con claras resonancias comtianas, Paredes entiende a la sociología como una ciencia social madre que abarca a las demás: “mi criterio sobre la relación de la sociología con las otras ciencias sociales [es que] sus respectivas posiciones son equivalentes a las que se descubren entre la ciencia general de la vida y las disciplinas particulares como la zoología y la botánica” (Paredes, 1927: 205). Consecuentemente, la explicación profunda de los fenómenos sociales, dentro de la que se subsumirían los resultados parciales a los que arriben las otras disciplinas, correría a cargo exclusivo de la sociología.

Esta teoría sociológica de gran alcance, como bien lo apunta Quintero, tendría un carácter, aunque parezca confuso, biológico y a la

vez psicológico. Paredes coincide plenamente con las conclusiones de Worms: “los procesos sociales tienen su base y su modelo, aunque lejano e incompleto, en los procesos orgánicos. Las sociedades como el organismo forman parte de la naturaleza viva. Tanto unas como otros se encuentran sometidos a las mismas leyes generales”. Hasta aquí se aclara el biologismo al que Paredes suscribe metodológicamente. Pero, sin detenerse allí, el autor señala inmediatamente: “nuevos elementos se introducen en gran número en los objetos estudiados por la sociología [que no por la Biología] bajo la influencia de las *ideas y voluntades humanas*” (Paredes, 1927: 198-199). Siguiendo su razonamiento, las sociedades tendrían la particularidad de que, a parte de los factores netamente biológicos que agrupan a las colonias de los demás seres vivos, sus miembros acusan afinidades psicológicas o “espirituales”. La preeminencia de lo psíquico sobre lo fisiológico sería entonces lo que constituye el rasgo distintivo de las sociedades humanas. La “conciencia social”, concebida como “alma” o “espíritu” colectivo, explicaría en última instancia “el proceso social en su desenvolvimiento diario, continuo, semejante [regular] y en la mutabilidad histórica de los sucesos humanos” (Paredes, 1927: 148). Siguiendo a Spencer y distanciándose de Durkheim, Paredes no puede concebir a la conciencia social como un hecho social, o bien como una exterioridad con capacidad de coerción sobre las conciencias y voluntades individuales. Supone entonces que “las sociedades no tienen nunca sino aquello que los individuos pueden darla [sic]”, y de allí concluye que “la suma de individuos humanos constituimos con nuestra energía, la energía social” (Paredes, 1927: 210-211). En línea con estas ideas, en las palabras escritas por el primer sociólogo académico ecuatoriano, se vislumbra el trazo de las de Spencer: “Creo en la eficacia de las tendencias psicológicas que buscan las leyes y los impulsos de los procesos colectivos en la intimidad de las conciencias particulares” (Paredes, 1927: 155).

Respecto al método al que suscribe Paredes: ¿cómo coexisten el biologismo organicista y el psicologismo spenceriano? En su respuesta a esta pregunta, este solitario pensador definió cuál sería el papel público de esa gran Sociología que pretendía institucionalizar. Sin contradecir su concepción sobre las conciencias y voluntades individuales como motores primeros de la dinámica social, en Paredes, finalmente, la metáfora biológica que entiende a la sociedad como un todo orgánico, cerrado sobre sí mismo y conformado por partes funcionalmente complementarias, aparece como un ideal a ser alcanzado. Concluyente, Paredes afirma: “El señalamiento de su papel a cada

uno o la división del trabajo, es el símbolo en la organización, de los fines comunes que persiguen [...] la finalidad particular deja al poco tiempo de ser tal para convertirse en fin de la asociación, propendiendo hacia la *sociedad natural, difícil conquista que quizá la alcanzaremos después* (Paredes, 1927: 208; cursivas propias). La armonía entre la “finalidad particular”, o las voluntades individuales, y los “fines comunes”, o los imperativos organizativos de la sociedad, es la característica central de la “sociedad natural”, y esta describe el ordenamiento colectivo ideal a ser alcanzado.

¿Específicamente en qué objeto de estudio puede hallar el sociólogo oportunidad de desempeñar la anhelada construcción de la “sociedad natural”? “La Sociología debe tener como verdadero objeto de su estudio el Estado nacional”, se responde a sí mismo Paredes. En efecto, sospecha que este, como unidad de análisis, puede ser considerado como una “individualidad biológica”. De allí que considere que el campo de incidencia de la Sociología debe ser el de la prescripción científica sobre la toma de decisiones públicas: “la política sólo puede esclarecerse y dar frutos de valor por una penetración muy honda del significado sociológico del Estado nacional” (Paredes, 1927: 199-202).

Vemos entonces que la construcción del estado es concebida en Paredes como institucionalización burocrática de una “sociedad natural”. De este modo, la moralidad, o las formas de integración de la sociedad, no se conciben en clave moderna como acuerdos comunicativos que, mediante mecanismos de participación y representación, llegan a ser institucionalizados formalmente en el sistema legal y en el funcionamiento de sus órganos estatales. Lejos de ello, la moralidad se concibe en Paredes como una prescripción a priori, no susceptible de crítica, sobre el papel que ha de ocupar cada miembro de la sociedad. En la equiparación de la “sociedad natural” con el estado nacional que realiza Paredes se expresa con claridad la ideología del liberalismo del orden: “de la idea moralizadora del deber nacen los admirables principios del nuevo derecho: cada uno en su lugar, cumpliendo una función; y la prosperidad de todos por la adecuada marcha social” (Paredes, 1927: 204). Las preguntas sobre la justicia de la asignación del lugar que ha de ocupar cada individuo en una sociedad jerárquica, y sobre quiénes participan y a quiénes se excluye en la definición de qué tan adecuada es y hacia dónde se dirige la “marcha social”, no tienen cabida en la obsesión por el orden social que Paredes comparte con la elite académica liberal.

Insertadas dentro del campo institucional de la Facultad de Jurisprudencia, estas formulaciones vienen a señalar a un grupo de hombres portadores de la vanguardia de este proyecto, y a distinguirlos como conocedores de los “principios sociológicos” del estado: los abogados⁹. El dominio naturalizado propio de una sociedad tradicional pasa a ser ejercido por supuestos eruditos. La prepotencia de los patriarcas naturales, los gamonales serranos, guarda estrechos lazos de familia con las pretensiones de los hombres letrados.

En referencia a estos aspectos antimodernos presentes en sus ideas, cabe apuntar también que, si bien Paredes por momentos defiende la meritocracia y celebra los relativos avances del giro liberal de principios de siglo (referidos específicamente a la atenuación de los privilegios de las anteriores “castas gobernantes”, como él las llama), su concepción sobre los grupos humanos no escapa a los presupuestos de carácter racista de sus contemporáneos. Considera como un hecho demostrado el que se pueda establecer una taxonomía del “género humano” en “agrupaciones raciales” de modo análogo a lo realizado con las especies entre los animales (Paredes, 1927: 144).

Si en la compilación de la obra de Ángel Modesto Paredes Quintero consideró “apropiado *preferir* el lado progresista, avanzado [...] en lugar de destacar su aspecto atrasado, caduco y arcaico” (Quintero, 1979: 13), en estos comentarios he preferido subrayar la penetración de la formación intelectual dominante de la época en las disquisiciones sociológicas de quien fuera uno de los fundadores del primer partido socialista ecuatoriano. Quizás en una tentativa como la de Quintero, independientemente de las intenciones manifiestas de él como autor, operaba una formación intelectual posterior que, destacando y obviando ciertos aspectos de la historia de la sociología en Ecuador, pretendía consolidar a esta como una ciencia marxista. Pero quizás también, al restar importancia a los aspectos rancios y conservadores de la primera sociología, su sucedánea que nace en las décadas del sesenta y setenta se privaba de reconocer ciertos rasgos de su

9 En 1921, el decano de la Facultad de Jurisprudencia expresa el sentido y misión de la educación universitaria que reciben los abogados. “La ilustración por el propio esfuerzo individual y aislado es en extremo deficiente y difícil; de donde se sigue que la enseñanza escolar universitaria constituye la única manera de preparación de los hombres dirigentes del porvenir. Los legisladores, los magistrados de los Tribunales, los estadistas allí se forman necesariamente; y las iniciativas científicas e industriales y todas las grandes ideas de Progreso, casi imposibles serían sin las nociones fundamentales que en esos centros de ilustración se proporcionan” (Peñaherrera, 1923: 494).

antecesora que, muy a pesar suyo, pervivirían en ella misma. Pero de esto sólo nos ocuparemos más adelante.

UNA SÍNTESIS SOBRE EL PERÍODO

A manera de cierre provisional a esta parte, quisiera adelantar cuatro conclusiones tentativas y algunas conexiones con la parte restante del estudio.

PRIMERA

La tensión entre las transformaciones que propugnara el liberalismo radical y el proyecto de inclusión de las elites serranas en el reparto del poder estatal, que propugnara el liberalismo del orden, va de la mano con los distintos sentidos que adquiere la nueva función profesionalizante de la universidad estatal en el Ecuador. La inadecuación existente entre este profesionalismo universitario y la sociedad y economía tradicionales de la serranía apunta hacia dos lados distintos. Por el lado de los remanentes del pensamiento liberal-radical, o de esa formación intelectual residual, y en ciertos puntos incluso emergente, representada por un Agustín Cueva, la profesionalización se presenta como una apertura de oportunidades económicas y sociales extendida “a todas las clases”. Pero en claro avasallamiento frente a esta corriente, el progresismo conservador plantea una profesionalización universitaria que, antes que implicar siquiera el suministro de trabajadores calificados para la capitalización de la economía, se orienta a formar una elite intelectual de “hombres de estado”. Situados en su específico marco histórico, estos “letrados” se presentan como intelectuales orgánicos que consolidan al estado plutocrático.

Cuando termina el entendimiento entre las elites serranas y costeñas, con la caída de las exportaciones de cacao y el advenimiento de la Revolución Juliana en 1925, se echa a andar un proceso de robustecimiento del aparato burocrático estatal. En este marco el papel de la Universidad Central como productora de hombres de estado se consolida. Bajo las recomendaciones de la “Misión Kemmerer”, apunta Alberto Acosta (1995), durante aquellos años se crean, entre otras entidades, el Banco Central del Ecuador, la Superintendencia de Bancos, la Contraloría General del Estado, la Dirección General de Aduanas y la Caja de Pensiones para empleados públicos. Este afianzamiento del poder del estado central y de su control sobre la actividad económica es percibido como amenaza por la burguesía costeña.

En contraste, por su parte, las clases medias urbanas de la serranía, no subordinadas pero tampoco incluidas en el sistema socio-económico de la hacienda, no podían sino hallar en ello una oportunidad de ascenso social. No es casual que en 1927 se otorgue el título de “Doctor Honoris Causa” a Walter Edwin Kemmerer en la Universidad Central. El rimbombante discurso con el que se le otorga esta distinción al célebre economista (Larrea, 1927) manifiesta el entusiasmo con que los engolados abogados, ya no sólo aristócratas sino también miembros de la clase media, acogían el aseguramiento de puestos burocráticos donde poder cumplir su misión de “estadistas”.

Como vimos, esta específica misión pública que equipara a la universidad a institución de formación de hombres letrados de estado tiene su núcleo en la Facultad de Jurisprudencia. La distribución de artículos publicados en *Anales* entre los años 1914 y 1925 nos ofrece una ilustración lateral de la importancia comparativa del pensamiento jurídico-social durante el período revisado.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA *ANALES*
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DURANTE EL PERÍODO 1914-1925

Área académica	Número	Porcentaje (%)
Jurisprudencia y Ciencias Sociales	65	46,00
Física y Biología	37	26,20
Medicina	37	26,20
Arqueología	3	2,10
Historia	2	1,40

SEGUNDA

En relación al peso académico de esta formación intelectual dominante, podemos extraer una segunda conclusión. La primera sociología que surge en medio de esta atmósfera intelectual, contradiciendo las intenciones de Paredes, no llega, ni de lejos, a construir un dominio de investigación y un método exclusivos, que la especialicen como disciplina académica. El “conocimiento científico” del que se jactan los “hombres cultos” contemporáneos a Paredes (e incluyéndolo también a él) no se genera a través de investigaciones sistemáticas orientadas por la crítica especializada en el seno de comunidades científicas. Esta afirmación es sostenible si se observa la gran dispersión en sus trabajos, la inexistencia de un debate interno, el recarga-

do y confuso barroquismo de su erudición, y la patente ausencia de referentes empíricos en sus argumentaciones. La función argumentativa del lenguaje se encuentra sumamente opacada en el pensamiento jurídico-social. Por ello, lo que distingue a esta proto-sociología de otras formas de pensamiento con las que marca distancias (por ejemplo, el pensamiento social de José Carlos Mariátegui) no es su especialización científica, sino meramente sus efectos políticos y su estrategia narrativa. El elogio retórico del avance de la ciencia y de su aplicabilidad técnica a la construcción del estado (y, con mucha menor frecuencia, al desarrollo industrial) constituye principalmente una forma de persuasión política sin verdaderas repercusiones en la constitución de un campo académico de ciencias sociales sustancialmente distinto al de las humanidades.

TERCERA

Sobre los efectos político-culturales de esta educación superior en la que se gesta un saber retórico y cientificista, cabe retener sus impactos tanto en el interior como hacia el exterior de la universidad. En su relación general con la sociedad, este modelo de universidad promueve una construcción de la nación fundada en una “diferenciación interna”, como diría Valeria Coronel (1999). La titulación social de abogados letrados implica el señalamiento de un grupo de hombres como el único capaz de administrar el estado y manejar la economía. Y esta capacidad se funda, antes que en las destrezas técnicas adquiridas en la universidad, en la adquisición de “buenas costumbres” y de un sentido del “buen gusto”¹⁰. La primera profesionalización, si cabe el término, que auspicia la Universidad Central acaba por adquirir connotaciones que la compatibilizan con el pensamiento y la práctica social aristocrática correspondientes a los latifundistas serranos. Durante el período revisado, quienes se sientan en las aulas universitarias son sistemáticamente expuestos a determinados presupuestos ontologizantes a partir de los cuales se sustentan concepciones sobre la población marginada como inferior en calidad moral, capacidad mental, o en aptitudes raciales. En consecuencia, esta educación superior recargada de profesadas adherencias al ideal del progreso torna imposible el destape de una racionalidad comunicativa que per-

¹⁰ Fernando Bustamante ha remarcado esta función de la universidad en el Ecuador. Ver Bustamante (1997).

mita el surgimiento de una vida social moderna. Lejos de ello, en una educación que se define como acercamiento “terapéutico” a las “masas”, y que sitúa como “enemigo interno” a los “vicios sociales y la mentalidad del pueblo”, se expresan pervivencias de relaciones sociales de tipo tradicional de raigambre colonial. El progresismo conservador, bajo el prestigioso membrete de la ciencia, rearticula formas de pensamiento esencialmente dogmáticas y, a nombre de este saber, legitima políticas públicas que no son sino formas de dominación todavía fundadas en la ética de la caridad católico-colonial.

En lo que atañe a las relaciones intrauniversitarias, sobre las que no nos hemos detenido hasta el momento, aquel emparentamiento entre paso por la universidad y adquisición de modales constituye la matriz de formas de relación jerárquica entre profesores y alumnos. Aún hacia la década de 1950, y utilizando un caso específico que habla sobre una tendencia general, podemos observar los rasgos de esta versión de la educación superior. En entrevista para este estudio, Rodrigo Borja, ex presidente del Ecuador (1988-1992), relató su experiencia como alumno en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central en estos términos: “Las clases consistían en la conferencia magistral del profesor [...] Era un clima de seriedad, de estudio, de dedicación, de respeto al profesor. Ese respeto nacía fundamentalmente de la credencial intelectual y cultural del maestro”. La atmósfera casi conventual que evocan estas palabras hace pensar en aquello que Paulo Freire (1991) denominó educación bancaria: los estudiantes son concebidos como entes pasivos en los que se deposita de modo unidireccional un saber presentado como incuestionable y elevado, y supuestamente monopolizado por el “maestro”.

CUARTA

En relación a todos estos puntos, y como cuarta y última conclusión, he preferido caracterizar al progresismo conservador, aquella formación intelectual dominante, como *anti* moderno. Si bien todas estas concepciones tradicionalistas y autoritarias sobre la educación bien podrían ser denominadas como premodernas, el uso de la terminología científica y la constante apelación al progreso, marcando distancias frente al discurso religioso-católico, vuelven problemático el uso de ese término. Evitando este escollo, la connotación de oposición directa a las posibilidades de despliegue de la modernidad presente en el prefijo *anti* llama la atención sobre un aspecto central: la utilización selectiva de ciertas prendas del ropaje discursivo de la modernidad

européa por parte de las elites locales detiene y subvierte los contenidos culturales explosivos de un proyecto de modernidad domesticado tras la derrota política de la revolución liberal.

INSTITUCIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA DE LA SOCIOLOGÍA: LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970

...lo esencial es hacer de la Universidad no un instrumento al servicio de las clases y grupos dominantes, sino un elemento vivo de cambio social, de transformación radical del sistema, en lucha activa, por la liberación del pueblo ecuatoriano

Manuel Agustín Aguirre (1973)

Aproximadamente a partir de la década de 1950 se registran dos giros significativos con respecto al período anterior. Por el lado de las formaciones intelectuales emergentes, a partir de esta década, pero con más fuerza durante las dos décadas subsiguientes, la universidad estatal pasa a cumplir un papel mucho más desafiante y desestabilizador frente a la hegemonía. Y por el lado de la formación intelectual dominante, el discurso de la fatalidad deseable del progreso antes explorado es suplantado por el anhelo presentado como autoevidente de alcanzar el desarrollo. Dentro de este giro, de la insistencia directa en aquel irrefutable “conocimiento científico” sobre la desigualdad ontológica entre las personas, las clases dominantes pasan a reclamar para sí la exclusividad en la capacidad del manejo de instrumentos técnicos en el plano de la economía y los asuntos públicos.

En el ámbito de la educación, el restringido desarrollismo estatal, vigente desde la década del cincuenta hasta el final de la del setenta, se tradujo en la expansión de escuelas y colegios, y en un marcado énfasis en la planificación educacional. En términos generales, ingresamos a una etapa en la que la intervención pública de la educación presupone que el “factor humano, como factor de producción y desarrollo, requiere mayores niveles de preparación” (Paladines, 1998: 187). Desde entonces, formación profesional, capacitación de recursos humanos y educación, pasan a guardar estrechas cercanías en su significación¹¹. En conexión a esto, la expansión de alumnos matriculados en las universidades registrada durante

11 *La educación y el desarrollo económico y social del Ecuador*, de Héctor Burbano Martínez (1996), constituye una obra ineludible para posteriores indagaciones sobre este giro en la política cultural ejercida por la universidad.

estas tres décadas podría explicarse plausiblemente por un acrecentamiento en la demanda de acreditaciones profesionales en el mercado laboral. De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación, durante la década del cincuenta, en la Universidad Central la matrícula se incrementa en el orden del 55%; y entre 1963 y 1973 el número de estudiantes universitarios se incrementa 8,7 veces (de 4.091 a 34.797). Como apunte lateral, esta tendencia coincide con el final del carácter elitista del acceso a la universidad estatal en América Latina (Trindade, 2003: 165-168).

En medio de un entorno político violento (aunque, por supuesto, en nada cercano a la barbarie efectuada por las coetáneas dictaduras de corte fascista en el Cono Sur) que devela la cruda dominación apalancada por el amable discurso del desarrollismo estado-céntrico, durante las décadas de 1960 y 1970 las áreas de ciencias sociales y humanidades, primero en la Universidad Central y posteriormente (aunque de ello no nos podremos ocupar aquí) en la Universidad Católica, aparecen como nichos de resistencia.

EL NUEVO ROSTRO DE LA UNIVERSIDAD: DE LA PATRIA CHICA A LA PATRIA SOCIALISTA

Insertadas dentro de este momento de relativa integración nacional capitalista promovida por el desarrollismo estado-céntrico a partir del gobierno de Galo Plaza¹², en la Universidad Central se gestan formaciones intelectuales que alimentan, con sentidos políticos distintos, sentimientos de pertenencia nacional. Alfredo Pérez Guerrero y Manuel Agustín Aguirre son figuras representativas de este nuevo rostro de la universidad.

El pensamiento de Pérez Guerrero, destacado rector de la Universidad Central, encarna un nuevo tipo de intervención pública

12 El gobierno de Galo Plaza Lasso, hijo del liberal Leonidas Plaza (clara expresión del vínculo entre linaje familiar y poder estatal en el Ecuador), marca el ingreso del desarrollismo en el país. Asesorado por el gobierno de EE.UU., en un momento de consolidación de su dominio continental y mundial tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, Plaza implementa planes estatales de fomento a la producción y, en términos generales, tecnifica la administración pública (Cueva, 1996a). Un relativo robustecimiento del mercado interno, el crecimiento de las ciudades y de las redes viales, la expansión de las relaciones laborales, el aumento de obras públicas, y la diversificación de la economía (Acosta, 1995: 83) conforman distintos hilos de una misma urdimbre de capitalización coordinada por el estado. Precisamente esta relativa capitalización orquestada desde el estado es lo que diferencia al modo en que se gestionaron los ingresos generados por la nueva gran exportación primaria de los cincuenta, a saber, el banano, con respecto a la exportación del cacao correspondiente a las primeras décadas del siglo pasado.

que asume esta institución. Los rasgos de esta misión se pueden sintetizar en las tres tareas programáticas que el rector asigna a la universidad: fomentar el aprendizaje encauzado a la profesionalización; constituirse en un centro de “cultura superior”, o bien de investigación científica y de análisis de los “grandes principios” de la filosofía y la ciencia; y situarse “en medio del pueblo [...] para recoger de él sus afanes, sus dolores y sus esperanzas, y para cooperar con él en hallar las rutas de su porvenir” (Pérez Guerrero, 1957: 45). Desde una perspectiva histórica, es muy significativa la insistencia de la voz oficial de la universidad por subsumir las tareas de profesionalización (que en el nuevo entorno desarrollista van mucho más en serio que en décadas anteriores), y de reflexión teórica e investigación, a los anhelos del *pueblo*. El compromiso político con la población marginada que connota el ahora gastado término es significativo en la medida en que ilustra una clara ampliación en las pretensiones de persuasión que pasa a tener la universidad. En mi interpretación, nos hallamos frente a un punto de inflexión a partir del cual la Universidad Central deja de tener una relación predominantemente aquiescente frente al escepticismo conservador de las elites.

La construcción de la nación pasa a tener nuevos significados, y en esto Pérez Guerrero desde luego que no es el inventor de la rueda. La “visión” en torno a la cual se deben unificar todas las universidades del país es, en sus palabras, la de que “somos una Patria, en un territorio pequeño y desgarrado [y] por eso, está bien poner de relieve el pensamiento, el espíritu, el corazón de la Patria” (Pérez Guerrero, 1961: 13). La reminiscencia de las ideas de Benjamín Carrión sobre la construcción de una patria territorialmente chica pero grande en cultura no es casual. Carrión es directa y recurrentemente citado por Pérez Guerrero, y es que la influencia intelectual del primero se extiende desde su dirección de la Casa de la Cultura Ecuatoriana a la universidad, por la vía de su cátedra de sociología. Las dos primeras publicaciones de la revista *Historia de las ideas* (1959-1960), fundada por Carrión, constituyen un interesante registro de las maneras en que opera esta nueva formación intelectual. La tarea de “recuperación del pensamiento y de la cultura ecuatoriana” propuesta en esta publicación constituye un mecanismo de tradición selectiva que alimenta la gestación de sentimientos de pertenencia nacional. Bajo el mismo esquema, Pérez Guerrero dedica varios trabajos al recuento histórico de la Universidad Central, construyendo una memoria que destaca la función nacionalizadora de la universi-

dad y que obvia todo otro aspecto, definiendo de este modo selectivo al valor del acervo cultural que crea y transmite la universidad exclusivamente como uno de nacionalización.

Ahora bien, simultáneamente, en el seno de la dirigencia de la misma institución germinaba una versión sobre el papel público de la universidad que, en algunos aspectos, tomó incluso mayor distancia con respecto al elitismo del período antes revisado. En 1961, Manuel Agustín Aguirre, quien durante años anteriores fuera director de la Facultad de Ciencias Económicas, es nombrado vicerrector de la universidad. En la superación (en el sentido dialéctico: yendo más allá, pero a la vez conservando rasgos de lo que se deja) del progresismo conservador que constituye la política universitaria de Aguirre, podemos distinguir analíticamente dos direcciones. La primera sitúa a Aguirre como gestor de un proyecto de democratización en y desde la universidad, sin precedentes en el país y a tono con el nuevo clima político latinoamericano tras el triunfo de la Revolución Cubana. Y la segunda dirección devela la presencia activa de la formación intelectual que fuera dominante años atrás en la universidad, y que desde los cincuenta pasa a adoptar el carácter de residual.

Podríamos resaltar tres aspectos de la primera dirección. Para empezar, Aguirre promueve la generación de conocimiento fundado en la investigación, arremetiendo contra la retórica científicista. En el día de su posesión, es enfático en señalarlo: “Necesitamos investigar, necesitamos descubrir al Ecuador para entregar a las futuras generaciones [...] un conocimiento científico para transformar el país, pero no a base de una simple palabrería, sino de esta investigación” (Aguirre, 1961: 343). En esta línea, el impulso a la profesionalización de la investigación económica es claro durante toda su gestión. Y asimismo, la creación de la Escuela de Ciencias Políticas en 1961, inicialmente concebida como instituto de altos estudios, debe mucho a su iniciativa. Sin embargo, por razones que exploraremos más adelante, la profesionalización de la investigación en esta escuela nunca se llega a dar y por momentos, incluso, llega a ser rechazada entre quienes la dirigen.

Junto a este énfasis en la investigación, Aguirre insiste en la necesidad de reorganizar administrativa y académicamente a la universidad. Considera que la escasa integración entre las facultades repercute en impedir una gestación más enriquecida de conocimiento; y critica constantemente la reducción de la educación a “la simple transmisión mecánica de conocimientos ya dados” (Aguirre,

1973: 45). Como alternativa, defiende una integración interdisciplinaria del conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales, que pasa por superar el “parcelamiento y la dispersión” y los “intereses de clientela o de grupo” que, en su opinión, habrían conducido a la autarquía entre las diversas facultades. Asimismo, Aguirre propone eliminar el “monólogo solitario de la cátedra magistral” para instaurar una práctica pedagógica en la que el conocimiento se funde en la investigación o el conocimiento falible, no en la transmisión de cánones, y en “la interacción dialéctica entre el profesor y estudiante [capacitando al último] para el pensamiento propio, afianzando su personalidad” (Aguirre, 1973: 382). En concordancia con esta versión moderna de la educación superior, Aguirre señala también la necesidad de crear un diseño curricular más flexible, basado en un sistema de créditos, que abra un margen más amplio para que el estudiante escoja libremente sus clases.

El tercer aspecto de carácter democrático en la política universitaria de Aguirre, ya expresado en la primera cita, es la función transformadora de la realidad que adjudica al conocimiento. Durante 1961, en su calidad de director del programa de cursos de extensión cultural, Aguirre promueve una enseñanza que combina la dotación de destrezas técnicas y el fomento de la pequeña industria entre miembros de clases bajas y medias-bajas con lo que él considera el aprendizaje de elementos básicos para la comprensión de la problemática política y económica nacional e internacional. Este incentivo a la conciencia crítica (a la apertura de la “lectura del mundo”, diría Paulo Freire) entre las clases desposeídas constituye una de sus actividades constantes. Ya desde el vicerrectorado, y posteriormente desde el Departamento de Extensión Cultural Universitaria, creado en 1963, publica el periódico *Cultura Popular* distribuido entre trabajadores y *campesinos* (durante esos años la adscripción identitaria *indígena* todavía no se constituía como eje central de movilización). En efecto, Aguirre se esfuerza constantemente, a través de este y otros mecanismos, por trazar una conexión entre estudiantes, trabajadores y campesinos: en su opinión “muchas veces un diálogo del estudiante con el campesino y el obrero puede ser tan fructífero como la mejor clase de sociología rural o de problemas del trabajo” (Aguirre, 1973: 306).

Ahora bien, con lo señalado hasta aquí, no se debe perder de vista una segunda dirección presente simultáneamente en el proyecto universitario de Aguirre. Como reedición del progresismo conservador prevaleciente durante décadas pasadas, a pesar del énfasis en la

investigación, en Aguirre por momentos la “ciencia” todavía aparece como eufemismo para un saber dóxico. Aguirre opone reiteradamente el conocimiento de una “ciencia” capaz de descubrir las “verdaderas leyes del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y el pensamiento” al engaño y falacia de las ideologías correspondientes a las clases dominantes. El “materialismo dialéctico” sería la forma más acabada de esta ciencia exenta de deformaciones ideológicas, cuyos enunciados alcanzarían el estatuto de verdad por vía de la subsunción a determinadas leyes generales e inmutables (no sólo de la historia, sino también de la naturaleza). En este punto, destaco el papel desempeñado por Aguirre como difusor de un conjunto de conceptos marxistas que no alcanzaron mayores grados de desarrollo. Por momentos, Aguirre cae en la reiteración de esquemas rígidos de análisis, cuyos pilares o *a priori* no son sujetos a reflexión crítica. Es así que el “materialismo dialéctico” que presenta como la forma más acabada del conocimiento humano aparece como una nueva etiqueta de aquella “ciencia” retórica y metafísica que extiende sorprendentemente su influencia desde inicios del siglo, aun en el pensamiento pretendidamente crítico de la segunda mitad del mismo.

En relación a esta peculiar y quizás advenediza difusión de una versión del marxismo, encuentro dos consecuencias principales en la definición del quehacer universitario. Ambas se refieren al establecimiento de una nueva imposibilidad para la especialización de las ciencias sociales. De acuerdo a las preconcepciones de Aguirre, el proceso de especialización disciplinaria no es sino una “trampa ideológica”. Cuando el historiador, el sociólogo, el antropólogo, el economista, el politólogo, se disparan cada uno por su lado, el resultado es “una visión microscópica, pulverizada, que impide la visión macroscópica del *todo social*”. La dimensión práctico-moral de esta fragmentación del conocimiento sería que torna imposible “la comprensión del sistema [capitalista] en el que vivimos, con toda su monstruosa irracionalidad, evitando la comprensión crítica global de su mecanismo explotador y la acción que pueda destruirlo” (Aguirre, 1973: 96). Estrechamente ligado a esta visión de la sociedad como totalidad, el tipo de relación política que Aguirre considera adecuada entre los estudiantes y los campesinos y obreros es una en la que los dos primeros grupos se subordinen estratégicamente al último. La clase proletaria, por su posición dentro de la totalidad socio-económica, sería la única que puede dirigir la lucha por el socialismo, “de ahí que la acción del estudiantado, en forma aislada,

pueda realizar movimientos que no carezcan de importancia, pero no la revolución, para lo cual tiene que unirse al campesinado, y *en primer lugar al proletariado*, que es la auténtica vanguardia revolucionaria” (Aguirre, 1973: 25). El conocimiento de las leyes generales de la historia, únicamente accesible obliterando las fronteras disciplinarias, sería entonces el referente (¿irrefutable?) para la toma de decisiones políticas. Y, a su vez, el conocimiento generado en la universidad nunca debe especializarse hasta el punto de perder contacto con los impulsos del sujeto social señalado como único portador del progreso histórico: el proletariado. En una línea, Aguirre parecería abogar por la construcción de una ciencia social marxista no especializada en un doble sentido: general o no compartimentada disciplinariamente, y no formulada en un lenguaje esotérico que la desconecte del saber del proletariado.

La inexistencia de organizaciones obreras pujantes durante la década del sesenta permite establecer que la referencia al “proletariado” es un giro autorreferido en el discurso de Aguirre. La adherencia a estas concepciones tradicionales sobre la revolución socialista, que señalan al proletariado como vanguardia del cambio histórico, sólo se impondrá en la izquierda, como respuesta a determinadas reconfiguraciones que revisaremos más adelante, durante la siguiente década. Para continuar, retengamos que la posibilidad misma de la aparición de una autoridad universitaria como Aguirre no puede ser entendida por fuera del momento político que vive la región. Tanto su agencia en la universidad, como su papel en la creación del Partido Socialista Revolucionario (escindido del Partido Socialista desde 1962), forman parte del vigor y optimismo de las izquierdas en América Latina en el contexto inmediato del triunfo de la Revolución Cubana. Un ejemplo tangible del vínculo entre este giro universitario y el proceso cubano es la invitación que recibe Aguirre de parte del Instituto Cubano de Amistad con los Pueblos, órgano de difusión continental, al tercer aniversario de la flamante, y entonces sólo prometedora, revolución.

Esta invitación, y el intercambio de ideas sobre extensión y reforma universitarias que se realiza durante su estadía en La Habana, coinciden con la detonación de la reacción de la dictadura. Cuando la universidad ecuatoriana abandona la función acrítica que predominó durante la primera mitad del siglo pasado, vale decir, cuando la persuasión intelectual y moral sobre la que se sostiene la dominación pierde uno de sus puntales, entonces el conflicto en este sector de la sociedad se visibiliza con mayor claridad. Desde que la “casa de la Ciencia”

enaltecida por los “hombres de estado” deja de participar en el sostenimiento de la hegemonía, primero pasa a ser intervenida sutilmente, y después, cuando no sólo deja de apuntalar sino que critica frontalmente al orden establecido, pasa a ser adjetivada como “foco de insurgencia” y a ser sometida a represión física.

Ya en la década del cincuenta, el proyecto universitario cabalmente liberal representado por un Pérez Guerrero incomoda a los tres gobiernos constitucionales consecutivos, previos a la dictadura de Castro Jijón. La exclusión de voces universitarias en materia de legislación sobre educación superior, criticada en el Congreso Nacional por Benjamín Carrión, es un ejemplo de ello. De entre estos “atentados a la autonomía universitaria”, como los califica Pérez Guerrero, en 1952 se realiza uno que le resulta especialmente molesto: los títulos universitarios son equiparados legalmente con los que otorgan las escuelas superiores del ejército. Esta decisión desinfla considerablemente el papel público que Pérez Guerrero se empeñaba en otorgar de manera exclusiva a la universidad; y por fuera de la competencia propia del campo académico presente en la opinión del rector, este desmerecimiento gubernamental a la universidad nos revela algo más. El carácter tradicional de la práctica y de las preconcepciones de las elites determina que las ambiciones de llevar a efecto la consigna de instituir a las universidades como “creadoras de la conciencia nacional” (como reza en la ley ya desde 1925), o bien como artífices en la constitución de una comunidad política compatible con el capitalismo, sean rechazadas. Los límites del desarrollismo por el que atraviesa el Ecuador durante esta década son claros: no interesa tanto el fortalecimiento de una organización capitalista de la economía, con sus prerrequisitos de consolidación de un mercado interno, y de un sentido compartido de nación o “patria chica” (donde entraría a jugar un papel central la universidad), sino meramente la tecnificación de determinados enclaves de la economía, donde la inclusión generalizada de la población en el mercado económico y simbólico de la nación aparece más bien como un estorbo. La universidad al estilo napoleónico (Bonvecchio, 2000), con sus pretensiones de construir la nación, no interesa a un proyecto de dominación primordialmente tradicional-corporativista.

Bajo estas circunstancias, cuando el compromiso público de la universidad, más allá incluso de transformaciones acordes con el capitalismo, es llevado a consecuencias de alcances sustantivamente democráticos con iniciativas como las de Aguirre (por lo menos en

parte), qué otra respuesta podía esperarse sino la de la represión abierta. Durante los años de la dictadura de Castro Jijón, la Universidad Central es clausurada tres veces. En 1963, tras la primera clausura, se despide a trescientos profesores, se cierra la participación estudiantil en los diversos órganos de gobierno universitario y se suspende la tramitación legal de un proyecto que contemplaba la conformación oficial de espacios deliberativos para el manejo de la universidad –el Consejo Técnico Nacional de Educación Superior y el Comité de Coordinación Permanente. Tras la segunda clausura llevada a cabo en los meses de febrero y marzo de 1964, vaya sorpresa, Manuel Agustín Aguirre ha dejado de ser vicerrector. Y finalmente, el 25 de marzo de 1966, se produce el pertinentemente llamado “asalto a la universidad” por parte del ejército. Las dimensiones de la violencia ejercida en esta tercera ocasión desatan un gran debate público consignado en los periódicos nacionales. Tras un proceso de complejas inculpaciones al interior de la cúpula militar, el 14 de abril de 1978 se dispone la detención de los generales Castro Jijón, Gándara y Aguinaga, quienes se ven obligados a asilarse en las embajadas de Chile, Colombia y Bolivia.

Son varias las cicatrices que ha dejado tras de sí este proceso. A nivel epidérmico, si persistimos con la metáfora cutánea, contamos con varios registros de la irracional violencia militar; muy fáciles de comprobar documentalmente. Me refiero a la brutalidad del saqueo de casas y destrucción de bibliotecas de alumnos y profesores; a los encarcelamientos y torturas; a las heridas de bala que llegaron a sufrir algunos alumnos mientras recibían clases (lo último se refiere a las facultades de economía y química específicamente); a la sombría presencia de francotiradores en la universidad ubicados en las instalaciones del Centro Ecuatoriano Norteamericano; y al elogio de la imbecilidad con que se llegó a detonar una bomba en el Edificio de la Editorial Universitaria. Marcas de la violencia todas estas, de entre las que resalta el asesinato de estudiantes y destacados jóvenes intelectuales como René Pinto o Milton Reyes, ambos de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, o Rafael Brito, de la Escuela de Derecho en Guayaquil.

La última arremetida militar que soporta la Universidad Central ocurre en 1970. Depuesto momentáneamente el control militar directo ejercido sobre la universidad, Manuel Agustín Aguirre es elegido rector en el mes de mayo de 1969. Durante su corta gestión se incorpora a los empleados de la universidad en el Consejo Universitario, y se eliminan las restricciones para la matrícula. Esto último ocurre

precisamente cuando en Guayaquil se llevaba adelante una batalla campal por la defensa del libre ingreso a la universidad. Luego de que la Universidad de Guayaquil es sitiada el 29 de mayo, hecho en el que se calcula que de seis a quince estudiantes fueron asesinados, en medio de la agitación estudiantil, el presidente Velasco Ibarra se proclama dictador en 1970. La nueva dictadura renueva a todo el personal de la Universidad Central de Quito y, desde ese año en adelante (durante los setenta atravesaríamos todavía por dos dictaduras más), Aguirre nunca más consigue situarse en una posición administrativa desde la que pueda desarrollar su proyecto.

Pero el recuerdo, si ha de orientarse por un impulso emancipatorio, no puede quedarse en el plano de la denuncia plañidera. ¿Qué huellas dejó la violencia detrás de las cicatrices más visibles? Usualmente los mayores daños infligidos son los que no se pueden enunciar fácil e inmediatamente. Si nos mantuviésemos en el nivel de lo manifiesto, en el plano de las apariencias tal y como se perciben inmediatamente, podríamos adecuar nuestro análisis a un simplificador esquema dicotómico, que ubica como antípodas al estado y sus aparatos de represión, por un lado, y a todas las diversas organizaciones de izquierda, por el otro. Sin embargo, la presencia de ciertas afinidades, el contacto entre algunos puntos de los dos polos, anulan este esquema. Desde finales de la década de 1960 en adelante, dentro de la propia Universidad Central, no se diga fuera de ella, existen registros de críticas al autoritarismo y violencia que han caracterizado a algunos grupos a los que, por esa misma razón, resulta contradictorio llamar de izquierda. En 1969, en la revista *Anales* se rechaza “el garroterismo vulgar de Pekín”, términos con los que se aludía a las prácticas de la agremiación de profesores afiliados al Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador, PCMLE (Miño, 1969). En efecto, el “garroterismo” ha sido una práctica recurrente de facciones de este partido político de adscripción maoísta desde finales de esa década. La práctica de la política como ejercicio de fuerza irracional, y las organizaciones políticas equiparadas a pandillas organizadas en torno a la autoridad tradicional de los líderes (antes que en torno a la deliberación sobre objetivos programáticos y elección de autoridades representativas del grupo), no son entonces rasgos exclusivos de los aparatos represivos del estado. En su confrontación directa con las “fuerzas del orden”, cabe conjeturar, ciertas facciones del PCMLE así como otras organizaciones diletantemente proclamadas de izquierda llegaron a hacer suyas las formas de ejercer el poder de su rival. Sólo así podríamos compren-

der la paradoja de que, a pesar de presentarse como anti orden establecido, en la realidad de sus prácticas estas organizaciones extienden el funcionamiento de los mismos mecanismos de dominación que fueron ejercidos sobre ellas por el estado. Esta introyección del autoritarismo en un sector de la izquierda, como se dijo, es especialmente visible en el creciente atrincheramiento corporativista y mafioso de algunos miembros del sindicato de educadores adscrito al PCMLE en las estructuras del sector educativo estatal.

Uno de los focos desde el que se rechazan estas prácticas dentro de la Universidad Central es, desde finales de la década del sesenta, precisamente la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas. De acuerdo a la información a la que he tenido acceso, la distancia crítica que adopta la Escuela es tal que, incluso en varias ocasiones, se llegó a violentar físicamente a miembros de su planta docente. Por tanto, resultaría extremadamente desatinado pensar que esta Escuela alguna vez fue cooptada por partidos políticos autoritarios. Lejos de ello, como sugiero a continuación, las limitaciones en el impulso crítico de esta Escuela, de manera análoga a lo apuntado sobre el pensamiento de Aguirre, no se hallan en factores externos a sí misma.

PRIMERA ESCUELA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL: EL TRÁNSITO DE LAS AULAS HACIA LOS PASILLOS

Hacia el final de la década de 1950, y durante el siguiente decenio, dentro de un contexto histórico marcadamente distinto al del primer período revisado, se relanza el proyecto nunca llevado a efecto de institucionalizar académicamente a la sociología. En esta ocasión, los anhelos solitarios de un Ángel Modesto Paredes (¡todavía en actividad docente!), o de otros profesores de sociología como Luis Bossano, encuentran un eco en el marco institucional de la sociología a nivel latinoamericano. Durante los tres congresos continentales convocados por la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) durante la década de 1950¹³, se delibera sobre las bases curriculares para crear programas de estudio homologables en los países latinoamericanos (Poviña, 1956).

13 La Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) se funda el 7 de septiembre de 1950, en el marco de la celebración del Primer Congreso Mundial de Sociología en Zurich. El Primer Congreso Continental se realiza en 1951 en Buenos Aires, el segundo en 1953 en Río de Janeiro y el tercero, celebrado en 1956, tiene como sede a la Universidad Central del Ecuador.

La pervivencia del progresismo conservador se manifiesta en las características de la inserción de los profesores de sociología de la Universidad Central en este debate. Un año después de la celebración del congreso de ALAS en la Universidad Central del Ecuador, la carta pública de Ángel Modesto Paredes, dirigida al entonces vicerrector Manuel Agustín Aguirre, revela una recalcitrante defensa del papel del sociólogo como sacerdote moderno. Es desde esta retórica comtiana que se apela a la creación de un “Instituto con participación de varias facultades para analizar el ambiente ecuatoriano, descubrir las fuerzas que lo impulsan y mantienen, y dirigir la respectiva actividad pública para las adecuadas soluciones de las necesidades descubiertas” (Paredes, 1957). Respaldando estas formulaciones, Francisco J. Salgado, decano de la Facultad de Jurisprudencia, justifica en su informe de labores la fundación de la Escuela de Ciencias Políticas dentro de la Facultad de Jurisprudencia en 1961 (Salgado, 1961). En suma, su argumento se centra en destacar la necesidad de entrenar académicamente a los administradores del estado. La postura básica sobre la necesidad de formar una elite intelectual en la universidad se extiende entonces desde las primeras décadas hasta bien entrada la segunda mitad del siglo pasado. Y aun a esas alturas, todavía no es claro si la legitimidad de estos dirigentes del país reposaría en el supuesto manejo de un saber especializado o en su inmersión en una vagamente definida, pero políticamente efectiva, alta cultura universitaria.

Sin embargo, en caso de circunscribir el análisis al ámbito curricular y académico exclusivamente¹⁴, se podría plasmar una equivocada imagen de estabilidad y de estancamiento histórico. Importantes cambios se gestan en la Universidad Central simultáneamente, pero su origen y campo de desenvolvimiento no se hallan, por así decirlo, dentro de las aulas. A continuación quisiera narrar esta historia no documentada en archivos universitarios. La accesibilidad de la entrevista para este período, como recurso alternativo al análisis de textos escritos, nos abre nuevas posibilidades de interpretación¹⁵.

De acuerdo a Alejandro Moreano, durante la década de 1960, el núcleo desde el que se formula el pensamiento social tiene escasa o

14 Para futuras investigaciones remitidas a este ámbito, Rafael Quintero ha ubicado dos publicaciones sumamente útiles para la reconstrucción del diseño de planes y programas de estudio de la Escuela de Ciencias Políticas fundada en 1961: “El Político” y “Naupi”.

15 Alejandro Moreano fue entrevistado en calidad de estudiante de derecho y militante de organizaciones políticas de izquierda durante la década de 1960 en la Universidad Central, y en calidad de profesor de la Escuela de Sociología durante las décadas subsiguientes. Milton

nula relación con el ámbito académico. En su opinión, la ola revolucionaria levantada desde Cuba y los procesos de descolonización de los países del tercer mundo definen la dirección del pensamiento social de mayor relevancia. La teoría del foco guerrillero o el pensamiento revolucionario del Che Guevara formalizado por Regis Debray, y las tesis sobre la descolonización de Franz Fanon, se constituyen como referentes principales de los intelectuales más influyentes y como modelos de acción para las agrupaciones políticas más pujantes. En el caso ecuatoriano, específicamente, Moreano sintetiza: “el discurso de la época estaba en el terreno intelectual en Agustín Cueva, y en el terreno político en gente como Jaime Galarza”. El segundo es el fundador del movimiento “Vencer o Morir”, organización vinculada directamente con el proyecto guerrillero continental con epicentro en La Habana, que en el Ecuador fuera asfixiado durante la primera mitad de la década del sesenta. Y por su parte, el primer Agustín Cueva al que se refiere Moreano quizás es representativo del tipo de intelectual que emerge en la década del sesenta, en la medida en que la mayor parte de sus esfuerzos tienen un carácter político-intelectual, antes que teórico-académico. Sobre esta intelectualidad emergente, el propio Cueva anotó en una ocasión que, una vez desarticulado “Vencer o Morir” hacia finales de los sesenta, la única opción restante para los y las jóvenes intelectuales de izquierda fue unirse al Frente Cultural del PCML (Cueva, 1992: 195). Y es que todavía tendrían que ocurrir algunos cambios para que esta generación considerase seriamente a la universidad y a la sociología específicamente como una opción alternativa a la militancia directa. Al ímpetu de “los intelectuales convertidos en guerrilla”, en palabras de Moreano, todavía le era ajena la atracción por la comparativamente apacible vida académica. La urdimbre de intrigas, esperanzas y euforias, ajenas a la experiencia histórica de la no poco desencantada generación contemporánea, pertenecen al terreno de otra narración. Sin embargo, en esta crónica quisiera simplemente señalar que es quizás en esta joven intelectualidad, desarrollándose en paralelo a la primera institucionalización académica de las ciencias políticas en la Universidad Central, donde podríamos hallar una fuente de actitudes antiacadémicas que serán persistentes durante años posteriores. La revolución nacional conce-

Benítez fue entrevistado en calidad de estudiante y posteriormente profesor de esta Escuela desde los años setenta en adelante. A continuación se reconstruyen partes de las opiniones obtenidas en estas entrevistas.

bida como posibilidad inminente requeriría mucho más de la certeza del compromiso político que del titubeo teórico de la academia. De allí que no pocos entre esta generación, y esto hasta aun ahora, lleguen a considerar que “académico” y “persona políticamente sospechosa” signifiquen lo mismo.

Ahora bien, el punto de intersección entre la Escuela de Ciencias Políticas y este optimista pensamiento social de izquierdas se da hacia finales de la década de 1960. Por el lado del ámbito académico universitario, la trayectoria que conduce a esa intersección es la siguiente. Tras la segunda intervención militar en 1964, se establece un convenio entre la Universidad Central y la Universidad de Pittsburgh¹⁶. Dentro de este marco se crea una nueva Escuela de Sociología y Antropología, cuyo programa se fundamenta en el estructural-funcionalismo, en consonancia con el paradigma imperante en la sociología estadounidense de esos años. Derrocada la dictadura y finalizado este convenio, el 8 de agosto de 1968 el Consejo Universitario fusiona la Escuela de Ciencias Políticas con el programa de sociología, eliminando el de antropología. Tomando en cuenta que el rechazo al convenio con la Universidad de Pittsburgh fue uno de los puntos constantes en la agenda de las organizaciones estudiantiles desde 1963, y que incluso en 1968 la Asamblea General de Estudiantes organiza una huelga general demandando su ruptura, quisiera arriesgar una versión sobre el significado que adquirió y sobre el papel que se le adjudicó a la flamante Escuela de Sociología y Ciencias Políticas.

Para empezar, me parece plausible esperar que el final de un convenio percibido como una forma de penetración cultural imperialista, insertada en la agenda política de la Alianza para el Progreso, haya modulado el tipo de expectativas tendidas sobre el nuevo diseño curricular. En la flamante Escuela de Sociología y

16 Este convenio tuvo vigencia desde 1963 hasta 1968. En términos generales se trataba de un acuerdo de soporte académico e infraestructural, administrado con fondos del BID y de la agencia estadounidense AID, y llevado a efecto en el contexto de la campaña anticomunista continental llamada oficialmente Alianza para el Progreso. Como consta en la sección “Crónica Universitaria” de la revista *Anales* (Tomo XCVI, N° 351), de acuerdo a los rectores de la Universidad Central y la Universidad Politécnica en funciones hacia 1968, los resultados del convenio fueron: el equipamiento de quince laboratorios, el incremento de bibliotecas en casi todas las facultades, y el otorgamiento de treinta y seis becas entre profesores y alumnos. Sin embargo, entre sus aspectos más problemáticos, Manuel Agustín Aguirre menciona el hecho de que el manejo de los fondos del convenio se realizaba con total independencia de la Tesorería de la Universidad Central y, asimismo, denuncia el inflado monto asignado al pago de salarios de técnicos norteamericanos y a la compra de equipos obsoletos y artículos innecesarios (Aguirre, 1973).

Ciencias Políticas el estructural-funcionalismo, dado el contexto específico de violencia en el que se intentó introducirlo, inevitablemente se presentaba como uno de los elementos ideológicos del control ejercido sobre la universidad. El rechazo inmediato a esta corriente, aun hasta nuestros días entre varios profesores y alumnos, se convierte desde entonces en sentido común. Lo que subrayo aquí es que en esta coyuntura el estructural-funcionalismo es descartado por razones directa e inmediatamente políticas, escasamente mediadas por la reflexión teórica. Vale decir, antes que las críticas al conservadurismo latente en la tradición Parsons-Merton realizadas por C. Wright Mills o, aun dentro de la misma tradición funcionalista, por los teóricos del conflicto como Ralph Darendorf, el factor de mayor peso para su rechazo es la asociación automáticamente establecida entre aquella tradición de pensamiento con la dictadura nacional y con el imperialismo cultural estadounidense.

Como parte del mismo oleaje de las izquierdas de finales de la década de 1960, el pensamiento jurídico-social, predominante en la universidad durante la primera mitad del siglo XX, es estigmatizado como mera palabrería de abogados letrados, y como ideología correspondiente a una estructura universitaria elitista –felizmente derruida desde esos años en adelante en la Universidad Central. De nuevo, en este segundo rechazo, el interés político se presenta muy poco mediado por la crítica reflexiva: la ausencia total de interpretaciones de lo que simplemente se descartaba como “sociología de abogados”, con la excepción de las investigaciones de Arturo Roig, ha empezado a ser revertida únicamente a partir de los noventa en el Ecuador.

Descartados entonces tanto el científicismo retórico como el estructural-funcionalismo, la flamante Escuela, en su relativo vaciamiento teórico, se presentaba como un espacio universitario abierto a otros discursos. Aparece así en la universidad un rincón disponible para nuevos ocupantes. Los jóvenes pensadores de izquierda son quienes se mudan a las aulas y despachos vacíos. Pero para que la cátedra sea concebida como una opción alternativa o una extensión de la militancia política directa, tuvieron que ocurrir algunos cambios. De acuerdo con Alejandro Moreano, el pensamiento social de izquierdas vinculado a los proyectos de liberación nacional orientados por la estrategia del foco guerrillero se agota hacia finales de 1960 –la caída del Che Guevara en La Higuera en 1968 sin duda constituye un importante momento de transformación de la izquierda latinoamericana. A partir de entonces, se registran experiencias

políticas y se consolidan formulaciones teóricas afines con concepciones clásicas del marxismo sobre la revolución socialista. En suma, se trata de un cambio de preguntas: de averiguar las maneras de detonar focos guerrilleros rurales, se pasa a averiguar cómo organizar políticamente, y no exclusivamente como guerrilla, al proletariado urbano. Acontecimientos clave de la década de 1970 que ayudan a explicar este giro son, siguiendo a Moreano: el proceso de revolución democrático-socialista vivido en el Chile de Allende; la emergencia del obrerismo boliviano, y la constitución de la asamblea del pueblo con el general Torres; y los diversos experimentos de guerrilla urbana, como el de Montoneros en Argentina. De nuevo, lo que unifica a todos estos procesos es la centralidad que desempeñó efectivamente, o que se esperaba desempeñe (esta importante distinción es irrelevante en este argumento), el proletariado. Y a su vez, este factor es el que provoca, siempre en opinión de nuestro entrevistado, “un viraje hacia las concepciones clásicas del marxismo” en las ciencias sociales. Si en la década anterior “las figuras dentro de la izquierda que pesaban eran el Che Guevara, Mao Tse Tung, o el Lenin táctico [...] el marxismo del Capital pesa [únicamente a partir de] los setenta”. Con este acentuado interés por ahondar en la reflexión teórica dentro del marxismo, afín con el ocaso de un período de certezas revolucionarias (aunque estas, ya no como tendencia predominante, nunca dejarán de reaparecer aun hasta la década del noventa), se crean las condiciones de posibilidad del surgimiento de una escuela marxista de pensamiento social.

Quisiera destacar algunos rasgos de esta Escuela a partir de la revisión selectiva, primero, de los programas de estudio y, después, de algunas publicaciones universitarias. A partir de su nacimiento en 1968, en esta Escuela se suprimen las materias provenientes de la Escuela de Derecho y se conforma una planta docente propia. Las dos reformas oficiales del programa de estudio, realizadas en los años 1971-1972 y 1974-1976 (Quintero, 2001: 15), constituyen tentativas por profundizar esta construcción de un nuevo espacio para la reflexión. La experimentación y la intensidad del debate entre los diversos meandros de la izquierda fueron una constante en esta etapa, caracterizada por Moreano como “eufórica” y “caótica”. Lo que estaba en juego primordialmente no era la conformación de un centro académico sino de un núcleo articulador de prácticas intelectuales. Junto al joven Agustín Cueva, Fernando Velasco podría condensar la imagen del nuevo intelectual: tras abandonar la

Universidad Católica, donde a su vez se gestaba un pujante movimiento estudiantil, Velasco trabaja un año entero en la Escuela de Sociología de la Universidad Central, sin percibir ingreso alguno, y alternando, o más bien retroalimentando, su cátedra con la militancia. Sobre esta entrega y sentido de misión del intelectual comprometido, Milton Benítez, aludiendo a su propia experiencia como estudiante en la década de 1970, rememora: “entonces la vida se repartía entre un tiempo para trabajar en un sindicato, trabajar en los sectores campesinos, y al mismo tiempo leer y discutir”. Sobre esta preeminencia de la práctica intelectual sobre los protocolos académicos, resulta muy significativo que dentro de la autocomprensión de la Escuela¹⁷ se señale a la huelga del Frente Unitario de Trabajadores de 1971 (primera plataforma unificadora del sindicalismo en el Ecuador), y a la huelga nacional de octubre de 1975 (hito del movimiento obrero), como los contextos que explican y justifican los cambios de *pensum*.

Sin desconocer la heterogeneidad de la izquierda de esos años, cuya complejidad no nos ocupa aquí, hacia mediados de la década del setenta el debate llega a ser medianamente encauzado por un canal dentro de la Escuela de Sociología. Según afirman varios de sus artífices, la Escuela empieza a transitar principalmente por un camino o método: el marxismo estructuralista. En efecto, de acuerdo a Moreano, es bajo la orientación de la escuela francesa Althusser-Poulantzas que se definen cinco áreas de estudio que organizan formalmente el programa académico, y esto aun hasta finales de la década del noventa. Bajo el modelo de la “generalidad uno, dos y tres” de Poulantzas, las tres primeras áreas se conciben como “instrumental teórico”, y las dos últimas como “materia prima” sobre la que actúa este instrumental para producir conocimiento. Las áreas son, por un lado, materialismo histórico, economía política, métodos y técnicas de la investigación social; y, por el otro, problemática nacional, luego denominada problemática latinoamericana y ecuatoriana, e historia del pensamiento social.

17 Véase el documento apócrifo, publicado hacia finales de la década del setenta, *La escuela de sociología y la realidad nacional*, en los archivos de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas (año de edición no disponible). “El movimiento obrero y popular [...] aglutinado fundamentalmente en las Centrales Sindicales [hacia mediados de la década de 1970] se encontró carente de poderosas fuerzas políticas que eleven al plano teórico su significativa fuerza social [...] De allí que la Escuela de Sociología haya sido el escenario de un movimiento intelectual que ha jugado un papel significativo en el desarrollo del pensamiento social y político más avanzado del Ecuador” (s/f: 2).

Como sabemos, el marxismo estructural constituyó un intento por “depurar” todos los aspectos considerados no científicos en el pensamiento de Marx. En vista de ello, podría aparecer como una inconsecuencia que quienes criticaron el “positivismo” imperante anteriormente en la universidad se adhieran precisamente a la corriente marxista más científicista. Asimismo, podría llamar la atención que formulaciones provenientes de distintas corrientes del marxismo occidental, como el pensamiento de Gramsci, o el de las escuelas de Frankfurt o Birmingham, no hayan sido apropiadas inicialmente por esta sociología de izquierdas. Sin embargo, desde la perspectiva histórica que hemos mantenido, nada de esto resulta sorprendente. A partir del momento en que las organizaciones de izquierda ingresan a la universidad, se ven en la necesidad de negociar con estructuras académicas preestablecidas, o bien con parámetros sobre cómo producir conocimiento que las anteceden y que limitan sus opciones. En la Universidad Central, la respetabilidad del conocimiento durante todo el siglo XX se venía fundamentando en el recurso retórico a la ciencia. Sin perder esto de vista, el recurso al marxismo más científicista podría ser comprendido como una táctica más bien necesaria, antes que como una inconsecuencia, para legitimar a una sociología marxista en su específico entorno de inserción académica. El ingreso de las izquierdas a la universidad supone también el ingreso de los legados (conservadores) de la universidad en las izquierdas.

El contenido de las publicaciones oficiales o auspiciadas por esta Escuela nos asiste en el entretejimiento de esta interpretación. La revista *Ciencias Sociales*, dirigida y fundada por Rafael Quintero, es la primera y única publicación periódica de esta Escuela, y representa el intento más sistemático por academizar a la sociología a nivel universitario en el Ecuador. Las dos etapas en que divido a este proyecto editorial expresan los derroteros de la sociología académico-universitaria en el país hacia finales de la década del setenta e inicios de los años ochenta. En la primera etapa, que incluye a los cuatro primeros números, encontramos un registro de valor insustituible para caracterizar al debate intelectual en la izquierda, en el momento de su toma de contacto de doble vía con la universidad. En lo que sigue me limitaré a señalar el límite principal que encuentro en su impulso crítico.

En las ponencias presentadas para los primeros congresos de sociología, y en los artículos de investigación publicados en los primeros números de *Ciencias Sociales*, aparece una indefinición sobre el lugar de esta sociología de izquierdas entre dos tipos opuestos de

hermenéutica. Desde una lectura de la realidad o una hermenéutica inspirada en Marx, nada en el mundo humano aparece como inmutable o natural: son las determinaciones materiales e históricas, únicamente develadas bajo el incisivo trabajo de la crítica, las que explican los fenómenos sociales. El carácter radicalmente moderno del pensamiento de Marx radica en que establece una ruptura con las concepciones del mundo social como hecho natural, y en que instala a la sospecha como actitud conductora de la reflexión. Evidentemente, este impulso crítico derruye toda versión de la realidad proveniente de los dictámenes de una autoridad tradicional: la susceptibilidad de verdad de todo enunciado deja de ser derivativa del prestigio social otorgado a su origen, y pasa a ser el resultado de un ejercicio crítico de fundamentación, siempre a la acechanza de causas ocultas o no inmediatamente perceptibles. En una frase, la hermenéutica de la sospecha al estilo de Marx pulveriza a la hermenéutica tradicional, o interpretación de textos sagrados, que no consiste sino en la búsqueda de una traducción fiel de palabras autorizadas (Ricoeur, 1970: 20-36). Sin embargo, como digo ya, dentro de la nueva sociología marxista, estos dos tipos de hermenéutica coexisten problemáticamente.

Para explorar este punto, quisiera destacar un aspecto del debate entre la Escuela de Sociología y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca, realizado en el marco del Primer Congreso Nacional de Escuelas de Sociología del Ecuador en agosto de 1976. En la disputa en torno a la interpretación de las reformas adelantadas durante el régimen de Rodríguez Lara (1972-1975) entre estas dos instituciones, no queda claro si el meollo de la discusión se encuentra en la plausibilidad histórica de sus análisis o si lo fundamental es la correcta interpretación de los trabajos de Marx. Evidentemente, todo trabajo investigativo se halla simultáneamente inmerso en el problema de reconstruir hechos históricos y en el de la definición de categorías teóricas útiles para esa reconstrucción. Sin embargo, lo que puntualizo aquí es que, de manera reiterativa, la disputa en el plano teórico en este debate no se orienta tanto a discutir la fecundidad de determinadas categorías para la comprensión de una problemática histórica específica, sino más bien al reclamo de exclusividad sobre la correcta comprensión de lo que “Marx en realidad quiso decir”. En la exacerbación de la ironía, en los desplantes de lado y lado sobre quién entendió mejor a Marx, suspendiéndose una refle-

ción materialista y crítica, el pensador moderno por excelencia es erigido como nueva autoridad tradicional¹⁸.

Ahora bien, ingresando en una segunda etapa, a partir del quinto número de la revista *Ciencias Sociales* podemos registrar un giro significativo: la reflexión teórica altamente formalizada de los primeros números (ejemplos: las disquisiciones filosóficas de Bolívar Echeverría sobre el discurso crítico en Marx y el excursus sobre la teoría de la dependencia de Alejandro Moreano, publicados en el primer número) se desplaza crecientemente hacia la publicación de estudios de caso e investigaciones aplicadas. En la inexistente circunscripción disciplinaria de estos artículos (escriben por igual economistas, urbanistas, politólogos, sociólogos, etc.) podemos hallar señales de resistencia a la especialización disciplinaria. Las motivaciones básicas de esta resistencia son compartidas entre los miembros de la Escuela, y se encuentran sintetizadas en las palabras del director: “en la ciencia social burguesa, las dimensiones o instancias económicas, políticas, ideológicas, y sociológicas de la sociedad se encuentran divididas y parceladas en compartimentos académicos ‘especializados’. Esto evita la consideración de la naturaleza del sistema económico. La totalidad es escondida por los detalles” (Quintero, 1977: 130). La centralidad de la categoría de totalidad social presente en el pensamiento marxista, tanto de Aguirre como de la Escuela, evita que esta sociología se asuma como disciplina especializada. Sin embargo, a partir de esta premisa compartida unánimemente entre la planta docente, se desprenden dos proyectos intelectuales distintos dentro de la misma Escuela. Estas vías distintas activan la irresuelta cuestión de la distin-

18 Este irónico papel de Marx fungiendo de autoridad tradicional se visibiliza en el marcado desdén por la investigación manifestado por algunos docentes de la Escuela durante estos años. Como consecuencia de canonizar a sus obras, resultaba necia e innecesaria la pretensión de insistir en análisis políticos y económicos detallados. Para no pocos, dado que los “trazos gruesos”, los “grandes movimientos de la historia”, ya habrían sido explicados de una vez y por siempre por Marx, se tornaba autoevidente la banalidad de la investigación (agradezco a Nicanor Jácome por sus rememoraciones al respecto). Subyaciendo a este modo de entender el trabajo académico, en el plano mucho más difícil y a la vez más interesante de escudriñar de la subjetividad, el carácter mítico-religioso que adquirió la lectura de Marx entre varios alumnos y profesores es un fenómeno que nos habla sobre el lugar que ocupó este pensador para una generación que, en su ruptura con la moralidad católica aparejada a la normalidad burguesa en el Ecuador, todavía portaba en sí estructuras del sentimiento tradicionales. En la sustitución de lo que dicta la Iglesia Católica, monopolizadora de la palabra de Dios, por lo que dijeron un Marx o un Lenin o un Mao, concebidos como monopolizadores de la ciencia histórica, se expresa la subjetividad de una generación que, en la anomia de su ruptura, no pudo más que buscar en estos pensadores fuentes sustitutas de la “palabra original”.

ción entre ciencias sociales y humanidades, anunciando un problema que se extiende hasta nuestros días.

El primer proyecto intelectual apunta a la consolidación académico-institucional de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, y el segundo al despliegue de un pensamiento social que pasa por alto tanto las fronteras entre disciplinas como la frontera entre estas y el campo de la filosofía y la literatura. A fines expositivos, quisiera señalar como figuras representativas de cada uno de estos proyectos a Rafael Quintero y Agustín Cueva. El primero, a través de su extensa labor investigativa y su constante empeño en institucionalizar el debate académico, representa una opción, que desde luego no empieza ni termina en su persona, por llevar a efecto la constitución de una comunidad científica, organizada en torno a un trabajo cooperativo entre las distintas ciencias sociales. Al respecto, tanto el papel de FLACSO como el de la revista *Ecuador Debate* transitan por vías que tienen la misma dirección y que se refuerzan mutuamente¹⁹. La otra opción, sustancialmente distinta en algunos aspectos, es la representada, de nuevo nunca privativamente, por Agustín Cueva. Si a Quintero, desde sus primeros trabajos publicados, siempre le interesó “superar del todo el giro especulativo, la tradición culturalista que aún pesa en la sociología ecuatoriana” (Quintero, 1976: 16), Cueva nunca abandonó el recurso a la crítica cultural, y literaria específicamente, en su labor académica.

Por fuera de la acritud y hasta hostilidad que signó al debate entre estas dos posturas, no resulta difícil encontrar una afinidad fundamental entre ellas. Ambas parten y se pronuncian, con no poco optimismo, desde el lado afirmativo de la crítica. Tanto la una como la otra opción se orientan a la construcción de un modo de vida alternativo al vigente, antes que a la desestabilización de la lógica cultural imperante. En el primer caso, nos hallamos frente a un proyecto orientado a situar la toma de decisiones públicas en la universidad. En desafío a la privatización del conocimiento encarnada en el poderío intelectual de los cuadros tecnoburocráticos del régimen militar (Quintero, 1976: 130), Quintero apuntaba a recuperar la importancia y centralidad negadas al conocimiento producido en la universidad estatal, a su vez pretendidamente fundado en la práctica

19 Pablo Andrade ha investigado esta trama de la historia de las ciencias sociales en el país; sus resultados todavía no han sido publicados. Agradezco su asistencia en la orientación del presente trabajo.

del movimiento obrero. Por su parte, la “tradicción culturalista” representada por el primer Agustín Cueva²⁰ asume igualmente un papel afirmativo, pero este proviene de matrices distintas. Acogiendo el legado del realismo social, cuyo despliegue en el Ecuador se realiza durante la década de 1930, Cueva asigna valor y relevancia a las obras literarias que analiza por sus contenidos pedagógicos. Como ejemplo de esta afirmación, sin sumergirse en el gesto paródico de los “hombres letrados”, y en la exaltación de lo radicalmente negativo y terroríficamente inasimilable, activado en los relatos de Pablo Palacio, a Cueva le interesa más la cruda construcción de personajes típicos en situaciones típicas, realizada en la novela de Jorge Icaza. Cueva se desplaza en la estética del arte comprometido, y es por ello que no puede avizorar el contenido crítico de una estética negativa.

Durante la década del setenta, este proyecto afirmativo del conocimiento y del saber, presente en las dos corrientes descriptas escuetamente a través de casos representativos, no tiene mayores dudas sobre sí mismo. Hasta el cierre de los años setenta, los intelectuales de izquierda no titubean al enunciar la identidad del sujeto portador y gestor del proceso revolucionario que su crítica alimenta: el proletariado organizado políticamente; y, con el mismo espíritu, señalan con seguridad el espacio desde el cual se puede y debe articular esa crítica: la universidad público-estatal. Tanto el debilitamiento y cooptación del obrerismo desde inicios de la década del ochenta a nivel nacional e internacional, como el inicio de una etapa *formalmente* democrática en el Ecuador que reconfigura el escenario político, se encargarán de obliterar la primera de estas certezas. Y, asimismo, el rol protagónico de instituciones semi-privadas y privadas en la configuración del campo universitario obligará a considerar las preguntas sobre la misión pública de la universidad bajo términos muy distintos desde los años ochenta en adelante.

20 Como parte de su formación académica, Agustín Cueva se traslada a Chile a inicios de la década de 1970, y posteriormente se radica en México. Si bien su trabajo académico e intelectual siempre mantiene como referente al Ecuador, resultaría forzado circunscribir su vasta producción de libros y artículos a la tradición de la Escuela de Sociología de la Universidad Central. Las consideraciones aquí propuestas se refieren única y exclusivamente al ensayo *Entre la ira y la esperanza* (1967) y al conjunto de ensayos sobre la literatura ecuatoriana, *Lecturas y rupturas*, compilados en 1986 y escritos desde finales de la década de 1960 hasta el cierre del siguiente decenio (ver Cueva, 1992).

LA INCERTIDUMBRE DE LA UNIVERSIDAD: EL CIERRE DEL SIGLO Y SUS PREGUNTAS

Las enormes omisiones y particulares acentuaciones del recorrido histórico ofrecido surgen de los problemas que nos presenta la contemporaneidad inmediata. En esta parte final del estudio, quisiera decir algo sobre estos problemas, vale decir, señalar ciertas tendencias de la universidad y la sociología en el Ecuador de las dos últimas décadas, dentro de las que se sitúan y articulan las preguntas que han orientado a esta crónica.

Con el retorno al régimen formal democrático, y tras el fin del restringido modelo estado-céntrico de desarrollo a nivel regional, el papel asignado a la universidad atraviesa importantes transformaciones. Ya a partir de la década de 1980, pero de manera mucho más clara y definida tras el fin de la Guerra Fría, el modelo de universidad definido desde las formaciones intelectuales dominantes va de la mano con la defensa *ideológica* de una específica forma de inserción del país dentro de los circuitos comerciales y financieros transnacionales. Los lugares comunes sobre el papel de la universidad en este contexto pasan a ser, principalmente, dos. Primero, se opina que la incorporación en las universidades nacionales de conocimientos científicos aplicados provenientes del primer mundo abrirá la posibilidad de colocar en una posición de competitividad internacional al aparato productivo nacional. Y junto a ello, se privilegia la adquisición de habilidades especializadas para el manejo de empresas privadas, y en menor medida para la administración de un estado reducido y eficiente (ver por ejemplo: Hurtado, 1994; León, 1994; Paredes, 1994). En términos generales, enfrentamos una versión sobre la educación en la que se enfatiza exclusivamente la necesidad de perfeccionar el manejo técnico de los ámbitos del mundo social coordinados por el funcionamiento del sistema de mercado, y por un sistema estatal limitado en sus funciones a asegurar el libre juego de oferta y demanda.

Suspendiendo el impulso práctico-moral que conduce a preguntarse por las posibilidades de establecer mecanismos de control y direccionamiento, articulados desde sociedades civiles crecientemente desnacionalizadas, hacia plexos sistémicos igualmente desnacionalizados (pero todavía controlados por un estado nacional imperial), la versión neoliberal de la globalización únicamente se ocupa de los aspectos referidos a la funcionalidad de los sistemas. Esto es, deja de lado el problema de la legitimidad y justicia de los sistemas estatales y

del sistema de mercado, ocupándose simplemente de procurar su eficiencia, su adecuada funcionalidad. En el campo universitario, participando de esta unilateralidad, de esta agenda globalizadora restringida, ejemplificada en las opiniones antes aludidas, desde la década del ochenta se registra un auge de carreras universitarias de economía neoclásica aplicada, de finanzas, de administración de empresas, de *marketing* y, en general, de carreras de corte gerencial y administrativo. En medio de esta proliferación, la adecuación de los programas de ciencias sociales hacia una profesionalización compatible con versiones tecnocráticas y mercado-céntricas sobre el desarrollo (Massardo, 1997), y el arrinconamiento y poco valor concedido al campo de lo que hasta hoy se ha conocido como humanidades, van a constituir signos distintivos de la época.

Son estas tendencias precisamente las que incitan a pensar sobre el lugar de estos campos en la universidad. Sin embargo, aproximadamente desde las dos últimas décadas del siglo pasado, ya no contamos con respuestas seguras de antemano. Dentro de la especificidad de la universidad en Ecuador, y de manera análoga en ciertos aspectos en otros países latinoamericanos, el final de las certezas del pensamiento crítico de los sesenta y setenta, formulado como alternativa pero todavía partícipe del legado del cientificismo retórico vigente durante décadas anteriores, coincide con este inquietante giro en la educación superior.

LA DÉCADA PERDIDA

En nuestros países, los años ochenta son recordados como la “década perdida”. Con ello se alude a la crisis de la deuda externa, y a los escasos avances en la consolidación de los regímenes democráticos. Para la sociología en Ecuador, esta también es una década perdida, y esto en dos sentidos del término: la sociología es derrotada y se extravía. Como disciplina académica apenas dando sus primeros pasos desde finales de los setenta en la Universidad Católica²¹, una vez sofocado el proyec-

21 El 9 de septiembre de 1946 se funda esta universidad bajo la gestión y patrocinio de “distinguidos caballeros católicos”, tal y como reza en su *Libro de Oro* (1996). Probablemente estos curiosos epítetos se refieren a que la institución nace durante la segunda presidencia de José María Velasco Ibarra, y la alcaldía de Quito de Jacinto Jijón y Caamaño, con el pleno respaldo y hasta apoyo económico directo de la elite conservadora quiteña. Sirva como ejemplo que el propio “Don” Jacinto Jijón y Caamaño y varias “damas”, ateniéndonos al sintomático uso de palabras presente en el documento conmemorativo referido, fungen de mecenas durante los primeros años de su funcionamiento. Desde el año 1952 en adelante,

to modernizante capitaneado por Hernán Malo y cristalizado en la Facultad de Ciencias Humanas, las autoridades conservadoras reinstituídas en la universidad dan la espalda a todos los avances conseguidos en años anteriores. Quizás el ejemplo más patente de este retroceso en la Universidad Católica es el hecho de que se haya separado a Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas para condenarla a la salvación en la Facultad de Teología. Por otro lado, como encarnación de un proyecto político-intelectual en la Universidad Central, la sociología sufre con igual intensidad los estragos por los que atraviesa su destinatario, el movimiento obrero, debilitado y crecientemente asimilado a las estructuras burocráticas del estado. Frente a esta doble derrota, la sociología *se pierde*: se extravía, no encuentra señales que la orienten. En la Universidad Católica, durante los años ochenta se mantiene un ambicioso programa académico sin las estructuras institucional-universitarias que lo apuntalen a mediano plazo; y así, a la larga, las lecturas de teoría social y la familiaridad con las técnicas de investigación son depuestas y olvidadas en medio del apremio gerencial de las nuevas ONGs donde los graduados buscan el trabajo que la universidad no les brinda (este desfase entre los contenidos de la carrera y el ejercicio profesional de sus graduados, y la consecuente amenaza de pérdida de alumnos inscriptos que entraña, hallarán una particular respuesta durante la siguiente década). Y la sociología se pierde también, de un modo distinto, en la Universidad Central. Las preguntas de la Escuela no se fundamentan ni encuentran asidero en proceso social alguno. “En los ochenta la Escuela de Sociología se estancó [...] estaba muy golpeada”, relata Alejandro Moreano. En su opinión, durante esta coyuntura de declive del movimiento obrero ecuatoriano, la Escuela no estaba en condiciones de generar un discurso que integre las prácticas de nuevos movimientos sociales, y por ello se debilita enormemente como centro intelectual. Rafael Quintero encuentra las causas de esta escasa capacidad de respuesta en el “profundo divorcio” que

por disposición del Congreso, el estado pasa a costear porcentajes variables del presupuesto anual de la Universidad Católica, constituyéndose de este modo en la primera universidad semi-privada del país. Años más tarde, de manera simultánea al proceso descrito en la universidad estatal durante la década de 1970, en la Universidad Católica se vive un momento de gestación de cambios de gran alcance, en medio de los cuales el campo de ciencias sociales y humanidades florece. Este proceso de cambio se refiere a la confluencia de tres factores: la gestión del rector Hernán Malo y el lanzamiento de un proyecto modernizador de la universidad fundado en su pensamiento humanista; la presencia activa de un pujante movimiento estudiantil; y el soporte académico de docentes e investigadores argentinos exiliados. Debo a Carlos Paladines, a José María Egas y a Bertha García la información sobre este proceso.

habría persistido entre la reflexión teórica y los procesos sociales materiales en esta Escuela durante los ochenta²². Sin una institucionalización mínima de la práctica investigativa, la posibilidad de integrar en la reflexión las prácticas de actores emergentes se habría visto negada: para Quintero, el fortalecimiento de la institución académica es una precondition para la viabilidad de la práctica intelectual.

En la universidad estatal, el ruido público de clases repletas durante los setenta, hasta el punto de volver necesario que algunos profesores usaran megáfonos para incluir a los que escuchaban desde afuera en los pasillos, es sustituido por el mutismo que resulta de la incapacidad de preguntarse por las nuevas constelaciones de la economía, la política y la cultura. El tiempo se detiene en los corredores de la Escuela de Sociología durante los años ochenta, pero esto no bajo el influjo explosivo de la revuelta, sino por efecto del sino amargo de la nostalgia incapaz de instalarse en el movimiento del presente.

LOS NOVENTA: EL SINUOSO CAMINO DEL CAFETÍN A LOS SERVICIOS SOCIALES Y LA ONG

Desde la década pasada, la sociología se sitúa en un ambiente universitario enrarecido que ya desde los ochenta no es precisamente favorable al desarrollo de una universidad como la que imaginaban Manuel Agustín Aguirre o Hernán Malo durante las décadas de 1960 y 1970. Aquella disciplina que nunca llegó a constituirse cabalmente como tal en el país se desplaza por dos terrenos.

El primero es el de una anodina asistencia social compatible con la reducción de funciones del estado. Al respecto, en la Universidad Central, Daniel Granda, quien fuera director de la Escuela de Sociología, afirma en el programa de estudios vigente durante los noventa que las entidades públicas y privadas requieren “de un saber con un alto grado de utilidad y de pragmatidad [...] se exige una especialización en el saber sociológico sobre los distintos sectores e instancias del convivir nacional” (Universidad Central del Ecuador, 1999) —hecho que exigiría como respuesta la inclusión de nuevos cursos de sociología aplicada dentro del *pensum*, como son demografía, sociología rural y sociología urbana, entre otros. En el mismo documento, Granda plantea dos objetivos para la Escuela: “formar un sociólogo y

²² Rafael Quintero fue entrevistado en calidad de ex director y actual docente de la Escuela de Sociología de la Universidad Central.

por extensión un científico social, que responda a las demandas estatales y societales”; y el fortalecimiento de “las ciencias sociales ecuatorianas y latinoamericanas que coadyuve a la construcción de una sociedad socialista y democrática”. En síntesis, se plantea aquí una lucha por el socialismo que consiste en formar sociólogos adiestrados en la prestación de servicios profesionales a agencias estatales o no gubernamentales. Dos preguntas al respecto: ¿cómo es que la familiarización del estudiante con instrumentos para la prestación de servicios de asistencia social desemboca en la formación de sociólogos o científicos sociales? ¿Y cómo es que esta confusa y contradictoria formación universitaria que vendría a llamarse “asistencial-científica” representa una contribución, desde la universidad, para la construcción del socialismo? El extravío de los ochenta se extiende hacia la siguiente década con este tipo de piruetas enigmáticas.

Por su parte, en la Universidad Católica, frente a la creciente presión de las autoridades porque se vuelva “viable administrativamente” al programa de sociología, se implementa una importante reforma en el año 1995. Desde entonces la carrera se divide en tres especialidades: relaciones internacionales, ciencias políticas y sociología del desarrollo. En el Ecuador de la década del noventa, junto a la proliferación de universidades privadas, se registra una explosión de programas de ciencias sociales estructurados en torno al tema del desarrollo. El nuevo programa de sociología del desarrollo de la Universidad Católica se inserta dentro de esta tendencia. Este emparentamiento entre un desarrollismo centrado en el mercado antes que en el estado, y el tipo de educación que ofrecen las flamantes universidades privadas y que se extiende hacia las demás, suscita varias preguntas respecto de hacia dónde de la universidad como institución en nuestros días. Cabe circunscribir esta cuestión mencionando brevemente un caso específico. La universidad privada con mayor número de alumnos inscriptos en Ecuador es la Universidad San Francisco de Quito²³. El primer programa de sociología diseñado allí en 1990 y denominado, al igual que más tarde en la Universidad Católica, “sociología del desarrollo” incluye dos años de cursos de

23 Esta universidad abre sus puertas en 1988, y es fundada por la Corporación de Promoción Universitaria creada en 1985. El 70% de sus primeros alumnos se inscriben en el Colegio de Administración para el Desarrollo (los “colegios” corresponden en Estados Unidos a lo que en Hispanoamérica conocemos como facultades), y es dentro de esta área que se ofrece una carrera de Sociología del Desarrollo. Toda la información incluida en esta parte ha sido extraída de los catálogos publicados por esta universidad desde su fundación.

pre-administración. En consonancia con esta estructura curricular, en el año 1992, se define que el “perfil del profesional que se especializa en Sociología del Desarrollo es una persona que trabaja en la consultoría y/o el desarrollo de programas y proyectos socioeconómicos a nivel nacional, binacional o multinacional”; y hacia 1998, la carrera pasa a llamarse “Gerencia Social y Sociología Aplicada”. Este caso particular señala una tendencia, no sólo presente en las universidades privadas, a circunscribir el ámbito laboral de las ciencias sociales exclusivamente al de la consultoría y el proyectismo propio de las ONGs. Lo que está en juego en esta tendencia es una preocupante re-definición de la universidad. El desarrollismo mercado-céntrico que se extiende en nuestras universidades privadas, semi-privadas y estatales, opaca al ejercicio de la crítica y erige a la tecnocracia en pensamiento único (Ramírez, 1999).

El segundo terreno sobre el que se desplaza la sociología actualmente es bastante menos definido pero, sin duda, bastante más prometedor que el primero. Se trata de un proceso que marca el final de una época en la que se insistía, retóricamente, en la necesidad de adecuar el pensamiento a obsesivas formas de purismo metodológico. En este segundo terreno, cuyo signo es la incertidumbre, se reedita el problema de la distinción entre ciencias sociales y humanidades nunca llevada a efecto en el Ecuador: las ciencias políticas, la economía, la sociología, la antropología, la historia, la filosofía y la teoría literaria, se preguntan todas sobre sí mismas y sobre sus relaciones mutuas. Surgiendo de este magma, y con la intención no de cerrar y resolver, sino de alimentar e incitar el debate, a través de la realización misma de este estudio, simplemente he insistido en una toma de postura básica: la reflexión sobre la sociedad, la política, la economía y la cultura ha de afincarse en la historia. El anti-pensamiento propio del patético optimismo gerencial instalado en nuestras universidades pretende suspender la reflexión y la historia en un presente supuestamente inevitable. Frente a ello, cabe articular alternativas que, más allá de las formas específicas en que se resuelvan académica e institucionalmente, no cedan en el empeño de reflexionar a partir de, y con miras hacia, la transformación de la realidad social-material, insistiendo en la comprensión de la historia en toda su complejidad y singularidad.

¿CONCLUSIONES?

Al final de los trabajos de investigación, se suelen incluir conclusiones que encauzan y reducen los diversos sentidos presentes en el ejercicio de interpretación hacia vías específicas definidas (implícita o explícitamente) como pertinentes por el autor. Pues bien, en esta última sección preferiré abandonar esa obsesión por atar lo escrito con la impronta de la autoría. En lugar de ello, recapitularé la estructura general de mi argumento, para de ese modo visibilizar y tornar susceptibles de crítica a mis propios presupuestos. A continuación de ello, plantearé unas pocas preguntas que desbordan el marco analítico al que me he circunscripto.

En su conjunto, mi estrategia analítico-interpretativa ha apuntado a avizorar el significado concreto e histórico de, y a averiguar si en efecto se habrían llegado a extinguir o no, las esperanzas de la razón moderna depositadas en la universidad. A través de la reflexión histórica ofrecida, he remarcado los modos en que, en el contexto específico de la universidad y la sociología en el Ecuador durante las primeras décadas del siglo XX, los impulsos críticos de la modernidad adelantada por el liberalismo radical fueron suspendidos y subvertidos. La primera reforma universitaria que conoció el Ecuador, en el contexto de la cual sitúo a la matriz de los campos hoy etiquetados como ciencias sociales y humanidades, nos remite a la formación intelectual del progresismo conservador, y al acendrado elitismo de raigambre colonial bajo el que este definió a la educación superior.

A continuación, he ofrecido una mirada sobre el proyecto universitario que surgió en los sesenta y setenta, a través del cual, no sin ciertas ambivalencias, por primera vez durante el siglo pasado se procuró desplegar un sentido distinto de la educación superior compatible con un proyecto radical o sustantivamente democrático. Los proyectos truncados y asfixiados por transformar a la universidad durante estas décadas, aquellos intentos detenidos por el autoritarismo estatal, el conservadurismo eclesiástico y la mano grotescamente visible del mercado, nos presentan varias posibilidades históricas nunca realizadas. Su recuerdo debe abrir el presente. Durante aquellos años lo que estaba en juego era la creación de un espacio moderno en la sociedad. En disputa con, aunque no del todo exenta de, concepciones elitistas sobre la sociedad y la educación, la universidad estatal y semi-privada que germinaba en estos años prometía instaurar condiciones institucionales que no obstruyesen el libre ejercicio de la crítica.

En la disputa por la recuperación de todas las posibilidades abiertas durante los sesenta y setenta que fueron negadas en las dos últimas décadas del siglo pasado, y en la defensa de todas las alternativas a nuestro presente que hoy podamos imaginar, considero que, más allá de este estudio, se debe insistir en los siguientes interrogantes: ¿Qué proyecto político-cultural se puede formular desde la universidad como alternativa a la hegemonía neoliberal? ¿Qué proyecto de modernidad adelantar desde las ciencias sociales, y desde las llamadas humanidades? ¿Hacia dónde apuntar desde estos campos? ¿A desestabilizar la certidumbre tecnocrática, generando alternativas a ella por vía de desarrollar unas ciencias económicas y unas ciencias políticas *especializadas y críticas* –desechando o reformulando la categoría marxista de totalidad que sólo concebía a este par como antónimos? ¿A repensar desde la sociología, la antropología y la historia al proyecto mismo de la modernidad, hoy reducido a su dimensión cognitivo-instrumental por el neoliberalismo sin que, siquiera, se hayan derruido los legados culturales del colonialismo todavía activos a inicios del siglo XXI en nuestras sociedades? ¿A repensar el humanismo desde la filosofía y la literatura, cultivando un pensamiento libre de toda forma, velada o no, de escolasticismo?

¿Bajo qué condiciones institucionales se podría formular este proyecto de modernidad alternativa? ¿Cómo concebir a la educación pública en las universidades privadas y semi-privadas: puede tener contenidos lo público en estas universidades sin que se funde en una clara y decidida oferta de becas para estudiantes provenientes de familias con ingresos limitados? ¿Qué universidad estatal es dable defender hoy? ¿No es necesario deslindar el sentido auténtico de lo público de procesos de burocratización educativa que no son sino cooptaciones del estado sobre la sociedad?

La insistencia tanto en las preguntas que aquí ofrezco, como en las que vengán a futuro de otros y otras para mejorar su formulación, constituye en sí misma una respuesta a la contemporaneidad, una provocación a las formas de dominación vigentes en nuestros días. La búsqueda de respuestas definitivas es propia del pensamiento premoderno, y la anulación conformista de todo cuestionamiento es propia de la tecnocracia y sus pretensiones de erigirse en pensamiento único. Como alternativa, la desafiante, desestabilizadora, proliferante apertura de preguntas, y la lucha por que no se cierren dogmáticamente ni se silencien eficientemente, de manera simultánea derruye los legados culturales tradicionalistas todavía activos residualmente en nuestras

sociedades, y abre un campo universitario que resiste, que no se asimila, que niega las estrechas miras del anti-pensamiento mercantil enseñoreado en nuestras universidades²⁴.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, Richard (comp.) 1999 *Habermas y la modernidad* (Madrid: Cátedra).
- Bonvecchio, Claudio (comp.) 2000 (1980) *El mito de la universidad* (México: Siglo XXI).
- Coronel, Valeria 1999 "Secularización católica e integración social en un modernismo periférico" en Castro-Gómez, Santiago *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales "Pensar"/Pontificia Universidad Javeriana).
- Figuroa, José Antonio 2001 *Del nacionalismo al exilio interior: el contraste de la experiencia modernista en Cataluña y los Andes americanos* (Bogotá: Convenio Andrés Bello).
- Giddens, Anthony 1998 (1971) *El capitalismo y la moderna teoría social* (Barcelona: Idea Books).
- Habermas, Jürgen 1983 (1981) "Modernity-An incomplete project" in *The anti-aesthetic. Essays on post-modern culture* (Port Townsend: Bay Press).
- Habermas, Jürgen 2001a (1981) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Madrid: Taurus).
- Habermas, Jürgen 2001b (1981) *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista* (Madrid: Taurus).
- Mariátegui, José Carlos 1995 (1928) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Caracas: Biblioteca Ayacucho).
- McCarthy, Thomas 1998 (1978) *La teoría crítica de Jürgen Habermas* (Madrid: Tecnos).
- Mollis, Marcela 1993 "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas" en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Mollis, Marcela 2003 (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Nisbet, Robert 1990 (1966) *La formación del pensamiento sociológico* (Buenos Aires: Amorrortu) Tomos I y II.

24 Agradezco a todas las personas que escribieron en la revista *Des Tiempo*. Esta publicación independiente, circulando irregularmente en las universidades de Quito desde enero de 2002, constituyó el entorno de debate que alimentó este estudio y afiló sus cuestionamientos.

- Ricoeur, Paul 1970 "Conflict of interpretations" in *Freud and Philosophy* (New Haven: Yale University).
- Ritzer, George 2000 (1993) *Teoría sociológica contemporánea* (México DF: McGraw-Hill/Interamericana de España SA).
- Trindade, Hélgio 2003 "O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira" en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Wallerstein, Immanuel (coord.) 1996 *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México: Siglo XXI).
- Williams, Raymond 1980 (1977) *Marxismo y literatura* (Barcelona: Península).
- Williams, Raymond 1984 (1961) *The Long Revolution* (New York: Pelican Books).

SOBRE UNIVERSIDAD Y SOCIOLOGÍA EN EL ECUADOR

- Aguirre, Manuel Agustín 1961 "Crónica universitaria" en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XC, N° 345.
- Aguirre, Manuel Agustín 1973 *La segunda reforma universitaria* (Quito: Editorial Universitaria).
- Alvarado Jaramillo, Pío 1980 (1922) *El indio ecuatoriano. Contribución al estudio de la sociología indo-americana* (Quito: Corporación Editora Nacional).
- Borja, Hugo 1923 "La enseñanza científica" en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXI, N° 247.
- Bustamante, Fernando 1997 "Ciencias Sociales, Universidad y Estado. Los cambios de los años '90" en *Íconos* (Quito) N°1.
- Cueva, Agustín 1914 "Informe presentado por el profesor Sr. Dr. Agustín Cueva a la Facultad de Jurisprudencia" en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XV, N°127.
- Facolba, Rafael 1925 "Aspectos concretos de la sociología americana" en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXIV, N° 252.
- Gómez, Jorge Luis 2000 "La filosofía educativa del liberalismo ecuatoriano" en *Artes Liberales* (Quito) N° 1.
- Hurtado, Osvaldo 1994 "Universidad y desarrollo" en *Universidad, Estado y Sociedad* (Quito: Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales).
- Larrea Ch., Alberto 1927 "Discurso pronunciado en la sesión solemne que el Consejo Universitario y la Facultad tuvieron para entregar al Sr. Dr. Edwin Walter Kemmerer el título de Doctor 'Honoris Causa'" en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXVIII, N° 259.
- León, Juan Bernardo 1994 "La sociedad frente a la universidad" en *Universidad, Estado y Sociedad* (Quito: Corporación Editora

- Nacional/Fundación Hernán Malo/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales).
- Malo, Hernán González 1989 *Pensamiento Filosófico* (Quito: Corporación Editora Nacional).
- Malo, Hernán González 1996 *Pensamiento Universitario* (Quito: Corporación Editora Nacional).
- Massardo, Jaime 1997 “Globalización y construcción de conocimientos. El estado de la investigación en América Latina” en *Íconos* (Quito) N° 1.
- Miño, Jaime V. 1969 “Breves reflexiones sobre la educación” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XCVII, N° 352.
- Moreano, Alejandro 1994 “¿Y la cantante calva?: la universidad y los nuevos movimientos sociales” en *Universidad, Estado y Sociedad* (Quito: Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales).
- Paladines, Carlos 1998 *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador* (Quito: Santillana).
- Paredes, Ángel Modesto 1927 “Introducción al estudio de la conciencia social” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXVIII, N° 258.
- Paredes, Ángel Modesto 1957 “El profesionalismo y la investigación científica” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo LXXXVI, N° 341.
- Paredes, Pablo Lucio 1994 “La propuesta del gobierno nacional para la universidad ecuatoriana” en *Universidad, Estado y Sociedad* (Quito: Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales).
- Peñaherrera, Víctor M. 1923 “Informe del decano de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXI, N° 245.
- Pérez Guerrero, Alfredo 1957 “La universidad y la patria” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo LXXXVI, N° 341.
- Pérez Guerrero, Alfredo 1961 “Visión de la patria” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XC, N° 345.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador 1996 *Libro de oro* (Quito: PUCE).
- Poviña, Alfredo 1956 “Proyecto de un programa común de sociología” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo LXXXV, N° 340.
- Quintero, Rafael 1976 “Discurso de inauguración del Primer Congreso de Escuelas de Sociología del Ecuador” en *Ciencias Sociales* (Quito) Vol. 1, N° 1.
- Quintero, Rafael 1977 “Informe de labores del Director de la Escuela en el bienio 1974-1976” en *Ciencias Sociales* (Quito) Vol. 1, N° 2.
- Quintero, Rafael 1979 “Estudio introductorio” en Quintero, Rafael (comp.) *Pensamiento sociológico de Ángel Modesto Paredes* (Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional) Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Tomo 6.

- Quintero, Rafael (ed.) 2001 *Reforma universitaria en sociología* (Quito: Escuela de Sociología y Ciencias Políticas).
- Ramírez Gallegos, Franklin 1999 “Esperando a Godot. Sociología y universidad: relatos de una disciplina espuria” en *Ecuador Debate* (Quito) N° 46.
- Roig, Arturo Andrés 1979 “Los comienzos del pensamiento social y los orígenes de la sociología en el Ecuador” en Roig, A. A. (comp.) *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano. Alfredo Espinosa Tamayo* (Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional) Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Tomo 2.
- Salgado, Francisco J. 1961 “Informe de labores de la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociología” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XC, N° 345.
- Sinardet, Emmanuelle 2000 “Nación y educación en el Ecuador de los años treinta y cuarenta” en *Íconos* (Quito) N° 9.
- Tobar y Borgoño, Carlos M. 1921 “Informe del rector de la Universidad, correspondiente al año escolar 1920-1921” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXX, N° 243.
- Tobar y Borgoño, Carlos M. 1923 “La posesión del nuevo rector” en *Anales de la Universidad Central* (Quito) Tomo XXXI, N° 245.
- Universidad Central del Ecuador 1999 *Programa académico 1988-1999* (Escuela de Sociología, Facultad de Jurisprudencia).

SOBRE POLÍTICA, ECONOMÍA Y SOCIEDAD EN EL ECUADOR

- Acosta, Alberto 1995 *Breve historia económica del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional).
- Ayala Mora, Enrique 1996 (1988) “De la revolución alfarista al régimen oligárquico liberal” en Ayala Mora, E. (ed.) *Nueva historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional) Vol. 9, Época republicana III.
- Cueva, Agustín 1987 (1967) *Entre la ira y la esperanza* (Quito: Planeta).
- Cueva, Agustín 1992 (1986) *Lecturas y rupturas* (Quito: Planeta).
- Cueva, Agustín 1996a (1991) “El Ecuador de 1960 a 1979” en Ayala Mora, E. (ed.) *Nueva historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional) Vol. 11, Época republicana V.
- Cueva, Agustín 1996b (1990) “El Ecuador de 1925 a 1960” en Ayala Mora, E. (ed.) *Nueva historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional) Vol. 10, Época republicana IV.
- Oviedo, Jorge 1996 (1991) “El movimiento obrero ecuatoriano entre 1960 y 1985” en Ayala Mora, E. (ed.) *Nueva historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional) Vol. 11, Época republicana V.
- Quintero, Rafael 1997 (1980) *El mito del populismo* (Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar).

GASTÓN J. BELTRÁN*

FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRODUCCIÓN INTELLECTUAL EN TIEMPOS DE CAMBIO POLÍTICO

LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA Y ECONOMÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES DURANTE
LOS AÑOS NOVENTA**

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales y el mundo intelectual han mantenido, desde el origen de las primeras, una estrecha relación. A pesar de los cambios históricos en la definición del intelectual, cientistas como los economistas y los sociólogos han sido por lo general considerados parte de este campo que, a su vez, ha constituido uno de los objetos de análisis privilegiado de las ciencias sociales (Gramsci, 1993; Coser, 1965; Konrad y Szelenyi, 1981; Thompson, 1993). La forma en que los intelectuales han sido analizados ha cambiado también con los años. Durante la última década, de hecho, se ha producido un giro hacia un tipo específico de intelectual: *el experto*. La mirada ha sido dirigida hacia aquellos intelectuales involucrados en los procesos de decisión en su rol de *expertos* (Centeno y Silva, 1996; Bourdieu, 1999; Babb,

* Sociólogo (UBA). Estudiante del Programa de Doctorado de la Universidad del Estado de Nueva York, Stony Brook.

** Quisiera agradecer especialmente los valiosos aportes y sugerencias de Mariano Salzman para este trabajo. La investigación se realizó gracias a una beca del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

2001; Rubinich, 2001; Augello y Guidi, 2001; Bockman y Eyal, 2002; Heredia, 2003). El acento de dichos estudios se encuentra puesto en el modo en que los intelectuales, al colocarse en la escena pública y ofrecer versiones acerca de una amplia gama de temas y sistemas de relaciones (Sidicaro, 1999), influyen en los procesos políticos. El prototipo del intelectual experto moderno¹ aparece representado por los economistas, quienes gracias a la posesión y manejo de instrumentales estadísticos relativamente sofisticados han conseguido imponer la creencia en la *cientificidad* de su disciplina (Bourdieu, 1999a).

La expansión de la ciencia económica se vincula con el neoliberalismo en la medida en que este se presenta no sólo como una *ideología* sino también como una *teoría científica* fundamentada a partir de ciertas corrientes de la ciencia económica. El ascenso de los economistas a puestos decisivos en la esfera gubernamental (Markoff y Montecinos, 1994) o, en otros términos, el “creciente número de expertos económicos y financieros que han tomado posiciones clave en los más elevados niveles de decisión” (Centeno y Silva, 1996: 18) constituye no sólo una característica del desarrollo del campo intelectual de los últimos años, sino también del propio campo político. Como ha señalado Sarah Babb (2001), en muchos países latinoamericanos dicho ascenso puede ser comprendido en función de la búsqueda de legitimidad de los gobiernos locales frente a los acreedores externos y los organismos multilaterales. Es por lo tanto a partir de la relación de dichos intelectuales con los ámbitos internacionales de circulación de conocimiento e ideología (Bockman y Eyal, 2002) que pueden ser comprendidas las transformaciones políticas de la pasada década.

Ahora bien, ¿en qué medida estos procesos se vinculan, en Argentina, con las características de la educación formal universitaria de las ciencias sociales? En primer lugar, una parte importante de los intelectuales expertos proviene de las ciencias sociales. En este sentido, si bien es la Economía la que aporta tal vez el número más importante de ellos –y con seguridad los más visibles– otras disciplinas sociales como la Sociología, las Ciencias Políticas o las Ciencias de la Comunicación “producen” también intelectuales formados para

¹ La idea del intelectual experto puede ser comprendida a partir de la caracterización realizada por Michel Foucault al referirse a los *intelectuales específicos*. Estos derivan del “sabio experto” e intervienen en las luchas contemporáneas “en nombre de una verdad científica local” (Foucault, 1992: 180).

desempeñarse en el rol de expertos. En este sentido, preguntarse por la formación profesional de los intelectuales, es decir, por los conocimientos y herramientas adquiridos durante su educación universitaria, supone preguntarse sobre las capacidades con que esos intelectuales construyen y transmiten sus visiones del mundo.

Las formas en que educación, producción intelectual y política se relacionan son múltiples, complejas, y exceden los objetivos de este trabajo. Es imprescindible tener en cuenta, sin embargo, que estas tres dimensiones se encuentran estrechamente imbricadas y que el estudio de una implica a las restantes. Desde el punto de vista de la educación, que es donde enfocaré mi análisis, la relación con las otras dos dimensiones es dual. En primer lugar, las formas de educación, sus objetivos, estrategias y resultados se encuentran condicionados por los contextos sociales en los cuales el proceso educativo tiene lugar (Apple y Weis, 1983; Bourdieu, 1997; Willis, 1988). Más específicamente, como sostiene Da Cunha (1998), la cuestión pedagógica presupone, en última instancia, una concepción del hombre y la sociedad. En segundo lugar, y más concretamente en el caso de las ciencias sociales, el tipo de instrucción recibida por quienes estudian bajo dichas “condiciones formativas” condiciona a su vez (junto con otras variables) el modo en que los intelectuales analizan y piensan el mundo.

Partiendo de las premisas precedentes, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo entre la carrera de Economía y la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En base a la hipótesis de que los cambios económicos, políticos y culturales de los años noventa produjeron un impacto sobre la formación universitaria en las ciencias sociales, el análisis comparativo servirá para comprender su alcance y gravedad². La elección de estas dos

2 Durante la década del noventa, la Argentina fue el escenario de profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Aun cuando fueron los cambios en la economía (motorizados por la venta de empresas estatales y la apertura indiscriminada) la cara más visible del proceso, los efectos de estas medidas afectaron de manera dramática a todas las esferas de la vida social. En consecuencia, no sólo se presenció una profunda ruptura de las tradicionales formas de representación (Diniz, 2000) y de los viejos modelos identitarios, sino también un descomunal proceso de desmantelamiento del aparato estatal (Sidicaro, 2001) y un consecuente retroceso de lo público frente a lo privado. Las transformaciones de los años noventa tuvieron un impacto sin precedentes sobre la dimensión cultural. En la medida en que el neoliberalismo se instituyó en el “prisma” (Hall, 1993) con el cual la realidad pasó a ser decodificada, se produjo un impacto altamente significativo no sólo en los modos de hacer política sino también en los modos en que aquellas disciplinas ocupadas en estudiar las relaciones sociales realizan sus análisis. En lo que respecta al ámbito estrictamente universitario,

carreras obedece no sólo al hecho de que las disciplinas que en ellas se enseñan han tenido desarrollos relativamente diferentes en el transcurso de la pasada década, sino también a que ambas comparten, aun cuando esto se exprese de maneras diferentes, el hecho de ubicarse en un espacio de intersección entre el campo intelectual (o el campo académico) y el campo político. En este sentido, la intervención forma parte –aunque de modo diferente– de un debate constitutivo de ambas disciplinas. El recorte del objeto en las carreras de la Universidad de Buenos Aires encuentra a su vez tres justificaciones. En primer lugar, es allí donde las dos carreras fueron dictadas por primera vez en el país, lo cual permite la construcción de recorridos institucionales de largo plazo. En segundo lugar, la Universidad de Buenos Aires constituye uno de los actores más “significativos del mundo universitario nacional tanto en las instancias profesionales como científicas” (Rubinich, 2001: 30). Por último, en tanto que la universidad pública expresa en gran medida las discusiones de los años noventa acerca del rol de lo público, la UBA constituye un objeto que ilustra claramente las complejidades propias del mismo³.

El trabajo se organizará en cuatro partes. En la primera introduciré muy brevemente el debate acerca de las diferencias históricas y actuales entre Economía y Sociología en el plano internacional. Luego, contextualizaré históricamente el lugar de cada una de ellas en Argentina. En tercer lugar, realizaré el análisis comparativo a partir de un conjunto de variables cuantitativas y cualitativas. Por último, ofreceré algunas conclusiones a partir del material previamente presentado.

ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Las dos ciencias sociales sobre las que me enfocaré en este trabajo han tenido entre sí una relación “tensa” durante las últimas dos centurias. Han compartido el optimismo iluminista de buena parte del siglo XIX y la esperanza de poder ofrecer soluciones racionales. Han compartido también, y ello ha sido un motivo de conflicto, la pretensión de convertirse en la ciencia hegemónica de la sociedad. Pero se han

la expansión de las universidades privadas así como la diversidad de carreras ofrecidas por ellas constituyen un rasgo característico de esta década (Balán y G. de Fanelli, 1994; Secretaría de Políticas Universitarias, 1994).

3 Esto significa fundamentalmente que el proceso de expansión del neoliberalismo no puede ser analizado de manera lineal. Un claro ejemplo de ello es la producción del Plan Fénix dentro de la Facultad de Ciencias Económicas, con una propuesta política contraria a la perspectiva neoliberal.

diferenciado, y se han ido diferenciando cada vez más, en diferentes aspectos relacionados tanto con sus prácticas como con sus metodologías. Así, a comienzos del siglo XXI, ambas ciencias transitan por caminos separados y pocas veces saben la una de la otra.

El inicio de las diferencias entre Economía y Sociología puede ser ubicado en el momento del nacimiento de la más joven: la Sociología. En efecto, esta apareció en la primera mitad del siglo XIX como una respuesta a las visiones de la Economía Política (Wagner, 2001), un cuestionamiento al individualismo utilitarista de la economía liberal. Desde diferentes perspectivas, autores como Marx, Durkheim y Weber criticaron tanto sus supuestos epistemológicos como las consecuencias prácticas de su análisis. Según Peter Wagner (2001: 12), si la Sociología fue en términos científicos una respuesta al individualismo metodológico, en términos políticos fue una reacción al no intervencionismo. En este sentido, la Sociología representó un desafío al predominio de la Economía dentro del campo de las ciencias sociales dando lugar a una disputa por la hegemonía que se extendería hasta el inicio del siglo XX. Durante la crisis del *novecientos* las teorías sociológicas dejan atrás la confianza iluminista en la razón. Este giro fue el inicio del distanciamiento (en términos políticos e institucionales) con la Economía, significando para la Sociología la puesta en cuestión de su legitimidad social en la medida en que “el discurso de los sociólogos perdió su afinidad cognitiva con la estructura de la sociedad con la que trataba y, por lo tanto, el soporte de una coyuntura política positiva en la que se había estado desarrollando por algún tiempo” (Wagner, 2001: 18).

El primer momento de la diferenciación estuvo dado por lo tanto por la forma de vincularse con la esfera política. El segundo, a su vez, se relacionó con los desarrollos particulares de la ciencia durante el siglo XX y, más específicamente, con las definiciones de lo que sería aceptado como ciencia legítima. Esto supondría la acentuación de una noción de ciencia que se aproximaría cada vez más al modelo de las ciencias naturales. Dentro de este paradigma, la Economía resultó mucho más exitosa que la Sociología (aun cuando esta haya intentado emularla, especialmente en la segunda posguerra)⁴ en el desarrollo de métodos y

4 Es importante aclarar en este punto que el desarrollo de las matemáticas y la estadística en Sociología se ha producido de manera diferente en distintos países. En este sentido, la estadística se ha convertido en las últimas décadas en uno de los pilares fundamentales de la sociología norteamericana mientras que en países como Argentina o México continúa ocupando un lugar relativamente marginal. De este modo, las distancias que separan Sociología de Economía son más claras en algunos contextos que en otros.

técnicas que consiguieron ser presentados como “más acordes” con dichos modelos. Como señala Hubert Brochier, “los economistas [...] concentraron el esfuerzo en construir su disciplina sobre el modelo de la ciencia positiva, según los criterios *hecho y verdad*” (Brochier, 1997: 35). La modelización y la formalización constituyeron así el núcleo metodológico de la Economía al punto que los economistas comenzaron a comparar su disciplina no ya con las ciencias sociales sino con las naturales. El modelo, para los economistas, pasó a ser la Física⁵.

El carácter dominante de la Economía en las últimas décadas se refleja en el modo en que, en los casos en que esto es planteado, los economistas piensan los potenciales acercamientos con la Sociología. Como sostiene Richard Sweldberg en su libro *Economics and Sociology: redefining their boundaries* (1990), las diferencias entre ambas disciplinas pueden ser explicadas: a) porque la Economía es más antigua; b) porque los economistas han ocupado primero los puestos en las universidades; y c) por la matematización de la Economía frente a la sistematización sólo parcial de los métodos cuantitativos de la Sociología. En un intento por reconciliar ambas disciplinas, el autor entrevista a un conjunto de sociólogos y economistas que trabajan “en los límites” y concluye que la reducción de la brecha es posible en la medida en que sociólogos cada vez más interesados por los *temas de la economía* se familiaricen con sus métodos.

Las diferencias existentes entre Economía y Sociología en la actualidad abarcan las tres dimensiones mencionadas en la introducción: la educativa, la intelectual y la política. En las páginas que siguen intentaré dilucidar las características que estas tres dimensiones, en especial las dos primeras, adquieren en el contexto específico de la Universidad de Buenos Aires. En dicho contexto, como veremos, ambas disciplinas se configuran según características que, aun cuando vinculadas con los procesos internacionales, adquieren formas locales específicas.

ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: ORÍGENES Y DESARROLLO HISTÓRICO

Historizar los fenómenos sociales no significa simplemente presentar cronológicamente una sucesión de acontecimientos. Significa, por el

5 No debe perderse de vista que la expansión de la economía en los últimos años responde, junto a su posicionamiento dentro del campo científico, a un proceso político en el que una parte de esta (la llamada economía neoclásica y la Teoría del Equilibrio General) resultó fundamental en términos de su legitimación.

contrario, dar cuenta del carácter histórico de las categorías de pensamiento y de los objetos analizados, del carácter dinámico de toda realidad social (Calhoun, 2003). Categorías como Economía y Sociología son entonces productos históricos surgidos de elecciones y luchas particulares desarrolladas a lo largo de la historia. Sus orígenes y desarrollos institucionales, sus vínculos con la política, la preponderancia de perfiles intelectuales, entre otros aspectos, revelan a lo largo de la historia aspectos significativamente diferenciados entre dos ciencias sociales que, al menos en Argentina, difícilmente se reconocerían a sí mismas como parte de una misma tradición cultural.

Uno de los aspectos en que las disciplinas se diferencian, el modo en que se relata *su* historia, obliga a una aclaración metodológica. La diferencia salta a la vista cuando se consultan las fuentes secundarias: la Economía posee una historia institucional, la Sociología no. La historia de la Economía puede reconstruirse a partir de la visión del Colegio de Graduados (1991) y de la propia Facultad de Ciencias Económicas (1983). Mediante distintos mecanismos apunta a la definición de una identidad: mitos fundadores, antepasados heroicos, acentuación de las continuidades y minimización de las rupturas, son elementos que sirven a ese fin. El relato histórico de la Sociología es en muchos sentidos opuesto. Se trata de un diálogo/debate discontinuado entre los sociólogos (junto a otros miembros del campo intelectual). No hay por lo tanto narración de hechos, sino crítica. No hay antepasados heroicos, sino visiones del mundo que pueden ser discutidas. El diálogo incluye y se desenvuelve alrededor de disputas generacionales y posicionamientos políticos e intelectuales. Las historias se multiplican, así como las formas de pensar a la Sociología. En términos del proceso histórico son las rupturas (vinculadas casi siempre con factores externos al campo) las que se resaltan por sobre las continuidades. Es a partir de estas fuentes que he reconstruido la historia que sigue.

Los orígenes de las Ciencias Económicas en el país pueden rastrearse hasta antes de la Revolución de 1810. A fines del siglo XVIII, habría sido Manuel Belgrano, uno de los más destacados próceres nacionales, quien habría propuesto la creación de una escuela de comercio. Ya en el siglo siguiente, otro prócer de la patria, Alberdi, habría insistido con la idea. “Los estudios de administración y de Economía se pospusieron frecuentemente, pese a su trascendencia y al empeño de su enseñanza por figuras preclaras y visionarias del pensamiento nacional” (Facultad de Ciencias Sociales, 1983: 15). Sin

embargo, el reconocimiento institucional no fue inmediato. El primer antecedente lo constituye la creación de la carrera de Contador Público en 1836 en tiempos de Rosas (un requisito para egresar era ser “un buen federal”). Más cerca en la historia, la fundación de la Escuela Nacional de Comercio (hoy Carlos Pellegrini) en 1889 constituye un hito rememorado por la historia institucional. En forma paralela a estos desarrollos, se produce la incorporación de la Economía en la Universidad de Buenos Aires (creada en 1821): a partir de 1826 el Departamento de Jurisprudencia cuenta con una cátedra de Economía Política que es puesta a cargo de Dalmacio Vélez Sarsfield⁶. Casi un siglo después, en 1910, es creado el “Instituto de Altos Estudios Comerciales” que serviría como base para la futura Facultad de Ciencias Económicas, creada en septiembre de 1913. La forma en que se hilvana el relato y la manera en que se presentan los acontecimientos dejan en claro la centralidad de la Economía para la vida nacional y resaltan una continuidad histórica entre proyectos e instituciones de orígenes y objetivos sumamente diferentes.

El proceso de creación de la Facultad de Ciencias Económicas constituye sin dudas uno de los mitos fundadores. Se trata de una gesta ilustre de los contadores contra los abogados de la Facultad de Derecho por el reconocimiento autónomo de la disciplina. Habiendo sido pensada la carrera de contadores como la de un técnico que colaboraba con los abogados, los profesores de Derecho sostenían que los cursos en economía dictados en esa Facultad eran suficientes para abastecer al país de los “financistas” que precisaba (Colegio de Graduados, 1991: 13). El triunfo de los contadores es así “una conquista digna de figurar en la historia de las realizaciones culturales argentinas” (Colegio de Graduados, 1991: 14). La explicación del “triunfo” se daba en ese momento a partir de la necesidad del país, en una etapa de modernización, de mayor racionalidad y ordenamiento, cosas que la ciencia económica podía ofrecer.

Desde la creación de la Facultad, los primeros planes de estudios tuvieron como base la ya existente carrera de Contador Público. Las reformas más drásticas se produjeron recién en 1953, con la modificación del plan de estudios y la creación de las carreras de Actuario y Licenciado en Economía. De este modo, la creación de la

⁶ Vélez Sarsfield (1801-1875) fue uno de los juristas más importantes de la historia argentina. Doctor en Leyes, matemático y cosmógrafo, participó activamente en la política nacional y redactó el Código de Comercio y el Código Civil.

carrera de Economía, definida como “el estudio de la Economía como actividad social [...] apta para los que sienten como vocación el quehacer político o la participación para contribuir a resolver los problemas que plantea la Economía moderna en orden a la satisfacción de las necesidades humanas” (Facultad de Ciencias Económicas, 1983: 75), representa un proceso de diferenciación respecto de la carrera de Contador pero supone también una vinculación con la orientación de aquella profesión que aún hoy perdura. Aun cuando el campo de aplicación de la Economía se pensaba en ese entonces en relación con la actuación en el ámbito público, las herramientas analíticas estarían por mucho tiempo definidas por las de la carrera de Contador.

Esta vinculación con la carrera de Contador Público señala una diferencia importante con la Sociología sobre la que volveré más de una vez. Quisiera sostener por el momento que es posible identificar dos modos distintos de orientación en ambas carreras, que se encuentran vinculados con sus raigambres institucionales. En este sentido, la creación de la carrera de Economía en un ámbito gobernado por contadores, frente a la creación de la Sociología en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras post-peronista, brindan los primeros indicios de la existencia de dos perfiles intelectuales marcadamente distintos. Mientras el marco de referencia del economista es el del *profesional* y su práctica pública se vincula con la resolución práctica de problemas (favoreciendo así el desarrollo del papel de *experto*), el sociólogo se encontró ligado desde los inicios a una idea de intelectual humanista a partir de su “pertenencia a tradiciones culturales que trascienden la actividad académica, la confianza en las herramientas académico-culturales como elemento favorable de transformaciones sociales y la vocación de intervención pública” (Rubinich, 1999: 43).

El perfil profesional de la Economía (o del contador público) fue a su vez incentivado y en cierto modo institucionalizado por el rol fundamental del Colegio de Contadores (fundado en 1891), antecedente del Colegio de Graduados en Ciencias Económicas. Como han señalado Augello y Guidi (2001), la fundación de asociaciones económicas hacia fines del siglo XIX constituyó una precondition para la profesionalización a través de la defensa de la regulación para el acceso al estatus de profesional. El caso argentino no fue en este sentido la excepción. Como sostiene la memoria del Colegio, su historia “es la historia de los trabajos y esfuerzos realizados para la creación en la Argentina, del estudio, ejercicio, defensa y jerarquización de las profesiones económicas” (Colegio de Graduados, 1991: 20). La misma memoria relata con

sumo detalle los procesos de diferenciación y el creciente reconocimiento de la competencia de sus asociados en determinados temas ligados a aspectos económicos y jurídicos. En este sentido, a diferencia de lo que sucede en Sociología, el Colegio de Ciencias Económicas impone sobre su campo un límite claro y preciso entre el adentro y el afuera. Así, aun cuando la Economía en tanto disciplina se mueva de manera relativamente autónoma a esas definiciones, el peso institucional tiene una incidencia difícil de evaluar sobre sus características generales.

El perfil profesional de la Economía argentina, por último, se acentuó en las últimas décadas frente a la presión, por un lado, de la carrera de Contador Público y Administración de Empresas y, por el otro, por un vuelco hacia la satisfacción de las necesidades del mercado de trabajo. Según la opinión de los economistas, es este el objetivo principal de la carrera en la actualidad. La preeminencia de este perfil no significa que no haya sido debatido en el seno de la carrera. Uno de los momentos en que se generaron discusiones sobre el perfil de la Economía fue el de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, en 1988, cuando algunos estudiantes, aunque marginalmente, plantearon la pregunta de por qué no formar parte de esa Facultad (Rodríguez, 1988). Un debate diferente se generó entre 1996 y 1997 cuando era discutida la reforma al plan de estudios que finalmente se aplicó; en ese entonces se plantearon distintas alternativas a la orientación que debía tener la carrera, pretendiéndose en muchos casos un distanciamiento del perfil profesionalizante.

Los orígenes de la Sociología suelen vincularse con la creación de la carrera en la Universidad de Buenos Aires, en 1957. Sin embargo, aunque con menor grado de institucionalización, el pensamiento sociológico tiene otros antecedentes en el país. Desde los trabajos de intelectuales como Sarmiento y Alberdi, hasta aquellos pensadores de fines del siglo XIX influenciados por el positivismo europeo, como Ramos Mejía e Ingenieros, la idea de un pensamiento ordenado, sistematizado y, por qué no, científico sobre la realidad política del país tuvo diferentes expresiones. La primera cátedra de Sociología de la Universidad de Buenos Aires fue creada en 1895 en la Facultad de Filosofía y Letras por Ernesto Quesada y dictada luego por Ricardo Levene⁷ hasta la década del cuarenta. Paralelamente, comenzó a funcionar también el Instituto

7 Levene (1885-1959) estudió Derecho y suele ser reconocido como historiador antes que como sociólogo. Entre sus trabajos, la mayoría históricos, se destacan *Las leyes sociológicas* (1906) y *Los orígenes de la democracia argentina* (1911).

de Sociología. Si bien en el ámbito institucional la Sociología era básicamente una historia de las ideas (Buchbinder, 1997), conviviría luego con la tradición ensayística representada por autores como Eduardo Mallea y Ezequiel Martínez Estrada.

La fundación de la carrera por parte de Gino Germani⁸ en 1957 produce una ruptura profunda con estas dos tradiciones. Creada dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, la Sociología nace en un contexto de violencia política y simbólica, la etapa post-peronista (Neiburg, 1995). La vinculación en el origen de la Sociología con el peronismo se relacionaría de este modo con el contexto de gestación así como con la intención de la nueva carrera de ofrecer una explicación científica del peronismo (Neiburg, 1995; Rubinich, 1999). En términos políticos, la Sociología no permanece al margen de los conflictos heredados por la Facultad de Filosofía y Letras. Durante el gobierno de Perón (1945-1955), una gran parte de los profesores se habían alejado por motivos políticos de la Facultad y esta se había convertido en uno de los focos de oposición al gobierno (Halperín Donghi, 1962). Luego de su derrocamiento en 1955 muchos de esos profesores regresaron a la Facultad desplazando a aquellos que habían accedido durante la década peronista. La lógica de desplazamientos en función de preferencias políticas señalaría un modo de expresión al interior del campo de las luchas por el posicionamiento (Bourdieu, 1988) que se reeditaría en distintas ocasiones en el futuro. Entre los intelectuales que retornaban a la institución se encontraba el filósofo Gino Germani, quien asumía ahora como miembro de la Comisión Asesora de la Facultad de Filosofía y Letras.

La creación de la carrera de Sociología formó parte de un proceso de reestructuración de la Facultad de Filosofía y Letras que incluyó la creación de las carreras de Ciencias de la Educación (1957), Psicología (1957) y Antropología (1958). Sociología y Psicología le otorgaron un nuevo perfil a la Facultad (Buchbinder, 1997; Rubinich, 1999) al acentuar el trabajo de campo y el empiris-

8 Germani (1911-1979) se graduó como filósofo en la Universidad de Buenos Aires a principios de la década del cuarenta. Trabajó luego en el Instituto dirigido por Levene y permaneció fuera de la Facultad durante el gobierno peronista. En 1956 fue designado profesor de Sociología y comenzó a diseñar las bases de la nueva carrera. En el diseño de la misma no se debió recurrir a negociaciones ni acuerdos con antiguos sectores que hubieran ocupado puestos de relevancia en la estructura universitaria antes de 1946, como ocurrió en otros ámbitos de la Facultad (Buchbinder, 1997). Germani contó además con el firme apoyo –institucional y financiero– de las autoridades de la Facultad y de la Universidad. Contó también con importantes subsidios externos, entre los que se destacan los de la Fundación Ford.

mo. Esta orientación de la Sociología de este período implicó un rechazo de las tradiciones previas (fundamentalmente el ensayismo) a las que se consideró como no científicas, clausurando de forma contundente otras formas posibles de análisis. A partir de esta ruptura, la legitimación del campo se construyó sobre la base del apoyo y los parámetros de la comunidad internacional (Sigal, 1991). En relación con el estructural-funcionalismo norteamericano y el desarrollo de técnicas de investigación, la Sociología adquirió un carácter “moderno” y propuso el desarrollo de un conocimiento “objetivo” de la realidad (Rubinich, 1999). En el plano institucional, se creó el Instituto de Investigaciones y viajaron los primeros estudiantes a realizar posgrados en el exterior. Aun cuando esto se acentuaría más tarde, el perfil intelectual del sociólogo no adquiriría la “forma de un academicismo restringido” (Rubinich, 1999: 36). En este sentido, se comenzaría a delinear, influido por el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras, un perfil de intelectual *clásico* claramente diferenciable del predominante en la Economía.

Durante los primeros años de la década del sesenta los postulados sostenidos en la etapa fundacional comenzaron a ser duramente cuestionados. Los discípulos de Germani (algunos de ellos comenzaban a regresar del exterior) cuestionaron al estructural-funcionalismo desde el individualismo metodológico y desde el marxismo. Un segundo aspecto que contribuyó al desenvolvimiento de las críticas fue la existencia de una escasa demanda de trabajo para los sociólogos. La ausencia de puestos disponibles, sostiene Sigal (1991), puede ser vista como un factor desencadenante de los conflictos intrauniversitarios y la radicalización política posterior. Es, sin embargo, el proceso de creciente politización de la sociedad que tiene lugar durante esa década el factor determinante en la transformación que se produce en la carrera. Una vez más, el peronismo aparecía en el centro de la escena transformado en eje de discusiones y dividiendo grupos y estilos de trabajo. La Sociología se convertiría en un espacio de lucha político-cultural, “un espacio donde se dirimían visiones del pasado histórico nacional, un lugar en el que se resignificaba una genealogía de referentes culturales y un mundo que se transformaba a sí mismo reorganizando elementos importantes y los límites recién trazados de la disciplina” (Rubinich, 1999: 38). En un contexto en que comenzaba a instalarse la noción de que se ingresaba en una etapa que exigía “definiciones extremas” (Terán, 1993), el proyecto de Germani pasó a ser criticado por su carácter

“cientificista”, que en ese contexto significaba falta de involucramiento con los intereses y la realidad nacional (Buchbinder, 1997).

En el transcurso de la década la crítica al cientificismo se iría radicalizando a la par de las posiciones políticas⁹. Más cerca de los años setenta, el desarrollo de una Sociología “nacional” influenciada por el peronismo incluiría en esa crítica no sólo al estructural-funcionalismo sino también al marxismo. Se trataba de una crítica que excedía un mero cuestionamiento al conocimiento producido en la academia y que representaba, como en el caso de la cátedras nacionales, a un grupo cultural que actuaba “a la manera de las vanguardias artísticas” (Rubinch, 1999: 46). En este sentido, la discusión apuntaba ya no tanto al cuestionamiento de un modo de conocer particular, sino a una descalificación radical de las reglas del campo.

Esta radicalización se ligaba entonces con procesos que sucedían fuera del ámbito de la Sociología exclusivamente. Del mismo modo, fue a través de mecanismos también externos al campo que el perfil adoptado por la Sociología en los tempranos años setenta fue obliterado. En efecto, en 1974, durante el gobierno de Isabel Perón, la carrera es intervenida, separada de la Facultad de Filosofía y Letras y finalmente clausurada. En 1975 es transferida a la órbita de la Facultad de Derecho y se produce una reestructuración profunda del plan de estudios. Se le asigna primero un edificio provisorio en el actual Centro Cultural Rojas y es trasladada luego al edificio de Derecho, donde pasa a ocupar seis aulas en el subsuelo y una oficina en el segundo piso. El derrotero edilicio de la carrera es un indicador del escaso reconocimiento simbólico de la Sociología desde un punto de vista institucional (Bourdieu, 2000). Así, por ejemplo, cuando poco antes del traslado a Derecho en 1975 se abrieron mesas para tomar exámenes, los profesores de Sociología se encontraron con que no existía un edificio donde tomar esos exámenes (Raus, 1999).

Luego del golpe de estado de 1976 la carrera es nuevamente intervenida y se prohíbe a los profesores el dictado de clases. Se produce entonces un nuevo reacomodamiento en el plantel docente. Así,

9 Luego del golpe de estado de 1966 la universidad es intervenida y la sociología se repliega momentáneamente hacia un conjunto de centros de investigación creados durante esos años, tales como el Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales, el Centro de Investigaciones Motivacionales y Sociales, el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Torcuato Di Tella, el Departamento de Sociología de la Fundación Bariloche, el Instituto de Desarrollo Económico y Social, el Centro Argentino del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, entre otros (Rubinch, 1999).

los profesores que habían accedido durante la intervención peronista en 1975 (desplazando a otros) eran ahora reemplazados por otros supuestamente afines al Proceso. Se trataba en uno y otro caso de intelectuales que habían permanecido fuera por cuestiones políticas, y utilizaban ahora un idéntico mecanismo de cierre con aquellos que se ubicaban en distintas posiciones políticas (Raus, 1999). En 1977 las clases comienzan otra vez con un nuevo plan de estudios y con un cupo de ingreso limitado, funcionando la carrera en esas condiciones hasta 1984. Las transformaciones sufridas por la carrera de Sociología encuentran su paralelo en los cambios en los planes de estudios de la carrera de Economía; sin embargo, en aquel caso no se produce una ruptura institucional y, por lo tanto, las discontinuidades resultan menos visibles.

Luego de la reapertura democrática se producen nuevos cambios en el plan de estudios, nuevos desplazamientos docentes, y se comienza a discutir la creación de una Facultad de Ciencias Sociales, lo cual se concreta a mediados de 1988¹⁰. En el contexto de los años ochenta se producen tres procesos que vale la pena destacar: el retorno de profesores que habían estado en el exterior durante la dictadura, un intento de aproximar a la disciplina al proceso de reordenamiento democrático y la intensificación de un proceso de profesionalización que se había iniciado en la década anterior.

La reconstrucción histórica del objeto –la Sociología y la Economía– revela tres aspectos que quisiera destacar. Por un lado, da cuenta de las diferentes imbricaciones institucionales y posicionamientos políticos de las disciplinas desde la perspectiva de las carreras. El primer aspecto sirve para comprender la existencia de perfiles intelectuales diferentes; el segundo refleja modos también distintos de involucramiento político: mientras la Economía tiende a vincularse con la política desde la posición del experto, la Sociología tiende a hacerlo desde el lugar del intelectual comprometido. Así, mientras las modificaciones en los planes de estudios de la Economía pueden ser vistas como la respuesta a una “demanda del mercado”, las transformaciones en Sociología expresan conflictos políticos que exceden los

10 En la Asamblea en la que se decidió la creación de la Facultad se presentaron cinco proyectos diferentes. Estos proyectos proponían distintas combinaciones de carreras para la Facultad. El proyecto aprobado fue presentado por Patricia Funes (graduada de Filosofía) e incluía a las carreras de Sociología, Relaciones del Trabajo, Servicio Social, Ciencia Política y Ciencias de la Comunicación. El único proyecto que proponía la incorporación de Economía obtuvo escasos votos a favor.

objetivos de la formación profesional; esto no significa mayor o menor vínculo con la política de una y otra, sino lógicas diferentes de relacionamiento. El tercer aspecto es la forma en que el relato histórico da cuenta de la fuerza de la identidad en cada una de las carreras. En este sentido, mientras los diálogos que generan la historia de la Sociología implican un debate por la definición de lo que es y no es la Sociología, en el caso de la Economía ese debate, aunque no necesariamente ausente, ocupa un lugar tangencial. Como veremos luego, estas marcas históricas de una y otra carrera cobran especial significado durante la década del noventa. Y son indispensables para comprender las diferencias en el desarrollo educativo y en la participación de sus profesionales en la vida pública.

ASPECTOS INSTITUCIONALES Y RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO

Las diferencias institucionales entre Economía y Sociología no refieren tan sólo a la existencia de distintos perfiles intelectuales como resultado de la presencia o ausencia de una orientación profesionalizante. Estas se expresan también en la forma que adoptan las propias instituciones y su vínculo con el reconocimiento simbólico. La función que cumple el Colegio de Graduados en Ciencias Económicas es mucho más determinante para el funcionamiento del campo que el de su equivalente en Sociología. La imbricación de esta institución con los orígenes de las disciplinas económicas, a su vez, contrasta con la relativa marginalidad que la profesionalización ha tenido y tiene, en términos simbólicos sobre todo, dentro del mundo de la sociología. Las diferencias institucionales se reflejan también en un aspecto más crudamente visible: la cuestión edilicia.

Un breve recorrido por los edificios que ocupan ambas facultades es suficiente para notar las diferencias: frente al edificio de Ciencias Económicas, de arquitectura clásica, caracterizado por una entrada amplia y señorial, escaleras de mármol y aulas espaciosas y relativamente cómodas, el edificio que ocupa Sociología, una ex maternidad, se destaca por una entrada siempre atestada de alumnos, pasillos y escaleras angostos que dificultan el paso, aulas extremadamente pequeñas, poco iluminadas, mal ventiladas y ruidosas. La historia de los edificios ocupados por las dos carreras hace todavía más evidentes las diferencias. La primera cátedra de Sociología se dictó en 1895 en la Facultad de Filosofía y Letras, en el edificio del Rectorado en Viamonte al 400, donde funcionó hasta 1957, año de la creación de

la carrera. Esta comenzó a dictarse en la calle Florida y fue trasladada luego a Independencia al 3000 (actual edificio de Psicología). A principios de los años setenta fue trasladada a la Avenida Córdoba, frente a la Facultad de Ciencias Económicas, al que fuera el primer edificio del Hospital de Clínicas. El edificio fue demolido en 1976 –y en su lugar construida una plaza de cemento– y la carrera, separada ya de Filosofía y Letras, fue trasladada en 1976 a los sótanos de la Facultad de Derecho (antes de pasar brevemente por el actual Centro Cultural Ricardo Rojas) donde permaneció hasta el fin de la dictadura militar. Tras la reapertura democrática, Sociología se dictó en aulas del Colegio Nacional Buenos Aires (dependiente de la UBA) y de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en Ciudad Universitaria. Hacia 1988, luego de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, Sociología se trasladó al edificio que hoy ocupa en Marcelo T. de Alvear 2230 (Rojas, 2002). En 1997 la Facultad fue dividida en dos sedes, trasladándose a un edificio cerca de Parque Centenario las carreras de Comunicación Social y Ciencia Política. Actualmente la Facultad se encuentra en tratativas para conseguir un nuevo edificio para albergar nuevamente a todas las carreras¹¹.

Este nomadismo no se encuentra presente en Economía y, ni siquiera, en las Ciencias Económicas en general. Antes de la creación de la Facultad dependiente de la UBA, la Escuela Nacional de Comercio se originó en un edificio de la calle Alsina 1564 para trasladarse poco tiempo después (1892) a un edificio en Moreno al 1000. En 1909 se trasladó al edificio del actual Colegio Carlos Pellegrini, donde comenzó a funcionar luego la Facultad de Ciencias Económicas hasta que fue trasladada, en la década del cuarenta, al edificio que ocupa actualmente en la Avenida Córdoba. Este edificio

11 Aun cuando creadas más recientemente, las demás carreras que conforman la Facultad de Ciencias Sociales tuvieron una suerte parecida a la de Sociología. Trabajo Social fue creada en 1987 al fusionarse la Escuela de Asistentes Sociales que dependía de Derecho con la Escuela de Visitadores de Higiene que funcionaba en Medicina; funcionó en el edificio de Derecho, luego en Filosofía y Letras, y finalmente se trasladó al edificio de Marcelo T. de Alvear. Relaciones del Trabajo fue creada como tecnicatura en la Facultad de Derecho en 1978 y trasladada a Sociales en 1988. Ciencias de la Comunicación, fundada en 1985, funcionó durante un año en el Rectorado, se dictó luego en un edificio compartido por el Instituto de Investigaciones Gino Germani, en la calle Callao; se dictaron cursos también en el Colegio Carlos Pellegrini, en la Facultad de Psicología y en un edificio de la calle Florida; se mudó en 1989 al edificio de la Facultad de Ciencias Sociales de Marcelo T. De Alvear, y en 1997 se trasladó a la sede de Parque Centenario. Ciencia Política, por último, fue creada en 1986 y funcionó en el Rectorado hasta 1988, año en que pasó a un edificio en Viamonte y Ayacucho; se trasladó luego al edificio de Marcelo T. de Alvear y a la sede de Parque Centenario en 1997.

había sido construido para albergar a la Facultad de Medicina, que se trasladó en esa década a otro ubicado en la misma zona. Entonces no sólo la escasa movilidad, sino también el hecho de haber ocupado edificios construidos como instituciones educativas, señalan una diferencia. Otro aspecto se vincula con la biblioteca. Mientras que Economía mudó su biblioteca de la calle Charcas a Córdoba, parte de la biblioteca de Sociales quedó en la de Filosofía y Letras, y en 1997 sufrió una nueva división tras la separación de las carreras en dos edificios. Como sostiene Horacio González, “los edificios pueden ser considerados como entidades vivas pues están atravesados por la memoria de una ocupación, poseen las marcas de la memoria de sus ocupantes” (Rojas, 2002).

En conjunto con estas diferencias institucionales, las respuestas de sociólogos y economistas cuando se les pide una definición de su propia disciplina ofrecen indicios sobre la relativa debilidad identitaria de la Sociología argentina comparada con la Economía. En el caso de los economistas, aun cuando muchos no acuerden con ella y busquen una definición alternativa, todos conocen la definición neoclásica: “la economía es la ciencia de la administración de los recursos escasos entre necesidades múltiples”. En el caso de los sociólogos, por el contrario, es posible encontrar tantas definiciones como entrevistados. El acuerdo, aunque vago, consiste en pensar a la Sociología como “una manera de observar el mundo”, aunque todos los entrevistados se ven obligados a pensar antes de ofrecer una respuesta, mientras la respuesta de los economistas es inmediata.

Del mismo modo, los economistas no dudan en reconocer la importancia de la Economía en tanto el tema económico “es central” y la disciplina cuenta con la econometría como medio para ofrecer soluciones.

Las cuestiones económicas se volvieron más complejas y dominantes y cada uno que maneja un proyecto político siente que tiene que tener un sustento más serio en eso (economista, académico, egresado en los años sesenta; entrevista realizada en abril de 2003).

Al mismo tiempo, los economistas suelen reconocer no saber exactamente cuál es el campo de acción de la Sociología y circunscribirlo a áreas como salud, educación y políticas sociales. Los sociólogos, en cambio, no creen que la Sociología pueda ofrecer soluciones concretas al tiempo que perciben el estudio de la economía como “importan-

te”, piensan que los sociólogos deberían saber más de economía y creen necesario un debate con la Economía.

Hay un déficit de formación en economía... en general quienes estudian sociología en la UBA no son muy propensos a los números... entonces el estudio de economía, inclusive cuando aparece, es muy lateral... como si uno pudiera explicar relaciones sociales sin tomar en cuenta la variable económica (sociólogo, académico, egresado en los ochenta; entrevista realizada en abril de 2003).

ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA EN LOS NOVENTA: ESTILOS INSTITUCIONALES, PRODUCCIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Los cambios ocurridos durante la década del noventa en los contextos políticos, económicos y culturales (Sidicaro, 2001) produjeron cambios igual de profundos en las carreras de Economía y Sociología. Estos intensificaron a su vez las diferencias históricas existentes entre las disciplinas ampliando la brecha entre ambas. La diferencia más importante puede percibirse sin dudas en el decisivo rol de los economistas en el ámbito estatal en tanto asesores y funcionarios, siguiendo una tendencia internacional (Markoff y Montecinos, 1994; Centeno y Silva, 1996; Babb, 2001). El objetivo de este apartado consiste en identificar la manera en que esas transformaciones se expresan en el ámbito de ambas carreras. La intención no es, por lo tanto, realizar un análisis del estado actual de la Economía y la Sociología como disciplinas sociales sino de las respectivas carreras de la Universidad de Buenos Aires en tanto espacios en que ambas disciplinas tienen una expresión institucional. La comparación de dimensiones como la evolución de la matrícula, los planes de estudios, el perfil profesional/intelectual, la producción intelectual y el mercado de trabajo, servirán a este propósito.

LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA

Durante la década del noventa se produjo una expansión sin precedentes en el ingreso de estudiantes a las carreras de ciencias sociales. Esto significó, en la Facultad de Ciencias Económicas, un aumento del 83% en la matrícula entre 1992 y 2000 (de 22.485 a 41.073)¹², y del 151% en

12 A partir del Censo de 1996 la Facultad de Ciencias Económicas se convirtió en la más poblada de la UBA. Ciencias Sociales pasó del octavo puesto en 1992 al quinto en 2000 (Censo de Estudiantes de Grado, 1992, 1996 y 2000).

la Facultad de Ciencias Sociales en el mismo período (de 6.646 a 16.692). Este crecimiento es superior al del total de la UBA, que alcanza entre esos años el 44% (cálculos propios en base a los Censos de Estudiantes de Grado, 1992, 1996 y 2000)¹³. El aumento de la matrícula en estas facultades no fue sin embargo motorizado por las carreras de Sociología y Economía, sino por las carreras de Contador Público y Administración de Empresas en el caso de “Económicas”, y por Ciencias de la Comunicación en el caso de “Sociales”.

Según el Censo de Estudiantes de Grado de 2000, Economía representaba en ese año sólo el 7,5% del total de la matrícula de la Facultad. En cuanto a Sociología, por otro lado, si bien representaba el 17%, la matrícula para esta carrera habría sufrido una disminución de su peso relativo frente al 25% de 1992. En contraste, en la Facultad de Ciencias Económicas la carrera de Contador Público representaba el 70% de la matrícula y la de Administración de Empresas el 20%; en Ciencias Sociales, Comunicación Social contaba con el 43% de los alumnos de la Facultad (Censo de Estudiantes de Grado, 2000). Una característica que Sociología y Economía tienen en común, por lo tanto, es el hecho de formar parte de unidades académicas en las que comparten el espacio con otras carreras mucho más numerosas. De hecho, es interesante notar que aun cuando Economía se encuentra en una Facultad mucho más poblada que Ciencias Sociales, la cantidad de alumnos de esa carrera (3.078) es prácticamente la misma que la cantidad de estudiantes de Sociología (3.112) (Censo de Estudiantes de Grado, 2000).

Lo llamativo de esta característica compartida es que en ambos casos las carreras mayoritarias de las facultades, aquellas que han impulsado el crecimiento de la matrícula, presentan un perfil menos académico y constituyen, al menos en principio, la posibilidad de acceso inmediato y seguro al mercado laboral¹⁴. En este sentido, Balán y G. de Fanelli (1994) han explicado la expansión de las ciencias sociales en Argentina por tres motivos: la búsqueda de mayor inserción laboral expresada en el tipo de carreras que presentan el mayor crecimiento; la incorporación de las mujeres a la universidad; el deseo de

13 Es importante aclarar que esta tendencia no fue exclusiva de la UBA. Las ciencias sociales expresan idéntica tendencia, entre 1992 y 1996, si se toman como base treinta y dos de las universidades nacionales (Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

14 A pesar de que la carrera de Economía posee un perfil orientado al mercado laboral, este perfil es mucho más acentuado en carreras como Contador Público o Administración de Empresas, altamente profesionalizadas y enmarcadas en las necesidades del mercado.

una inserción laboral segura y rápida frente al crecimiento de las tasas de desempleo. Las características adoptadas por los espacios institucionales donde las carreras de Sociología y Economía se desenvuelven crean una serie de condiciones y limitaciones para ambas. Esto es más claro en el caso de Economía en la medida en que la Facultad de Ciencias Económicas históricamente sostuvo un perfil profesional. En el caso de Sociología, se producen algunas tensiones respecto a la orientación que debería tener la Facultad y los modos de vincularse con el mundo profesional. La expansión de la matrícula, así como las características de dicha expansión, son datos que deben ser tenidos en cuenta para explicar las orientaciones específicas adoptadas por una y otra carrera.

Estos cambios generales producidos en ambas carreras dan cuenta, por un lado, de la situación de las ciencias sociales en Argentina durante la década del noventa. Sirven, al mismo tiempo, para revelar la existencia de una tensión creciente, tanto en Economía como en Sociología, entre formación universitaria e inserción profesional en el mercado de trabajo. La resolución de esa tensión, así como la forma misma en que el “mercado de trabajo” ha sido definido, adoptó formas diferentes durante la pasada década en cada una de las carreras. La relación con el mercado profesional, por lo tanto, constituye el primer aspecto en el que me detendré con el fin de comprender la evolución en ambas disciplinas en los últimos años.

EL MERCADO DE TRABAJO

La relación tanto de los estudiantes como de los profesionales de Economía y Sociología con el mercado laboral profesional expresa las configuraciones actuales de estas disciplinas a la vez que da cuenta de ciertas características de las correspondientes carreras de la UBA. Una primera diferenciación debe hacerse por lo tanto entre el tipo de profesionalización efectiva producida en el mercado de trabajo y los perfiles formativos sostenidos por cada carrera. En este sentido, si las oportunidades y ámbitos de inserción se han multiplicado en las últimas décadas tanto para economistas como para sociólogos, las relaciones de sus egresados con el mercado profesional han sido diferentes. Veremos a continuación en qué aspectos se asemejan y en cuáles se distinguen.

Economía presenta amplias posibilidades de inserción profesional tanto en el ámbito público como en el privado (donde se debe competir con contadores, administradores de empresas y egresados de uni-

versidades privadas). El ingreso de los economistas en estos ámbitos en las últimas décadas puede vincularse a lo que Castells (1997) ha llamado la “revolución de la tecnología de la información”. Se trata de un proceso en el cual la productividad y competitividad dependen de la capacidad de generar y procesar información (Casco y Engelman, 2003). En este aspecto, la supuesta científicidad de la Economía y la sofisticación del instrumental estadístico la han colocado en un lugar de privilegio para interpretar las crecientes complejidades del mundo social. Más allá de lo acertado de sus pronósticos, la confianza en la ciencia ha otorgado enorme legitimidad a los asesores expertos. De este modo los economistas se han vuelto fundamentales tanto para la administración de las grandes empresas –que deben comprender los cada vez más complejos movimientos de capitales globalizados– como para el Estado –por motivos similares (Beccaria y Goldfarb, 2003) y por la necesidad de legitimación simbólica (Babb, 2001). Como resultado de esto último, son cada vez más los economistas que ocupan puestos decisivos en el Estado (Markoff y Montecinos, 1994)¹⁵.

La vinculación de la carrera de Economía con el mercado profesional es estrecha. No sólo es común que los estudiantes trabajen –muchas veces en tareas relacionadas a la disciplina– sino que además la Facultad cuenta con convenios con empresas y el Estado que estimulan el ingreso en dicho mercado. En este sentido, la Facultad de Ciencias Económicas posee la mayor proporción de alumnos cuya única fuente de ingresos proviene de trabajo o renta personales (51%). En el caso de los estudiantes de Economía, el porcentaje es del 40%. La mayor parte de los estudiantes que trabajan se desempeñan en “Trabajos Administrativos” (68%) y como “Empleados Calificados” (11%). Del total de este conjunto, un 22% se desempeña en el ámbito público (Censo de Estudiantes de Grado, 2000). Estos datos, vale la aclaración, no se encuentran desagregados por carreras, por lo que pueden estar viciados por las respuestas de estudiantes de Contador Público y Administración de Empresas. La tendencia a la profesionalización de la Facultad de Ciencias Económicas responde en parte a las orientaciones de las dos carreras mayoritarias, lo cual es percibido por los estudiantes de Economía.

15 La etapa del gobierno de Fernando de la Rúa en Argentina ha sido quizás uno de los momentos de mayor poder político de los economistas. Además del papel relevante de financieros, banqueros (como el director de los Servicios de Inteligencia) y otros economistas, en la etapa inicial del gobierno cuatro de los once ministerios estaban encabezados por economistas: Economía, Relaciones Exteriores, Defensa y Educación.

La forma en que se dicta la carrera está orientada a formar a la gente para que sean aptos para el mercado laboral. Un investigador aparentemente no está apto, esa formación no sirve para conseguir trabajo... se tiende a formar gente que trabaje... en un banco o en una empresa grande pero no en un instituto de investigación (economista, sector público, egresado en los noventa; entrevista realizada en mayo de 2003).

La marcada orientación profesional de las Ciencias Económicas es expresada claramente por los directivos del Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Capital Federal. La necesidad de programas de formación continua es planteada como una demanda del mercado laboral, tanto de las empresas como de los “organismos internacionales” (Universo Económico, 1998: 2). La capacitación constante debe ser la respuesta a esa demanda de un mercado que pide “cada día más profesionales con un mayor grado de preparación”. En este sentido, el Consejo se presenta como una suerte de puente entre el académico y el profesional orientado al mercado, apuntando a “cubrir el bache... entre la salida del profesional y la realidad del mercado”. Más específicamente,

El empresario exige un perfil profesional ágil, activo... con visión de la realidad aplicada a las empresas... No sólo son de corte académico... sino de *aggiornamento* en el enfoque de la realidad (Universo Económico, 1998: 3).

Este tipo de formación aparece a su vez apuntalada por los estudios de posgrado, en especial en universidades privadas y en el exterior. De hecho, una parte importante de los economistas que realizan estudios de este tipo lo hacen pensando no en la continuación de la actividad académica, sino en el reposicionamiento en el mercado de trabajo. Los debates, cuestionamientos y propuestas son comunes entre aquellos que conciben a la Economía como una disciplina esencialmente académica. En esos debates, sin embargo, lo profesional aparece muchas veces asumido como una característica, aun cuando se la discuta, constitutiva de la disciplina.

La universidad se ha ido alejando de lo académico, de lo universal y por lo tanto ha dejado de ser su esencia... *No se pretende que la universidad no enseñe lo profesional, sino que lo profesional se subordine a lo académico en forma adecuada* (Colomé, 1984; cursivas propias).

La expansión de espacios de inserción profesional ha sido también característica de la Sociología a partir de los años ochenta. Así, aun cuando el académico continuó siendo el espacio privilegiado en términos de reconocimiento (Bizai y Stechina, 2003), otros espacios como la consultoría en opinión pública y estudios de mercado (García, 2003), la función pública (Beccaria y Goldfarb, 2003) y la gran empresa privada (Casco y Engelman, 2003) aumentaron considerablemente la demanda de sociólogos, transformando el campo de la Sociología. Según datos de una encuesta realizada entre 1998 y 2000 a sociólogos egresados de la UBA (Rubinich y Beltrán, 2002), las ocupaciones principales se distribuían de la siguiente manera: investigadores y/o docentes universitarios, 26%; técnicos del Estado, 19%; trabajos profesionales en el sector privado, 19%¹⁶. Algunos de los motivos que explican esta expansión son los mismos que explican la demanda de economistas: aunque con menor visibilidad, los sociólogos se presentan también como profesionales provenientes de una disciplina científica que resulta acorde con los procesos de creciente racionalización estatal (Beccaria y Goldfarb, 2003) y de la empresa privada (Casco y Engelman, 2003; García, 2003).

La relación de los estudiantes con los ámbitos de inserción profesional es también estrecha en el caso de Sociología. La Facultad de Ciencias Sociales, como la de Economía, se encuentra entre las unidades académicas con mayor proporción de estudiantes que trabajan. En este sentido, el 45% de sus estudiantes tienen como única fuente de ingreso su trabajo personal y el mismo porcentaje de los estudiantes de Sociología se encuentra en esa situación (Censo de Estudiantes de Grado, 2000). Las categorías ocupacionales son similares a las de Ciencias Económicas: 57% en “Trabajos Administrativos” y 16% en “Empleados Calificados”. Respecto a la distribución entre público y privado, un 24% de los sociólogos que trabajan lo hacen en dependencias públicas. Esto llama la atención por el hecho de que la Facultad de Ciencias Económicas cuenta con un sistema de pasantías en convenio con organismos públicos –especialmente Ministerio de Economía– mientras que Ciencias Sociales no. Respecto a los modos de acceso al mundo profesional, la ausencia de canales institucionalizados es sin dudas un rasgo definitorio de los procesos de selección que se producen en la carrera.

16 Esta categoría incluye empleados de consultoras y empresas privadas, como así también dueños y consultores independientes.

Alguien me puede decir que la ley de la carrera es que vos te tenés que meter en algo, pero me parece que es bastante injusto, por ahí yo le caí bien al tipo porque soy simpático... depende de factores ultra-personales, y no de canales más institucionalizados (sociólogo, académico, egresado en los noventa; entrevista realizada en julio de 2003).

Estas relaciones no institucionalizadas que se establecen durante la carrera no sólo sirven para ingresar al campo académico sino también a puestos en el mercado profesional. De acuerdo con datos extraídos de la encuesta a sociólogos mencionada, es posible establecer una asociación entre la ocupación de los sociólogos y la realización de actividades extracurriculares que suponen, básicamente, la pertenencia a redes¹⁷. Así, la proporción de aquellos que realizan tareas que guardan relación con la Sociología se incrementa considerablemente entre quienes han tenido algún tipo de actividad extra al cursado de las materias durante la carrera, indicando la importancia de esas redes para acceder a las “mejores” posiciones del campo.

CUADRO 1
 OCUPACIÓN PRINCIPAL DE LOS SOCIÓLOGOS
 Y RELACIÓN CON ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Ocupación principal (%)	Realizó actividades extracurriculares (%)
Técnicos del Estado (19%)	74
No relacionado (16%)	54
Docentes universitarios (10%)	76
Estudiantes/becarios (8%)	83
Docentes no universitarios (7%)	50
Técnico en empresas privadas (7%)	69
Investigadores (6%)	69
Directivos, dueños e independientes (6%)	86
Empleados en consultoras de opinión y mercado (6%)	54
Trabajo Social (4%)	38
Tareas no docentes relacionadas con la educación (3%)	29
Otros con relación (2%)	25
Docentes e investigadores (2%)	100
Encuestadores (1%)	50

Fuente: Encuesta a sociólogos egresados de la UBA (1998-2001) en Rubinich y Beltrán (2002).

La emergencia de estos espacios de inserción profesional crea en el ámbito de la carrera de Sociología una tensión con el perfil intelectual

¹⁷ Se incluye entre estas actividades la participación rentada o ad honorem en cátedras y equipos de investigación, la participación en grupos de estudio y la militancia política dentro de la universidad.

que ella propone. Esa tensión no se vincula sólo con los contenidos de la currícula y la “demanda” del mercado sino con el hecho de que muchos egresados, ocupados como profesionales públicos o privados, deben justificar su práctica frente al modelo planteado por la carrera.

Creo que la carrera te instala todo el tiempo esa problemática de lo que está bien y lo que está mal y por más que uno lo pueda pensar y... hay cosas que uno adhiere en un punto en términos de valores, entonces después es como... no te terminás de sentir satisfecho en ningún lado (socióloga, empresa privada, egresada en los noventa; entrevista realizada en junio de 2003).

En el plano institucional, la vinculación de la carrera con el ámbito laboral es mucho más reducida que en el caso de Ciencias Económicas. La necesidad de un equilibrio entre el modelo intelectual planteado por la carrera y los cambios en el campo profesional es planteada por la Subsecretaría de Asistencia Técnica, Pasantías y Empleo de la Facultad de Ciencias Sociales como la forma de “ampliar el espacio de encuentro entre dos esferas pertenecientes a una misma sociedad”, el mundo académico y el mundo de la producción. El planteo de esta Subsecretaría es que los científicos sociales deberían preguntarse sobre si debieran o no “buscar su posterior desarrollo únicamente en el seno académico... en la docencia o en la investigación”. La relación entre estos dos espacios, se concluye, supondría un beneficio mutuo que “no restringe el pensamiento crítico que caracterizó y continúa caracterizando a las Ciencias Sociales” (Houdin, 2001). La diferencia entre este planteo y la forma en que lo profesional aparece expresado en el Colegio de Graduados de Ciencias Económicas, y los consecuentes debates, son notorios. Si en aquel caso el aspecto profesional aparecía reconocido, incluso por quienes lo discutían, como una característica de la disciplina, en el caso de las ciencias sociales la propuesta de profesionalización debe ser legitimada asegurando que esto no afectará el ideal de intelectual académico. En este sentido, si los economistas expresan el deseo de realizar investigación que suponga “una comprensión amplia de los fenómenos económicos”, la inserción en el mercado profesional no es percibida necesariamente como una contradicción con su formación. Esto es cierto aun cuando pueda percibirse que en el trabajo profesional no se aplica lo “aprendido” durante la carrera.

[En el trabajo] no hacés economía... tenés que aprender un poco de contabilidad, saber cosas básicas de economía, qué es

una elasticidad... el trabajo es sofisticado, no es sencillo... pero está muy poco vinculado con lo que aprendí en la carrera... (economista, empresa privada, egresado durante los noventa; entrevista realizada en julio de 2003).

Si en el caso de los economistas, aun cuando puedan tener una formación académica, el horizonte profesional es una posibilidad durante la carrera, los sociólogos son formados como investigadores académicos y las actividades profesionales no son consideradas sino hasta después de concluidos los estudios.

Hay mucha desesperación al final de la carrera... Parece esa imagen del... estás ahí adentro, adentro, adentro, y de repente puf, salís (socióloga, empresa privada, egresada en los noventa; entrevista realizada en junio de 2003).

El rasgo característico que ha afectado a las ciencias sociales, y entre ellas a la Economía y la Sociología, ha sido el desarrollo de nuevos y amplios espacios para el desenvolvimiento profesional. A diferencia de los años sesenta, cuando la inserción futura generaba incertidumbre a estudiantes de una y otra carrera, la década del noventa ofrece alternativas más claras y delineadas. La forma en que sociólogos y economistas se vinculan con estas transformaciones, sin embargo, es diferente, como también lo es la manera en que las respectivas carreras han procesado los cambios. De modo similar a como ocurre con el vínculo con el campo político, la Economía aparece como una disciplina fuertemente influenciada por los cambios coyunturales, mientras en la Sociología persiste el modelo de sociólogo propuesto por la carrera, que continúa siendo el del intelectual dedicado a la investigación académica. También en el caso de la relación con la política (y más allá de los cambios mencionados), mientras la Economía parece haberse orientado a formar expertos para desempeñarse profesionalmente, la Sociología ha continuado formando intelectuales *clásicos*, ligados a la investigación académica.

PLANES DE ESTUDIOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA

La evolución y actuales características de ambas carreras en el plano formativo pueden ser analizadas a partir de los cambios en los planes de estudios. Su lectura da cuenta, por un lado, del modo en que la educación formal se encuentra estrechamente ligada a los cambios en el plano político e institucional. Los sucesivos cambios en los planes

de estudios estuvieron vinculados a los vaivenes de la política nacional. En el caso de Economía, prácticamente cada cambio de gobierno desde fines de los sesenta estuvo acompañado por un cambio en el Plan de Estudios: este fue modificado en 1969, 1971, 1973, 1975, 1976, 1977, 1988 y 1997. En el caso de Sociología los cambios formales se produjeron con menor frecuencia (1974, 1976, 1988), aunque el cambio en los contenidos de las materias fue igual o incluso más dinámico que en Economía, lo cual se explica por los sucesivos recambios en los planteles docentes. El análisis concreto de los planes de estudios de Sociología y Economía, por otro lado, demuestra en qué medida el distanciamiento actual de las dos disciplinas expresa una situación que ha ido variando en el tiempo.

Las estructuras formales de los planes de ambas carreras no presentan, a pesar de las numerosas modificaciones, importantes variaciones entre la década del setenta y la del noventa. Los cambios se expresan más que en la denominación de los cursos, en la manera en que estos se dictan, en sus contenidos y en quiénes son los profesores encargados de dictarlos. En el caso de Sociología era posible encontrar entonces (1970) un peso relativo mayor de las metodologías, menor oferta de materias optativas y la posibilidad de tomar cursos en otras carreras, incluida Economía Política. Luego de las intervenciones (durante el gobierno peronista primero, durante la dictadura luego), se producen en la carrera modificaciones tendientes a otorgarle un perfil “más profesional”: se modifican las metodologías y se acentúa el “estudio objetivo de los fenómenos sociales” (Guía del Estudiante, 1978). Al mismo tiempo, se suprimen autores y perspectivas teóricas que eran asociados con la disrupción del orden. Entre 1984 y 1988 se utiliza un nuevo plan, provisorio, hasta la aprobación, en 1988, del que aún hoy continúa vigente y que introduce dos novedades: la definición de tres ciclos de estudio (histórico, metodológico y sociológico)¹⁸ y la creación de un ciclo de materias optativas para que los alumnos “elijan su propio perfil” (Carrera de Sociología, 1988). Si en el caso de Sociología la modificación de los planes es

18 En el ciclo histórico se incluyen *Historia Social Moderna y Contemporánea*, *Historia Social Latinoamericana* e *Historia Argentina*. En el metodológico se incluyen *Epistemología y Metodología I, II y III*. En el sociológico, *Sociología General*, *Historia del Conocimiento Sociológico I y II*, *Sociología Sistemática* y *Sociología Política*. Nótese que el peso mayor de las metodologías en los setenta se puede establecer en relación con el total de los cursos del plan actual; si se consideran sólo las materias obligatorias, las metodologías tienen un peso importante dentro de la carrera.

reflejo de los contextos políticos, en el caso de Economía expresa una tendencia hacia una creciente especialización de la disciplina. El Plan de Estudios de 1969 estaba compuesto por cinco ciclos: contable, económico, matemático, jurídico y humanístico. Este último incluía cursos como “Historia Económica y Social”, “Historia Económica y Social Argentina y Americana”, “Lógica y Metodología de las Ciencias Económicas”, “Sociología”, “Teoría Política” y “Problemas Filosóficos”. La importancia relativa de las “humanidades” en Economía se minimizaría con la reforma al plan de 1977. Dicha reforma, guiada por una visión neoclásica, acentúa el perfil profesional de la Economía fortaleciendo la formación matemática. El plan es levemente modificado en 1988 y luego en 1997. Esta última modificación –de la que no participó Sociología– se enmarca en el contexto de la reforma de la Ley de Educación Superior propuesta por el gobierno de Carlos Menem. Las modificaciones al plan supusieron su acortamiento mediante la supresión de algunos cursos, muchos de ellos del área de humanidades. Supusieron también una acentuación del perfil profesional de la carrera, y de la perspectiva sobre la Economía introducida con la reforma de 1977. La aplicación de esta reforma supuso un distanciamiento aún mayor entre Economía y Sociología, en tanto esta última fue una de las pocas carreras en las que no se hicieron modificaciones, hecho que fue planteado en ese entonces como un acto de resistencia.

Los contenidos propuestos por los planes de estudios, y aun los programas de algunas de las materias troncales, deben ser interpretados tan sólo como indicadores. Esto es así en tanto que, más importante aún que el contenido de lo que se enseña, es la forma en que se transmite el conocimiento (Berstein, 1967). Además, específicamente en el caso argentino, y en parte debido a la gran cantidad de alumnos y profesores, las propuestas de los planes de estudios pueden y han sido interpretadas de maneras diversas por distintos profesores. En este sentido, es posible que dos cursos que poseen exactamente la misma denominación transmitan contenidos completamente diferentes. Al no existir control sobre los contenidos enseñados, la calidad de los cursos depende en última instancia de la buena voluntad de los profesores y su interés por actualizarse. Esta diversidad, resaltada en algunos casos como una cualidad, es más clara aún en Sociología que en Economía. En esta última carrera esta situación era común en los años ochenta –cuando teoría monetaria, por ejemplo, podía ser estudiada siguiendo trabajos y *papers* relativamente recientes o trabajos teóricos del siglo XIX. La forma en que se

leen y discuten los materiales es también fundamental representando una importante diferencia entre ambas disciplinas. Mientras en Economía se leen manuales y en algunos casos *papers* que rara vez son discutidos, en Sociología se suele acentuar la lectura y discusión de los textos clásicos de la disciplina. En este sentido, si los egresados de Economía perciben la ausencia de debate en las aulas, los de Sociología perciben que sus estudios se encuentran “desactualizados”.

Si el efecto de los contextos políticos sobre las carreras puede apreciarse en los sucesivos cambios en los planes y planteles docentes, los cambios en las definiciones institucionales de ambas carreras son igual de elocuentes. La estrecha relación de ambas carreras con los contextos políticos puede apreciarse en las maneras en que la Guía del Estudiante editada por la Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA) describe una y otra disciplina. En el caso de la Sociología es llamativo que en la Guía del año 1978 la disciplina es descripta como una ciencia que “reúne, organiza y sistematiza datos acerca de las instituciones, normas, hábitos y otros fenómenos sociales”, intentando acentuar su objetividad y cientificidad. La Guía de 1986, en plena transición democrática, sostiene en cambio que la Sociología se ocupa de producir conocimiento y aplicarlo sobre la realidad para cubrir las necesidades “de todas las sociedades democráticas y no represivas”. En el año 1996, por último, se sostiene que la carrera forma sociólogos “caracterizados por su pensamiento crítico y su autonomía intelectual, capaces de incorporarse al proceso de producción de conocimiento y de participar en la transformación del país”. En la carrera de Economía los cambios son quizás menos marcados y el perfil profesional aparece como una constante. En 1970 la Guía sostiene que la carrera “prepara profesionales capacitados para investigar los problemas económicos que plantea la distribución de bienes y servicios de un país [para lo cual debe] poder analizar e interpretar [...] prever cambios y planear modificaciones con respecto a la política económica”. En 1986 la Economía se continúa presentando como una disciplina práctica y se amplía desde su definición del campo de acción, tanto en el ámbito público como en el privado, de sus profesionales. En los años noventa la lista de tareas se vuelve aún más específica, resaltándose la formación científica del economista para realizarlas.

Orientaciones generales de los planes y definiciones institucionales dan cuenta de un creciente distanciamiento entre las dos disciplinas. Esto es claro cuando se observa el modo en que cada una es incorporada en los planes de estudios de la otra. En este sentido, si a fines de los

sesenta la Economía contaba con un ciclo humanista y entre el plan de estudios de Sociología se incluía la posibilidad de tomar cursos en Economía, en los años noventa ambas carreras se han disociado casi por completo. En la carrera de Sociología la enseñanza de Economía ocupa un lugar secundario en la currícula (un solo curso obligatorio más unos pocos del ciclo optativo). La forma en que están planteados los contenidos de esa materia, que incluye, por ejemplo, un desarrollo completo de la teoría marxista del valor, expresa una visión muy diferente de la Economía. En la carrera de Economía, a su vez, los cursos del Departamento de Humanidades pasaron a ocupar un espacio marginal luego de la reforma de 1997. Un claro indicador del lugar ocupado por estas disciplinas en la Facultad de Ciencias Económicas lo constituye el peso relativo de los distintos departamentos que la componen. Así, mientras el Departamento de Economía ofrece diecinueve cursos y el de Matemáticas dieciocho, el de Humanidades sólo ofrece seis. Al mismo tiempo, Matemáticas cuenta con ciento cuatro comisiones y veinticuatro profesores titulares, en tanto Humanidades cuenta con veintinueve comisiones y ocho profesores titulares. Esto representa una tendencia mundial, según la cual en Economía “la educación profesional es ahora ampliamente auto-contenida, menos orientada hacia la filosofía, el derecho y la historia, y asignando un rol central a las matemáticas” (Clower y Howitt, 1997). La forma en que la separación entre ambas es percibida por sus profesionales refleja, al mismo tiempo, el lugar predominante que ha ocupado la Economía en la última década. En este sentido, mientras los economistas perciben el estudio de la Sociología como una contribución a su “cultura general” y reconocen desconocer qué es lo que esta estudia, los sociólogos parecen no sólo saber cuál es la especificidad de la Economía, sino que aseguran además que es indispensable para la Sociología tener una buena formación económica.

Me parecen imprescindibles la sociología y la historia, pero entiendo que el mundo de hoy se mueve por la economía y entonces tengo que comprender qué es la economía. Es más, creo que lo importante de la historia es comprenderla en clave económica (economista, sector público, egresado en los noventa; entrevista realizada en mayo de 2003).

Me parece que es muy débil para lo que debería ser una formación económica para un sociólogo... como que están planteados los temas pero ninguno está logrado (sociólogo, empresa privada, egresado en los noventa; entrevista realizada en abril de 2002).

Parte del proceso de diferenciación entre Economía y Sociología se vincula estrechamente con la forma adquirida por los planes de estudios en las últimas décadas: mientras el de la Economía se concentra y especializa cada vez más (aun en la UBA), el de Sociología tiende a ampliar y dispersar su oferta de materias optativas¹⁹. El sistema de materias optativas responde, según el Plan de Estudios de 1988, a la intención de no definir un perfil único de sociólogo permitiendo “una mayor libertad y la construcción de un perfil profesional que combina las necesidades de la sociedad con la vocación de cada estudiante”. Al diseñarse el Plan, había una oferta de treinta y tres cursos. Ese número se amplió a cincuenta y dos en 1992, y en 2003 era de setenta y un cursos. La mayor oferta estuvo acompañada de mayor diversidad de temas y enfoques construyendo un rasgo definitorio de la actual carrera de Sociología.

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE MATERIAS OPTATIVAS
DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA

	1988	1992	2001
Teoría	10	8	13
Economía	1	3	4
Metodología	3	9	8
Sociología Aplicada/Especiales/ Problemas Contemporáneos	7	12	17
Salud, Educación y Trabajo	4	9	13
Sociología de la Cultura	4	5	8
Sociología Política	4	6	8
Total	33	52	71

Fuente: Elaboración propia en base a materias ofertadas en cada año.

La especialización de la Economía (reflejada no sólo en la reducción de materias a partir de la reforma de 1997 sino también en los contenidos y en las percepciones de los egresados), *vis à vis* la diversificación de la Sociología, se vinculan con el modelo de ciencia que ambas representan en Argentina. Mientras la Economía se rige cada vez más según los estándares internacionales y hace de la formalización como

19 Una vez cumplido el ciclo obligatorio de catorce cursos, los alumnos deben cursar un mínimo de once y un máximo de trece cursos optativos (dependiendo de que sean cuatrimestrales o anuales). Es a la ampliación y variedad en estos cursos a lo que me estoy refiriendo.

forma de legitimación su principal meta, la Sociología se organiza en función de una concepción de saber universalista no especializado equiparable al de disciplinas clásicas como la Filosofía. Esto es cierto en el caso de Economía aun cuando la percepción de muchos de sus egresados sea que la carrera se encuentra “atrasada” respecto de los estándares internacionales. Al mismo tiempo, la Economía se diferencia de la Sociología en que la teoría del equilibrio general se ha constituido en un paradigma alrededor del cual la disciplina y su enseñanza se organizan. En el caso de Sociología, es la ausencia de un paradigma lo que favorece la diversificación, al no existir una definición legítima clara sobre el límite entre lo que es y lo que no es Sociología.

Hoy seguimos siendo una ciencia social pero me parece que la vinculación es más lejana, es distinta. Hoy la economía pretende tener un grado de cientificismo por encima de las otras ciencias sociales... yo creo que el cambio se produce porque la economía adopta la forma de las ciencias duras... yo creo que eso le da una solidez interna que las otras no tienen... el economista viene con un aparato, lo pone a uno adentro y lo cachetea por todos lados, entonces el tipo termina diciendo: “mejor estudio economía en lugar de discutirla” (economista, académico, egresado en los sesenta; entrevista realizada en junio de 2003).

Las percepciones de los sociólogos y economistas entrevistados sobre su propia formación también revelan importantes diferencias en el plano formativo. En ambos casos, los egresados coinciden en su visión crítica de las carreras, pero también valorizan su saber en tanto conjunto de herramientas que les permite desarrollar una mirada analítica “diferente”. Más allá de esta coincidencia, sin embargo, el significado de esta mirada se vincula en el caso de los economistas con la resolución de problemas prácticos, por un lado, y con la comprensión del “universo económico”, por el otro. En el caso de los sociólogos la mirada sociológica se relaciona con una visión crítica acerca del mundo y de las cosas, una mirada a la que, si bien se le reconoce cierta “practicidad” (sobre todo en el caso de los sociólogos profesionalizados), esta resulta difícil de precisar. En ambos casos el hecho de haber estudiado en la universidad pública es visto como un rasgo positivo que los diferencia de quienes no lo han hecho, resaltando que las dificultades de esta universidad los han provisto de un tipo de ejercitación y “flexibilidad mental” de la que carecen los estudiantes de las universidades privadas. La comparación con las universidades priva-

das aparece espontáneamente en todas las entrevistas con los economistas, mientras que se encuentra completamente ausente en el caso de los sociólogos; esto se debe fundamentalmente a que en el campo de la Economía las universidades privadas aparecen en competencia con la universidad pública, no sólo en cuanto al prestigio académico sino también, y fundamentalmente, en el mercado de trabajo²⁰.

Yo lo que sí observaba en la UBA era que por el hecho de que te la tenías que arreglar solo... Le ponías mucho esfuerzo... o sea la capacidad de trabajo del pibe de la UBA era asombrosa... (economista, sector público, egresado en los ochenta; entrevista realizada en mayo de 2003).

A la par de esta evaluación positiva, los egresados de ambas carreras plantean críticas que pueden ser traducidas en demandas concretas respecto a su formación. En el caso de Economía las críticas varían según si los economistas están de acuerdo o no con la teoría neoclásica. Quienes acuerdan con esta perspectiva, insisten con mayor énfasis en la necesidad de que la UBA se actualice de acuerdo a los parámetros de las universidades privadas e internacionales; quienes no están de acuerdo, sugieren sin embargo que la formación actual de la UBA es muy vaga y poco definida. Ambos, sin embargo, coinciden en que uno de los principales problemas radica en las diferencias que existen entre tomar un curso con una cátedra o con otra, así como en la desactualización de muchas lecturas, aunque el significado de dicha desactualización puede no ser el mismo para todos (algunos reclaman más “neoclasicismo”, otros la lectura de trabajos producidos recientemente sin especificar perspectiva teórica). El carácter profesional de la carrera, por estar en una Facultad “dirigida por contadores”, aparece también como un problema para quienes piensan la Economía en términos de disciplina científica. Finalmente, la abstracción y rutinización de los métodos de enseñanza constituyen otra de las críticas más comunes, en especial de quienes critican la economía neoclásica; se percibe, sintéticamente, que “existe una profunda dicotomía entre los contenidos pragmáticos y la realidad” (Schargrodsky y Liboreiro, 1988).

20 La expansión de las universidades privadas en Argentina se vincula con el deterioro del financiamiento del sector público, en especial a partir de 1988. Una característica de las universidades privadas, en especial las de más reciente creación, es su concentración en la enseñanza de las ciencias sociales (de bajo costo por alumno) por sobre las ciencias básicas (Balán y G. de Fanelli, 1994).

Las críticas en el caso de la Sociología son más dispersas y muchas veces contradictorias. Lo que en la mayoría de los casos hay en común es un reclamo hacia la carrera respecto de algún aspecto de la formación profesional. En este sentido, todos los sociólogos perciben que la carrera “podría haberlos formado mejor” en alguna u otra cosa. Tal vez el único aspecto en el que coinciden todos los entrevistados es en percibir una falencia en la formación metodológica de la carrera. Esto es señalado, al igual que la percepción de que las lecturas están desactualizadas, tanto por quienes se desempeñan en el ámbito público o privado, como por quienes se dedican a la investigación. Entre quienes se desempeñan en el ámbito profesional, a su vez, existe la tendencia a creer que la carrera podría haber sido más práctica o podría haber ofrecido más “herramientas” para desarrollarse en ese ámbito. En una línea diferente, la demanda por “practicidad” aparece en algunos casos planteada como demanda por “mayor involucramiento político”. Así, mientras las críticas de los economistas son relativamente homogéneas, entre las demandas de los sociólogos aparecen cosas tan diferentes como mejor formación metodológica, mayor practicidad, mayor teoricismo, mayor profesionalismo o mayor compromiso político. Esto, que podría vincularse una vez más con la existencia de una carrera sin una identidad definida –y que puede significar diferentes cosas para diferentes estudiantes–, se refleja en términos curriculares en la medida en que la carrera es percibida como carente de un hilo conductor, como carente de coherencia. Esta característica propia del campo de la Sociología es percibida por los egresados como una falla de la carrera y una responsabilidad de quienes la dirigen.

La diversidad de demandas da lugar a una paradoja ya que, como hemos visto, la oferta de cursos y la variedad de los mismos se ha ampliado en los últimos años. ¿Por qué si la oferta es tan vasta perdura la percepción de que “siempre se lee lo mismo” y no hay variedad en la oferta? Distintas explicaciones pueden ofrecerse para esto. Una posible explicación es que el número de materias no significa necesariamente mayor diversidad y mucho menos lecturas actualizadas o “diferentes”. Otra explicación que creo más apropiada parte de diferenciar las percepciones de los egresados, una vez concluida la carrera, de sus elecciones en los cursos optativos *durante* la carrera. En este sentido, si la crítica a la diversidad se realiza desde las necesidades que la actividad profesional o intelectual requiere, las materias no se eligen pensando en el futuro sino a partir de una lógica estudiantil, es decir, se eligen a partir de criterios de selectividad que funcionan de manera específica entre los estu-

diantes. En este sentido, es posible afirmar a modo de hipótesis que, al haber entre los estudiantes de Sociología una valoración positiva de la formación teórica, son estos cursos los que por lo general se toman. Por lo tanto, los profesores mejor valuados y cuyos cursos se eligen son los que responden al modelo de intelectual que la carrera transmite. En consecuencia, aun cuando la oferta pueda ser amplia, las opciones *razonables* son para la mayoría de los estudiantes sólo unas pocas.

Los cambios en los planes de estudios, particularmente en la última década, reflejan el modo diferente en que Economía y Sociología han sido influidas por los contextos más generales de cambio político y cultural. Expresan también, en algún sentido, el ideal de economista y sociólogo a que una y otra carrera apuntan y que sirve para comprender su vínculo con el mundo de la política.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

La investigación académica constituye una actividad fundamental tanto para la Sociología como para la Economía aun cuando es cada vez más común que profesionales de ambas disciplinas se desempeñen en espacios diferentes al académico. En la medida en que la práctica profesional o técnico profesional de ambas disciplinas descansa en su *validez científica*, la investigación como parte constitutiva de la disciplina científica continúa poseyendo un elevado valor simbólico. En este apartado analizaré las características de la investigación en Economía y Sociología durante los años noventa. En la medida en que mi foco se encuentra puesto sobre las carreras de la Universidad de Buenos Aires y no sobre las disciplinas, tomaré como referencia los proyectos financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, destinados exclusivamente a miembros de esta Universidad.

La década del noventa se caracterizó por una expansión en la cantidad de proyectos de investigación en términos absolutos, duplicándose la cantidad de proyectos UBACyT destinados a todas las áreas. Esa tendencia se mantiene en relación con las Ciencias Sociales en general. La Facultad de Ciencias Sociales cuadruplica en este período la cantidad de becas recibidas (colocándose en quinto lugar entre las unidades académicas); la Facultad de Ciencias Económicas, por su parte, triplica la cantidad de becas recibidas. Observando la distribución dentro de las dos facultades, tanto Sociología como Economía reciben mayor cantidad de becas que las demás carreras. Al mismo tiempo, Sociología se encuentra mucho mejor posicionada que

Economía. Así, en el bienio 1998-2000, Sociología recibía financiación para cincuenta y tres de los ochenta proyectos; Economía contaba con quince de los veintiocho proyectos financiados. Estas tendencias se mantuvieron aun cuando en el bienio 2001-2002 se produjo un ajuste presupuestario que afectó a todas las unidades académicas, reduciéndose en prácticamente todos los casos (Economía fue una excepción) la cantidad absoluta de proyectos financiados²¹.

CUADRO 3
UBACyT: PROYECTOS FINANCIADOS
POR UNIDAD ACADÉMICA (1991-2000)

Unidad Académica	1991-1994		1995-1997		1998-2000	
	Total	%	Total	%	Total	%
Sociales	22	4	46	5	80	7
Económicas	10	2	18	2	28	3
Total	521	100	856	100	1103	100

Fuente: Universidad de Buenos Aires (1999b).

Las diferencias entre Sociología y Economía dan cuenta del espacio ocupado por la investigación académica en cada disciplina. Así, aun cuando Economía se perfila como la más “académica” de su Facultad, la investigación resulta menos importante en términos de inserción profesional que en el caso de los sociólogos. Mientras Sociología cuenta con 245 investigadores UBACyT, en Economía hay 83. Podría suponerse que ello se vincula con la orientación más profesionalizada de la carrera así como con la existencia de otros espacios para realizar investigación fuera de la UBA (CEDES, FLACSO, CEPAL). El número de publicaciones también sirve como indicador de la dedicación a la investigación: en el período 1995-1997 la Facultad de Ciencias Sociales había presentado 947 publicaciones, contra 325 de la Facultad de Ciencias Económicas.

Junto a las diferencias numéricas, es posible identificar también otras en lo que respecta al tipo de investigaciones que se llevan a cabo. Estas se pueden encontrar tanto entre las disciplinas como al

21 La forma en que estas diferencias se expresan en términos monetarios son evidentes: en el período 1998-2000 Sociología recibió 2.895 pesos en promedio por proyecto, y Economía 2.327 pesos. En el período 2001-2002, Sociología recibía en promedio 6.370 pesos por proyecto, mientras Economía recibía 4.994 pesos.

interior de cada una de ellas en el transcurso de la década. El análisis de esta dimensión lo he realizado teniendo en cuenta los proyectos UBACyT 1987, 1988-1990 y 1998-2000 considerando los resúmenes presentados por los directores de proyecto. En base a esta información, he clasificado las investigaciones según dos criterios: área de interés y nivel de aplicabilidad.

El área de interés refiere a las áreas temáticas en que se enmarcan los proyectos. En la medida en que en algunos años los proyectos se encuentran categorizados y en otros no, he construido categorías ad hoc para la clasificación. Las categorías en que he clasificado los proyectos de Sociología son las siguientes: a) Teoría; b) Economía; c) Metodología; d) Sociología Aplicada/Especiales/Problemas contemporáneos; e) Salud, Educación y Trabajo; f) Sociología de la cultura y g) Sociología Política. Las categorías para clasificar los proyectos de Economía son: a) Economía Internacional; b) Economía del Trabajo; c) Política Económica; d) Historia Económica; e) Economías Especiales; f) Micro Economía. El fin de estas categorías es ofrecer una presentación organizada de los datos y deben ser analizadas con cautela.

Los cambios en los proyectos de Economía se vinculan fundamentalmente con una disminución en las áreas de Economía del Trabajo y Política Económica y un aumento de la Teoría Económica y las Economías Especiales. Estos cambios indican, por un lado, una paradoja de la Economía: el hecho de que, a pesar de haberse especializado en la última década, ha comenzado a estudiar, desde una perspectiva económica, más temas que en el pasado. Al mismo tiempo, la menor importancia de los proyectos de Política Económica podría estar indicando un desplazamiento de los profesionales de la UBA por economistas de otras instituciones durante la década del noventa en tanto asesores expertos.

CUADRO 4
 ECONOMÍA: ÁREAS DE INTERÉS

	1987-1990		1998-2000	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Economía Internacional	2	17	5	15
Economía del Trabajo	3	25	2	6
Política Económica	4	33	5	15
Teoría Económica	1	8	5	15
Historia Económica	-	-	5	15
Economías Especiales	2	17	8	24
Micro Economía	-	-	4	12
Total	12	100	34	100

Fuente: Elaboración propia en base a información sobre *Programación Científica 1988-1989, 1999, 2001*, Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).

Los cambios en Sociología se relacionan con un aumento de los proyectos teóricos y de Sociología de la Cultura en detrimento de las Sociologías Aplicadas y Especiales. La mayor cantidad de este segundo tipo de proyectos en la década del ochenta podría indicar una relación más próxima a la que posee la Economía hoy con la política. Por el contrario, durante los años noventa la cantidad de proyectos relacionados directamente con la coyuntura política o la búsqueda de soluciones a problemas concretos disminuyó marcadamente. La diversidad en los tipos de proyectos es también una característica de la década pasada. Como parte de ella, se produce una drástica disminución de proyectos vinculados a temáticas como marginalidad, sectores populares, etcétera. Si esos proyectos habían ocupado en 1987-1990 el 26% de la agenda, ocupaban en 1998-2000 sólo el 12%.

 CUADRO 5
 SOCIOLOGÍA: ÁREAS DE INTERÉS

	1987-1990		1998-2000	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Teoría	-	-	4	6
Economía	1	2	2	3
Metodología	2	4	2	3
Sociología Aplicada/Especiales/ Problemas Contemporáneos	14	30	13	19
Salud, Educación y Trabajo	17	36	21	30
Sociología de la Cultura	6	13	15	22
Sociología Política	7	15	12	17
Total	47	100	69	100

Fuente: Elaboración propia en base a información sobre *Programación Científica 1988/1989, 1999, 2001*, Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).

La segunda dimensión a partir de la cual es posible analizar la evolución de los proyectos de investigación es el *nivel de aplicabilidad*. El primer dato significativo en este sentido es la mayor facilidad de los economistas para especificar la aplicación de los resultados de sus investigaciones frente a la vaguedad de los sociólogos (Secretaría de Ciencia y Técnica, 1999). En una encuesta realizada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación a investigadores de distintas disciplinas, los economistas sostienen que sus trabajos, además de ser insumos para el sistema académico, son fuentes de información directa e indirecta para organismos públicos y privados mientras la aplicabilidad se relaciona con áreas como la política industrial e impositiva, la defensa del consumidor, la modernización tecnológica, etcétera (Secretaría de Ciencia y Técnica, 1999: 76). En el caso de los sociólogos las respuestas son más difusas. Entre los aportes se enumeran la formación de recursos humanos para el sistema científico, el asesoramiento para cursos de acción y la elaboración de programas sociales; la modernización del Estado y el diseño de programas en educación, organización de ONGs y herramientas para la participación y el control social son algunas de las áreas de aplicación posibles (Secretaría de Ciencia y Técnica, 1999: 78). A partir de la clasificación de los investigadores en algunos casos y de la descripción de los objetivos en otros, es posible a su vez clasificar los proyectos UBACyT de ambas disciplinas en Aplicables Directamente, Aplicables Indirectamente o No Aplicables, según el modo en que entre los resultados esperados se incluya o no la utilización del conocimiento obtenido para introducir algún cambio concreto fuera del ámbito académico. He clasificado como proyectos Indirectamente Aplicables a aquellos que, aun cuando no se propongan directamente una transformación, podrían ser luego utilizados por instituciones públicas o privadas. Se trata fundamentalmente de proyectos vinculados al área de la política pública, tanto en el caso de la Economía como de la Sociología. Como he señalado para el caso de la clasificación según áreas de interés, esta categorización debe ser interpretada con precaución.

CUADRO 6
 APLICABILIDAD DE LOS PROYECTOS DE UBACyT
 DE SOCIOLOGÍA Y ECONOMÍA
 1987-1990 Y 1998-2000 (PORCENTAJES)

	Economía		Sociología	
	1987-1990	1998-2000	1987-1990	1998-2000
Aplicable directamente	17	26	26	7
Aplicable indirectamente	67	29	47	38
No Aplicable	17	44	28	55
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a información sobre *Programación Científica 1988-1989, 1999, 2001*, Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).

La evolución del *nivel de aplicabilidad* de los proyectos en la década del noventa parece confirmar la acentuación en los diferentes perfiles intelectuales de sociólogos y economistas. Así, mientras en el caso de los primeros los proyectos Aplicables Directamente disminuyen del 26% al 7%, en el caso de Economía aumentan del 17% al 26%. Respecto a la Sociología, el cambio puede ser explicado como una consecuencia del distanciamiento de la política estatal ya mencionado, y se expresa fundamentalmente en la pérdida de interés por la investigación en lo que hemos llamado Sociologías Aplicadas. Un aspecto interesante de Economía es que, si hacia fines de los ochenta los proyectos Aplicables Directamente se concentraban en las Economías Especiales, a fines de los noventa se distribuyen en todas las categorías, indicando un mayor interés –y una mayor creencia– en la posibilidad de aplicar prácticamente cualquier producto de la Economía. El aumento de proyectos No Aplicables es también importante en el caso de la Economía, lo cual es reflejo del mayor grado de discusión abstracta propia de la disciplina. Las tendencias en términos de la Economía deben ser analizadas teniendo en cuenta que los Institutos de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires constituyen regiones relativamente marginales respecto al *mainstream* de la Economía. Lo que nos interesa demostrar aquí es en qué medida, a pesar de esa distancia relativa, esos espacios se encuentran también regidos por una lógica de campo de la Economía.

Es importante indicar por último que las investigaciones en Economía y Sociología involucran estilos de trabajo y metodologías diferentes. Como se ha afirmado al discutir las tendencias epistemo-

lógicas al interior de la Economía, el análisis matemático y econométrico es el tipo de metodología predominante en esta disciplina. En la sociología argentina, por el contrario, este tipo de análisis ocupa un lugar secundario entre los investigadores. Según un trabajo de Alfredo Errandonea sobre el tipo de investigaciones realizadas en Ciencias Sociales (Errandonea et al., 2000), la mayor parte de las investigaciones emplean una metodología cualitativa (46%) y sólo un tercio utiliza metodologías cuantitativas. Entre los diseños de investigación predominan los de carácter empírico descriptivo (62%) mientras los explicativos de carácter empírico sólo representan el 12%. Respecto a las técnicas de análisis, predominan el análisis cualitativo y la utilización de instrumentos aritméticos simples (un 9% de los trabajos emplean técnicas como la correlación y regresión y sólo en un 5% de los casos se emplean regresiones logísticas). Aun cuando los objetos de análisis y los datos con que trabajan unas y otras disciplinas son diferentes, estos datos dan cuenta de la distancia existente en términos de los tipos de investigación que se realizan. Estas diferencias sirven también para explicar los escasos intercambios entre una y otra disciplina.

Los cambios en el nivel de la producción académica expresan no sólo un distanciamiento entre la Sociología y la Economía sino que dan cuenta también del modo en que los cambios políticos y culturales operaron sobre la disciplina. Si en el caso de Economía la acentuación del perfil experto convirtió a la investigación académica en una actividad marginal para la disciplina, el nuevo posicionamiento de los economistas contribuyó a una redefinición de los temas y estilos de trabajo: difusión de modelos económicos, redacción de proyectos más aplicables y ampliación de los temas estudiados. En el caso de Sociología los cambios mencionados colocaron a la disciplina en un lugar de marginalidad dentro del campo político, por lo que resultó fundamental la concentración de la práctica en la actividad intelectual. La variedad de temas estudiados y el desinterés por los estudios orientados al asesoramiento político señalan una disociación entre ámbito académico y ámbito público. Al mismo tiempo, la gran cantidad de recursos disponibles para financiar investigaciones favoreció, a pesar del perfil intelectual del sociólogo, la profesionalización académica, es decir, la aparición de investigadores “profesionales” desvinculados del tradicional compromiso político de la disciplina.

PERFILES INTELECTUALES: EL PROFESIONAL EXPERTO Y EL INTELLECTUAL CLÁSICO

En distintas partes de este trabajo se ha sugerido la existencia de dos perfiles intelectuales diferentes que distinguen al sociólogo del economista. He propuesto vincular al sociólogo con el *intelectual clásico* y al economista con el *profesional experto*. Esta diferenciación se relaciona no sólo con un tipo de formación diferente, sino también con modos distintos de vincularse con el mundo político y con modelos epistemológicos también diferentes.

Al hablar de intelectuales debemos tener en mente tres condiciones: que se trata de sujetos que ofrecen visiones más o menos estructuradas del mundo (Sidicaro, 1999); que esos sujetos necesitan de un auditorio que les otorgue reconocimiento; y, por último, que necesitan de la comunicación con sus pares para el desarrollo de normas comunes de métodos y conducta (Konrad y Szelenyi, 1981: 19). Sociólogos e intelectuales han buscado históricamente ser creadores de sentido. Han buscado también círculos a los cuales poder dirigir su discurso y han formado comunidad. Sin embargo, las formas de circulación, e incluso la forma misma, de sus discursos han sido diferentes. En este sentido, si los sociólogos en Argentina se han definido históricamente a partir del ideal del intelectual clásico, los economistas se han ubicado en los límites de esa definición. De acuerdo con Konrad y Szelenyi (1981: 149), “cuando se renuncia a la autonomía intelectual [...] cuando no se dispone de ninguna base independiente de poder, el intelectual se convierte en un experto. Cuando no se le permite al intelectual seleccionar sus propios problemas y las exigencias de la situación le obligan a trabajar sobre los problemas que le propone el director de la política, su papel llega a parecerse a aquel de un servidor público que posee peculiar destreza, pero que debe ejecutar cualquier cosa que ordene el artífice de la política”. La distancia del economista respecto del intelectual clásico puede apreciarse en el tipo de tareas que crecientemente realiza en su rol de experto. Como sostiene el economista Hal Varian (1997), existe una contradicción entre el declamado estatus científico de la Economía y lo que los economistas hacen. Por lo tanto, “es un error comparar la Economía con la física: una mejor comparación sería la ingeniería. Es un error comparar la Economía con la biología: una mejor comparación sería la medicina. La premisa metodológica del dentista y el economista son similares: evaluamos lo que es útil. Ni la ingeniería,

ni la medicina ni la odontología están muy preocupadas por la metodología; y la Economía tampoco lo está” (Varian, 1997: 110). Si es cierto, por lo tanto, que los sociólogos continúan vinculados al intelectual clásico, los economistas se relacionan con otro tipo de intelectual que, según la definición de Konrad y Szelenyi, se encuentra en los límites o aun fuera de lo que ellos consideran “intelectual”. Si insisto en este trabajo en tratarlos como intelectuales no es sólo por la relativa autonomía que los *expertos* han adquirido respecto a la política durante las últimas décadas (Centeno y Silva, 1996; Camou, 1997), sino también porque me interesa pensar al intelectual en tanto “agente de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social” (Sigal, 1991: 19).

La profesionalización del economista se vincula con los cambios en los contextos políticos, económicos y culturales en la medida en que las nuevas condiciones son reflejadas por la profesión económica. En Argentina, como en otros países de América Latina, la estrecha vinculación entre gobiernos y economistas en la transición de los ochenta a los noventa se relaciona con el significado simbólico de estos últimos para conseguir apoyos externos en un contexto de alto endeudamiento (Babb, 2001). La demanda de un tipo de economista, el formado en los Estados Unidos, produjo un cambio en la formación local de profesionales, adecuándose a esa demanda. La orientación práctica de la Economía no es sin embargo ni reciente ni exclusiva del contexto latinoamericano. Las palabras de Friedrich Von Hayek en 1933 son más que elocuentes:

El análisis económico no ha sido nunca el producto de la curiosidad intelectual objetiva sobre el *por qué* de un fenómeno social, sino el de la presión necesaria para reconstruir un mundo que crea profundo descontento (Hayek, 1933: 130).

La posición de la Economía frente a la política se sostiene en una concepción particular de la ciencia desarrollada especialmente por los teóricos de la economía neoclásica. Así, en términos de Milton Friedman, el análisis económico es “objetivo, positivo, científico y libre de valores” en la medida en que “no hay juicios de valor en Economía” porque estos son eliminados mediante la utilización de las técnicas (Waligorsky, 1990: 19). La Economía se presenta a sí misma como equiparable a las ciencias naturales. La otra premisa del pensamiento neoclásico (en la que coinciden Hayek y Friedman) es la existencia natural del mercado como un sistema objetivamente existente

que produce orden y bienestar. El mercado es justo, espontáneo y voluntario. El análisis del universo económico se convierte así en el estudio de una realidad objetiva regida por leyes naturales.

Esta forma de comprender la Economía se difundió en los últimos años en la Argentina. Aunque con mucha más claridad en algunas universidades privadas que en la UBA, también influyó sobre la universidad pública. Es importante señalar que la adopción de estas perspectivas teóricas no supone necesariamente el acuerdo de los economistas con las implicancias políticas de estas perspectivas (Bourdieu, 1999a). La difusión de la economía neoclásica en las universidades se produce básicamente a partir de la aceptación de las premisas fundamentales y la transmisión de las mismas sin ponerlas en cuestión.

Los economistas nos movemos bien dentro del esquema que nosotros mismos hemos construido y que tiene una consistencia interna fenomenal, pero que discutimos poco. El tema es el costo que tiene salir de lo que uno tiene armado. Si yo voy a cambiar [los axiomas básicos] tengo que hacer una inversión gigantesca y cambiar todo el conocimiento que tengo (economista, académico, egresado en los sesenta; entrevista realizada en junio de 2003).

De este modo, la cientificidad de los modelos económicos es supuesta antes que demostrada por el hecho de estar expresados matemáticamente. La ausencia de discusión de los axiomas responde en muchos casos a motivos prácticos: la aceptación de los modelos permite seguir avanzando y favorece el rápido desarrollo de la disciplina, mientras que su cuestionamiento podría implicar “tener que empezar todo de nuevo”. En las aulas la falta de debate se refleja no sólo en el modo en que los modelos son transmitidos sino también en los manuales que se utilizan para aprenderlos. La profesionalización de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA es un factor que contribuye al despliegue de este tipo de Economía. Aun cuando existe una crítica respecto a sus implicancias, hay al mismo tiempo un componente pragmático –eficacia y preocupación por la inserción profesional– favorable a la aceptación del *mainstream*.

El perfil intelectual de la Sociología es distinto al de la Economía, así como su vínculo con la política y su modelo científico. El modelo de intelectual de la Sociología argentina puede ser asociado al del *intelectual clásico*. La idea de este tipo de intelectual, siguiendo

a Michel Winock (1997), se desarrolló durante la última década del siglo XIX y alcanzó gran éxito durante gran parte del siglo XX. Se trataba de intelectuales comprometidos con la denuncia de las desigualdades y las injusticias y pronto adoptarían una marcada posición crítica al poder político. El modelo de este intelectual es Émile Zola con el *J'accuse*. En el caso de la Sociología, el involucramiento de Émile Durkheim en el *affaire* Dreyfus señalaría una relación particular de la Sociología con ese mundo intelectual. Durante el siglo XX, la idea del intelectual comprometido se desarrolló en relación al marxismo. En Europa –y también en Argentina– la figura de Jean Paul Sartre –y en menor medida Albert Camus– resultó fundamental para la definición de este tipo de intelectual. De hecho, el proceso de radicalización de la Sociología argentina de los sesenta guarda estrecha relación con este ideal con el que los sociólogos se sentían identificados. En décadas posteriores este modelo entró en crisis, recluyéndose los intelectuales en despachos y laboratorios y convirtiéndose en profesionales expertos (González Alcantaud y Egea, 2000). En una parte importante del campo de la sociología argentina, sin embargo, este ideal intelectual continúa vigente, particularmente en el ámbito de la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. En este sentido, los desarrollos del campo profesional y los cambios en el campo político generan una serie de tensiones para los sociólogos en la medida en que el tipo de intervención política que supone el modelo intelectual resulta difícil de llevar a cabo en los nuevos contextos.

El vínculo de la sociología con el mundo de las prácticas sociales es muchísimo más... complicado... la sociología por ahí heredó algo más aristocrático con el saber que los economistas, que básicamente son más banales (sociólogo, académico, egresado en los sesenta; entrevista realizada en julio de 2003).

La Economía y la Sociología se diferencian también por las orientaciones epistemológicas sobre las que se apoyan. Si bien esto no define necesariamente un tipo particular de intelectual, la forma de entender y reflexionar sobre la ciencia en una y otra resulta fundamental para comprender el nexo entre intelectuales y política. La teoría neoclásica predominante en la Economía constituye una suerte de paradigma alrededor del cual se organiza la disciplina; las matemáticas, por su parte, configuran un lenguaje común a todos los economistas. La Sociología, a su vez, se encuentra en un estado de fragmentación y aparadigmicidad (Craib, 1992) en que coexisten diferentes maneras

de definir y hacer Sociología. Al mismo tiempo, frente a las certezas de la Economía señaladas al comienzo, la Sociología deriva “su más decisivo progreso de un esfuerzo constante por emprender una crítica sociológica al razonamiento sociológico” (Bourdieu, 1988: 68), contrastando con la aceptación indiscutida de los supuestos por parte de la primera. Contrasta también con la tendencia de los economistas a percibir la discusión metodológica como una “pérdida de tiempo” (Clower y Howitt, 1997). Por supuesto que estas tendencias de la ciencia económica no suponen la ausencia de debates. Por el contrario, durante los últimos años un número importante de economistas ha iniciado una crítica a muchos de los supuestos epistemológicos y metodológicos en que se apoya la teoría neoclásica. Edmond Malinvaud (1997), por ejemplo, sostiene que es erróneo pretender emular la Economía a las ciencias naturales, por el hecho de que la primera involucra mayor grado de interpretación y la representación de los fenómenos no puede ser establecida con el mismo nivel de objetividad que en aquellas ciencias. Por otro lado, y esta crítica es fundamental si se tiene en cuenta el modo en que ciertas recomendaciones de política económica se han expandido hacia diferentes países, los postulados de la Economía sólo son válidos bajo ciertas condiciones y no otras (Malinvaud, 1997). También la supuesta “cientifización” por el hecho de la matematización de la Economía ha comenzado a ser criticada siendo analizada como un modo de argumentación cuyo objetivo es otorgar falazmente mayor legitimidad al conocimiento económico (McCloskey, 1998).

La forma en que este perfil intelectual se transmite durante la carrera se refleja en los sentidos comunes de los sociólogos respecto a la política y el lugar de la Sociología. De este modo, aun cuando hay involucramiento político, se plantea también la necesidad de mantener cierto distanciamiento. La objetividad, para muchos sociólogos, no descansa tanto en los métodos como en la autonomía intelectual. En un sentido más estrechamente ligado con la enseñanza y la experiencia estudiantil, los sociólogos, a diferencia de los economistas, raramente piensan en su futura inserción profesional. El aprendizaje es así vivido como un fin en sí mismo expresando las aspiraciones a la condición intelectual y negando los fines, inmovilizando un presente destinado a desaparecer (Bourdieu y Passeron, 1967). Esta vivencia de la condición estudiantil produce una mirada retrospectiva crítica respecto a la carrera en muchos de aquellos que ingresan luego al mercado laboral, en un contexto donde las posibi-

lidades de ingresar en el ámbito académico y transformarlo en un medio de vida son escasas. Un problema que se vincula con el anterior tiene que ver con los modos en que se produce la selección para el ingreso al mundo de la investigación académica. En este sentido, frente a la ausencia de canales institucionalizados, quienes logran acceder a esos espacios lo hacen por lo general a través de vínculos personales con profesores o directores de proyectos de investigación favoreciendo la percepción por parte de muchos egresados de que la carrera los ha expulsado. Es interesante en este punto señalar en qué medida las continuidades/discontinuidades entre la carrera y la vida profesional son percibidas por quienes se encuentran en ámbitos diferentes: mientras para quienes han ingresado al mundo profesional existe una suerte de ruptura, un antes y un después claramente marcado e identificable (Casco y Engelman, 2003; García, 2003), quienes se han dedicado a la investigación académica o a la vida docente no perciben dicha ruptura y rememoran el ingreso al mundo profesional como una continuación lógica de sus estudios (Bizai y Stechina, 2003). En el caso de la Economía los estudiantes son más conscientes de su condición estudiantil y tienen por objetivo la finalización de sus estudios para convertirse en profesionales. Por este motivo, si bien se identifican diferencias entre el *ser estudiante* y el *ser profesional*, ello no es visto como una ruptura sino como un proceso en el cual deben readaptarse los conocimientos adquiridos en la carrera para su nueva condición.

Los tipos de actividades realizadas en paralelo a los estudios de grado por economistas y sociólogos también ofrecen indicios de perfiles intelectuales distintos. Según el Censo de Estudiantes de Grado de la UBA de 2000, el 47% de los estudiantes de Economía había participado de cursos y talleres de perfeccionamiento, mientras un 30% lo había hecho en Sociología. Respecto a las actividades habituales de los estudiantes, el Censo revela que un 64% de los estudiantes de Sociología participa habitualmente de actividades artísticas o culturales frente a un 37% de los estudiantes de Economía, siendo su principal actividad la práctica de deportes (40%). La mayor realización de cursos podría ser tomada como un indicador de la mayor profesionalización de los economistas, incluso durante la etapa de estudiantes. La mayor participación de los sociólogos en actividades de tipo cultural podría indicar su mayor proximidad con espacios culturales más amplios, rasgo propio de los intelectuales clásicos.

A partir de perfiles intelectuales diferentes, orientaciones educativas disímiles y modelos de ciencia y formas de argumentación también distintos, la Economía y la Sociología han planteado modos divergentes de relacionarse con la política. Si la Sociología ha mantenido durante los años noventa una posición distante, la Economía ha resultado estrechamente ligada a los procesos de cambio que tuvieron lugar en esa década. Si la Sociología ha hallado ciertas dificultades para encontrar una audiencia, la Economía ha sido sorprendentemente exitosa, a pesar de la complejidad de su lenguaje, en la enunciación, transmisión y legitimación de sus saberes. De este modo, si bien es posible identificar un origen histórico para ambos perfiles intelectuales, estos cobran una significación especial durante el contexto de las transformaciones neoliberales de los años noventa. Condicionan por un lado el modo en que ambas ciencias se vinculan en Argentina con el campo político y establecen a su vez un parámetro para comprender el modo diferente en que ambas carreras han sido afectadas por esos cambios.

CONCLUSIÓN: CIENCIAS SOCIALES Y NEOLIBERALISMO EN ARGENTINA

El análisis comparado de los desarrollos de las carreras de Sociología y Economía en la Universidad de Buenos Aires ha tenido como objeto observar de qué modo se entrelazan y configuran las dimensiones educativa, intelectual y política. Es a partir de las similitudes y diferencias respecto a la manera en que cada carrera define su perfil intelectual, su propuesta formativa y su orientación profesional, que es posible comprender el vínculo peculiar de la Economía y la Sociología con el campo político durante la década del noventa como la combinación de un conjunto de aspectos propios de los contextos internacional y local.

He puesto el acento en el perfil intelectual delineado por cada carrera en tanto es a partir de esos modelos que se comprende el vínculo entre educación en ciencias sociales y política. Del mismo modo que, como sostiene Silvia Sigal, “poco se entiende de la historia política argentina y su construcción como nación si se olvida la importancia excepcional que tuvieron grupos de intelectuales en la conformación de la sociedad y en el diseño del Estado” (1991: 14), la identificación de los modelos intelectuales de sociólogos y economistas resulta fundamental para comprender el vínculo entre cultura y política en la

década del noventa. Mientras el intelectual experto apoyado en el modelo de ciencia de la Economía ha sido fundamental para el proceso de “racionalización” de la política, el perfil de intelectual clásico comprometido y crítico, así como la falta de un paradigma dentro de la Sociología, han limitado la participación de los sociólogos en ese campo. La relación entre contextos educativos y contextos políticos y culturales resulta también de gran importancia. La vinculación entre estos no supone sin embargo relaciones causales sino más bien dialécticas: al tiempo que los contextos influyen sobre los cambios en las disciplinas, estas generan productos, como en el caso de la Economía, que contribuyen a su difusión.

Los cambios en el nivel epistemológico en ambas disciplinas se relacionan con procesos mundiales pero alcanzan una significación particular en el contexto argentino. Así, el desarrollo de la economía neoclásica y la forma en que esta se constituyó en dominante dentro del campo de la Economía contrastan, en el plano internacional, con la fragmentación que ha sido señalada como distintiva del momento actual de la Sociología (Craib, 1992; Wagner, 2001). Mientras en la Sociología la fragmentación dificulta muchas veces el diálogo entre los sociólogos, en Economía la matemática representa un lenguaje común, aun cuando la especialización y sofisticación de algunos trabajos los convierta en inaccesibles incluso para los propios miembros del campo (D’Autume y Cartelier, 1997). La formación de la Economía, más concentrada en la formación matemática y alejada de las demás ciencias sociales, le otorgó a la disciplina un enorme reconocimiento en la medida en que el paradigma de la ciencia moderna “se revistió de una capa de neutralidad y sólo fue considerado válido cuando fuera producido por el parámetro consagrado por el llamado método científico” (Da Cunha, 1998).

En el contexto argentino estos desarrollos sólo se manifiestan parcialmente en la Universidad de Buenos Aires y encuentran su más clara expresión en las universidades privadas. Sin embargo, en cierto modo como resultado de la competencia con aquellas universidades, la universidad pública no se encuentra al margen de estas tendencias. La manera en que esas corrientes se incorporan en la carrera de la UBA se vincula con formas institucionales de funcionamiento propias de la universidad pública, los profesores encargados de impartir los cursos y las posiciones políticas. El segundo aspecto propio del contexto local es la manera en que este tipo de saber específico de la Economía se vincula en Argentina con la orientación profesionalista

de la carrera de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Respecto a la Sociología, el contexto de crisis de financiamiento y las tensiones entre el modelo intelectual propuesto por la carrera y el desarrollo del mercado profesional suman incertidumbres a las que se derivan del estado aparadigmático de la disciplina.

Ahora bien, ¿en qué medida se vinculan estos procesos propios de las ciencias sociales con la expansión del neoliberalismo en Argentina durante los años noventa? He planteado al comienzo la importancia del análisis de los procesos formativos de los científicos sociales ya que es en esos procesos que se adquieren las herramientas analíticas con las que se elaboran y ofrecen visiones del mundo. Es preciso, para concluir, introducir algunas precisiones.

En primer lugar, el reposicionamiento dentro del campo de las ciencias sociales, según el cual la Economía ha pasado a ocupar, al menos en Argentina, una posición predominante, no puede comprenderse si no se tiene en cuenta el cambio en el espectro político introducido por el neoliberalismo. Es en ese contexto y no en otro que la Economía se ha afianzado como portadora de un discurso creíble y legítimo que resulta acorde con los sentidos comunes respecto a la economía y la política. No sólo la centralidad de lo económico implícita en el movimiento político, sino también la apelación a la racionalidad científica como fuente de legitimación de las políticas públicas, han colocado a la ciencia económica en su expresión neoclásica en un lugar de privilegio. En Argentina, como en otros países latinoamericanos, la resolución “exitosa” de la crisis de los años ochenta y de los procesos hiperinflacionarios otorgó a la Economía un *plus* de credibilidad que ostentó durante toda la década. Esos procesos históricos sirvieron también para redimensionar la importancia de lo económico sobre lo político y lo social definiendo y estrechando las prioridades de los gobiernos.

El lugar central de lo económico entre las preocupaciones gubernamentales se instaló luego de la Segunda Guerra Mundial pero se expandió y afianzó a partir de los años setenta. Es a partir de esta década que lo económico no es ya un tema “principal” para los gobiernos, sino que se convierte también en una suerte de sentido común en espacios que exceden el de la toma de decisión política (Malabre, 1994). Estos procesos otorgaron creciente importancia política a los economistas, quienes desplazaron de las burocracias ejecutivas a otros grupos profesionales como los abogados y políticos de carrera apoyándose en la creencia en la eficacia de los instrumentos económicos para reducir la incertidumbre característica de

la sociedad moderna (Markoff y Montecinos, 1994). El modo en que la Economía se ha posicionado responde a un reclamo realizado por los economistas desde sus orígenes: así como la Sociología, la Economía ha pretendido siempre ser *la* ciencia de la sociedad. En el contexto neoliberal, donde la resolución científica de los problemas y la racionalidad (expresadas en procesos como la “racionalización/modernización del Estado y la política”) pasaron a ser un tema dominante, los desarrollos matemáticos de la Economía contribuyeron a la creencia en su “cientificidad”, olvidándose muchas veces que “malos físicos no se convierten en buenos físicos por matematizarse, ni buenos físicos se convierten en malos cuando (como Galileo y Newton) expresan sus ideas en palabras antes que en ecuaciones” (Clower y Howitt, 1997: 20).

El contexto estructural argentino de las décadas del ochenta y del noventa también favoreció la expansión de los economistas en la arena política. La presencia de economistas fue utilizada por los gobiernos para ganar credibilidad frente a los acreedores externos (Babb, 2001) y resultó funcional a las propuestas de racionalización y modernización del Estado implícitas en las reformas encaradas en América Latina durante los años noventa (Sidicaro, 2001). La presencia de los economistas hacía aparecer esas reformas como científicas ofreciendo una justificación “racional” y limitando la discusión de los medios a los iniciados en el discurso matemático y los modelos econométricos.

En el caso de la Sociología el significado de las reformas neoliberales ha sido completamente diferente. En primer lugar, han ocurrido en un momento en que la disciplina misma –a nivel local como internacional– no contaba con un aparato teórico metodológico consensuado dentro del campo con el cual oponerse al discurso económico. En el caso argentino, el ideal intelectual planteado por la carrera y la difícil relación con la política, en un contexto en que las reglas del juego parecían indicar que el modo de participar políticamente era a través del Estado o de los organismos internacionales, acentuaron el distanciamiento. De este modo, la Sociología se colocó institucionalmente en el lugar de crítica del neoliberalismo, aunque encontró dificultades para oponer su discurso al de la Economía. Así, el estilo formativo propuesto por la carrera ha sido planteado durante los años noventa como una forma de oposición a las propuestas de reforma derivadas de los diagnósticos de especialistas en educación y organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial,

en un contexto de desprestigio del Estado y la enseñanza pública (Rubinich, 2001). La definición de un proyecto educativo apoyado sobre la oposición al neoliberalismo contribuyó a la acentuación de la idea del intelectual clásico al interior de la carrera y, en términos educativos, es uno de los factores que explica la poca atención prestada a los desarrollos metodológicos de la disciplina –especialmente en estadística– en el campo internacional.

La forma en que se plantea el desarrollo de la Sociología presenta una disociación entre ámbito académico y ámbito público. Así, mientras una gran cantidad de sociólogos se incorpora a la vida política a partir del rol de asesores del Estado u organismos internacionales (aunque, quizás, de manera menos “visible” que los economistas), en el ámbito institucional de la carrera, y en muchos casos en las formas del profesional académico, la Sociología se mantuvo mucho más distante de la política de lo que había estado en décadas anteriores. En este sentido, una de las consecuencias indirectas del neoliberalismo fue la dificultad para plantear visiones alternativas a las impuestas por la Economía que circularan fuera de los ámbitos de la universidad. De este modo, gran parte de los debates e incluso el modo de comprender y practicar la política se concentraron en la esfera universitaria. Si la carrera se mantuvo al margen de las discusiones tecnocráticas, es decir, la discusión sobre la mejor manera de aplicar “una propuesta que aparece casi naturalizada” (Rubinich, 2001), tuvo también serias dificultades para plantear cuáles serían las opciones no naturalizadas. Esto se produjo en paralelo, es importante repetirlo, a la creciente participación de los sociólogos en espacios profesionalizados tanto públicos como privados.

Tanto en el caso de la Economía como en el de la Sociología, es preciso aclararlo, las características adoptadas alrededor del contexto neoliberal no significan que todos los sociólogos o todos los economistas hayan seguido esos patrones. Se trata fundamentalmente del modo en que los reposicionamientos en cada una de las disciplinas, así como sus relaciones entre sí y con el campo político, aparecen expresados en términos institucionales en lo que ha sido mi objeto de estudio: no la Sociología o la Economía como disciplinas, sino las carreras de ambas en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. Las referencias, necesarias, a contextos más amplios las he introducido con el fin de poder comprender las relaciones entre estos diferentes ámbitos. En ambos casos, a su vez, he planteado la relación entre estas disciplinas y el perfil intelectual preponderante dentro de ellas.

Una vez más, es preciso aclarar que he introducido en este trabajo el concepto de intelectual en función de la formación y circulación de ideas que esos sujetos realizan. En este sentido, es posible considerar a sociólogos y economistas como intelectuales más allá de que ellos mismos se reconozcan o no como tales. Lo que interesa aquí en relación con la política es el “valor intelectual de la obra” (Sigal, 1991: 22), es decir, el modo en que sus productos adquieren significado fuera de su propio campo, en particular en el político. Una vez puestos a circular, los significados de los discursos y las intenciones del autor dejan de coincidir (Ricouer, 1985).

Para terminar, me he concentrado en el espacio institucional de las carreras con el objetivo de reflexionar sobre la relación entre educación, intelectualidad y política. Como sostiene Silvia Sigal, para poner de manifiesto los sistemas intelectuales es “necesario observar comportamientos, obras, instituciones o actores en función de su pertenencia a un sistema autónomo con reglas de consagración y de poder que le son propias, considerando lo político como *exterior* al campo cultural” (Sigal, 1991: 17). El análisis de diferentes aspectos vinculados a las carreras de Economía y Sociología sirve así a los fines de establecer, a partir de la institucionalidad de la educación, los nexos entre sistemas intelectuales y política.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael and Weis, Lois 1983 “Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction” in Apple, Michael and Weis, Lois (eds.) *Ideology and practice in school* (Philadelphia: Temple University Press).
- Augello, Massimo and Guidi, Marco 2001 “Nineteenth-century economic societies in a comparative approach: the emergence of professional economists” in Augello, Massimo and Guidi, Marco *The spread of political economy and the professionalization of economics* (New York: Routledge).
- Babb, Sarah 2001 *Managing Mexico. Economists from nationalism to neoliberalism* (New Jersey: Princeton University Press).
- Balán, Jorge y G. de Fanelli, Ana 1994 “Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas” en *Documento CEDES/106* (Buenos Aires) Serie Educación Superior.
- Beccaria, Alejandra y Goldfarb, Lucía 2003 “El campo de la sociología a partir del estudio de la inserción de los sociólogos en el Estado” (Buenos Aires) mimeo.

- Beltrán, Gastón y Salzman, Mariano 1998 “Querella de las inversiones. Un dilema en la formación sociológica”. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Sociología (San Juan) mimeo.
- Bernstein, Abraham 1967 *The education of urban populations* (New York: Random House).
- Bizai, Jorgelina y Stechina, Mariana 2003 “La inserción de los sociólogos en el ámbito universitario” (Buenos Aires) mimeo.
- Bockman, Johana y Eyal, Gil 2002 “Eastern Europe as a laboratory for economic knowledge: the transnational roots of neoliberalism” in *American Journal of Sociology*, 108 (2).
- Bourdieu, Pierre 1988 *Homo academicus* (Stanford: Stanford University Press).
- Bourdieu, Pierre 1989 *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps* (Paris: Les Éditions de Minuit).
- Bourdieu, Pierre 1996 *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa).
- Bourdieu, Pierre 1997 *Capital cultural, escuela y espacio social* (México: Siglo XXI).
- Bourdieu, Pierre 1999a *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal* (Barcelona: Anagrama).
- Bourdieu, Pierre 1999b *Intelectuales, política y poder* (Buenos Aires: Eudeba).
- Bourdieu, Pierre 2000 *Les structures sociales de l'économie* (France: Seuil).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude 1967 *Los estudiantes y la cultura* (Barcelona: Nueva Colección Labor).
- Brochier, Hubert 1997 “Economics as a positive and normative science” in D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Buchbinder, Pablo 1997 *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras* (Buenos Aires: Eudeba).
- Calhoun, Craig 2003 “Why historical sociology?” in Delanty, Gerard and Isin, Engin (eds.) *Handbook of Historical Sociology* (London: Sage).
- Camou, Antonio 1997 “Los consejeros del Príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina” en *Nueva Sociedad* (Caracas) N° 152.
- Carrera de Sociología 1985 *Plan de estudios 1985. Propuesta* (Buenos Aires).
- Carrera de Sociología 1988 *Plan de estudios 1988* (Buenos Aires).
- Casco, José y Engelman, Ana 2003 “La inserción de los sociólogos en el ámbito privado” (Buenos Aires) mimeo.
- Castells, Manuel 1997 *La era de la información* (Madrid: Alianza).
- Centeno, Miguel 2002 *Isomorphic neoliberalism and the creation of inevitability* (Princeton University).

- Centeno, Miguel and Silva, Patricio 1996 "Technocratic democracy?" in Centeno, Miguel and Silva, Patricio (eds.) *The politics of expertise: technocratic ascendancy in Latin America* (New York: St Martin's Press).
- Clower, Robert and Howitt, Peter 1997 "Foundations of economics" in D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Colegio de Graduados en Ciencias Económicas 1991 *Historia del Colegio de Graduados en Ciencias Económicas. Origen y desarrollo de las profesiones en Ciencias Económicas* (Buenos Aires).
- Colomé, Reinaldo 1984 "Ideas para reorganizar la Universidad argentina y las carreras de ciencias económicas en particular". Trabajo presentado en la XIX Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política (Posadas), 8 y 9 de noviembre.
- Coser, Lewis 1965 *Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Craib, Ian 1992 *Modern social theory. From Parsons to Habermas* (New York: St. Martin's Press).
- D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean 1997 "Introduction" in D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Da Cunha, María Isabel 1998 "Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários" en *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 9, N° 1.
- Diniz, Eli 2000 *Globalização, reformas economicas e elites empresarias* (Rio de Janeiro: FGV).
- Ekboir, Javier 1984 "Propuesta para una reestructuración de la Licenciatura en Economía". Presentada en el 5° Congreso Nacional de Profesionales en Ciencias Económicas (Córdoba), 10 al 13 de octubre.
- Errandonea, Alfredo; Gómez Rojas, Gabriela y Lagos Martínez, Silvia 2000 *La producción sociológica en Buenos Aires en la postdictadura* (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani/Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA/Facultad de Ciencias Sociales, UBA) Proyecto UBACyT TS12.
- Eudeba 1970, 1978, 1986, 1988, 1996, 1998 y 2001 *Guía del Estudiante* (Buenos Aires: Eudeba).
- Facultad de Ciencias Económicas 1968-2002 *Programas de materias de Licenciatura en Economía* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires).
- Facultad de Ciencias Económicas 1983 *70° Aniversario de la Facultad de Ciencias Económicas* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Facultad de Ciencias Económicas 1998 *Planes de estudios de la carrera de Licenciado en Economía* (Buenos Aires: UBA).
- Facultad de Ciencias Económicas 2003 *Cuadernillo de Inscripciones* (Buenos Aires: UBA).

- Facultad de Ciencias Sociales 1993 *Guía de Inscripción a las materias de la carrera de Sociología* (Buenos Aires: UBA).
- Facultad de Ciencias Sociales 2001 *Resultados de Investigaciones. Programación Científica 1998-2000*. UBACyT (Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales).
- Facultad de Ciencias Sociales 2003 *Listado de Cátedras y Profesores* (Buenos Aires: UBA).
- Facultad de Ciencias Sociales 1968-2002 *Programas de materias de Licenciatura en Sociología* (Buenos Aires).
- Foucault, Michel 1992 "Verdad y poder" en *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta).
- García, Bibiana 2003 "El mundo de las consultoras. Un ámbito en crecimiento de la sociología argentina en la década del '90" (Buenos Aires) mimeo.
- González Alcantaud, José A. y Robles Egea, Antonio 2000 "El intelectual entre dos siglos: profetismo, compromiso, profesionalidad" en González Alcantaud, José A. y Robles Egea, Antonio *Intelectuales y Ciencias Sociales en la crisis de fin de siglo* (España: Anthropos).
- Gramsci, Antonio 1993 *La política y el Estado moderno* (Buenos Aires: Planeta-Agostini).
- Guesnerie, Roger 1997 "Modeling and economic theory: evolution and problems" in D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Hall, Peter 1993 "Policy paradigms, social learning, and the State: the case of the policymaking in Britain" in *Comparative Politics* (New York) Vol. 25, N° 3, april.
- Halperín Donghi, Tulio 1962 *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Eudeba).
- Hayek, Friedrich 1933 "The trend of economic thinking" in *Economica* (London) Vol. III.
- Heredia, Mariana 2003 "El Proceso como bisagra. Emergencia y consolidación del liberalismo tecnocrático: FIEL, Fundación Mediterránea y CEMA" (Buenos Aires) mimeo.
- Houdin, Víctor Hugo 2001 "Universidad y mercado laboral. La experiencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA" en Forni, F. y Angélico, H. (comps.) *Articulaciones en el mercado laboral* (Buenos Aires: CEIL/La Colmena).
- Huberman, M. and Miles, M. 1994 "Data management and analysis methods" in Denzin, N. y Lincoln, N. (comps.) *Handbook of qualitative research* (California: Sage).
- Instituto Nacional de Estadística y Censos 2001 *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001* (Buenos Aires).

- Konrad, George y Szelenyi, Ivan 1981 *Los intelectuales y el poder. 'Intelligentsia' y poder de clase en los países socialistas europeos* (Barcelona: Península).
- Malabre, Alfred 1994 *Lost prophets. An insider's history of the modern economists* (Boston: Harvard Business School Press).
- Malinvaud, Edmond 1997 "The reapprochement of economics and the hard sciences: an irreversible movement that has reached its end" in D'Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Markoff, John y Montecinos, Verónica 1994 "El irresistible ascenso de los economistas" en *Desarrollo Económico* (Buenos Aires) Vol. 34, N° 133.
- McCloskey, Deirdre 1998 *The rhetoric of economics* (Madison: The University of Wisconsin Press).
- Ministerio de Cultura y Educación 1999 *Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria* (Argentina).
- Ministerio de Economía INFOLEG, Centro de Documentación e Información del Ministerio de Economía de la República Argentina en <<http://www.mecon.gov.ar>>.
- Neiburg, Federico 1995 "Ciencias sociales y mitologías nacionales. La constitución de la sociología en Argentina y la invención del peronismo" en *Desarrollo Económico* (Buenos Aires) Vol. 34, N° 136.
- Pressman, Steven 1999 *Fifty major economists* (London and New York: Routledge).
- Puchet Anyul, Martín 1993 "La economía durante los '80: notas para un debate sobre sus cambios analíticos y profesionales" en *Desarrollo Económico* (Buenos Aires) Vol. 33, N° 129.
- Raus, Diego 1999 "La sociología en el 'proceso'" (Instituto de Investigaciones Gino Germani).
- Ricouer, Paul 1985 "La acción entendida como un texto" en *Hermenéutica y acción* (Buenos Aires: Docencia).
- Rodríguez, Corina 1988 "Economía y la Facultad de Ciencias Sociales" en *La carrera de Economía* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas) N° 2, septiembre.
- Rojas, Marisa 2002 "Edificios sociales" en *Ciencias Sociales* (Buenos Aires) N° 51.
- Rubinich, Lucas 1999 "Los sociólogos intelectuales: cuatro notas sobre la sociología en los '60" en *Apuntes de Investigación del CECyP* (Buenos Aires) N° 4.
- Rubinich, Lucas 2001 *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y universidad* (Buenos Aires: Libros del Rojas, UBA).
- Rubinich, Lucas y Beltrán, Gastón 2002 "Prácticas heterogéneas y trayectorias complejas. Algunos comentarios sobre el campo de la sociología analizado a partir de las ocupaciones de los sociólogos" (Buenos Aires) mimeo.

- Schargrodsky, Ernesto y Liboreiro, Santiago 1988 “Crítica al enfoque de los cursos de finanzas públicas” en *La carrera de Economía* (Buenos Aires) N° 2, septiembre.
- Secretaría de Ciencia y Técnica 1999 *La investigación científica y tecnológica en Argentina. Un análisis de las áreas de vacancia desde la demanda* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación).
- Secretaría de Políticas Universitarias 1994 *Estadísticas básicas de Universidades Privadas* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación).
- Secretaría de Políticas Universitarias 1997 “Informe Especial: Evolución de los estudiantes universitarios 1986-1996” en *La Universidad* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación) Año IV, N° 9.
- Sidicaro, Ricardo 1999 “Los intelectuales, los científicos sociales y las acciones políticas de los sectores populares” en *Apuntes de Investigación del CECyP* (Buenos Aires) N° 4.
- Sidicaro, Ricardo 2001 *La crisis del Estado y los actores socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)* (Buenos Aires: Libros del Rojas, UBA).
- Sigal, Silvia 1991 *Intelectuales y poder en la década del sesenta* (Buenos Aires: Puntosur).
- Sweldberg, Richard 1990 *Economics and Sociology. Redefining their boundaries: conversations with economists and sociologists* (Princeton: Princeton University Press).
- Terán, Oscar 1993 *Nuestros años sesentas: la formación de la nueva izquierda en Argentina, 1955-1966* (Buenos Aires: El Cielo por Asalto).
- Thompson, John 1993 *Ideología y cultura moderna. Teoría social en la era de la comunicación de masas* (México: Universidad Autónoma Metropolitana).
- Toer, Mario 1990 *Cómo son los estudiantes. Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de la UBA* (Buenos Aires: Catálogos).
- Universidad de Buenos Aires 1988 *Programación Científica 1987-1988. UBACyT* (Buenos Aires: Eudeba).
- Universidad de Buenos Aires 1989 *Programación Científica 1988-1990. UBACyT* (Buenos Aires: Eudeba).
- Universidad de Buenos Aires 1992 *Censo de Estudiantes de Grado 1992* (Buenos Aires).
- Universidad de Buenos Aires 1996 *Censo de Estudiantes de Grado 1996* (Buenos Aires).
- Universidad de Buenos Aires 1999a *Diez años de producción científica en la UBA. Las publicaciones de los proyectos de investigación (1988-1997)* (Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica).
- Universidad de Buenos Aires 1999b *Programación Científica (1998-2000)* (Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica).
- Universidad de Buenos Aires 2000 *Censo de Estudiantes de Grado 2000* (Buenos Aires).

- Universidad de Buenos Aires 2001 *Programación Científica 2001-2002* (Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica).
- Universidad de Buenos Aires 2003 *Proyectos de Investigación 1995-2002*. En: <<http://www.uba.ar>>.
- Universo Económico 1998 “Capacitación Profesional. El tema de nuestros días” en *Universo Económico. Revista del Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Capital Federal* (Buenos Aires) N° 40, abril.
- Varian, Hal 1997 “What use is economic theory?” in D’Autume, Antoine and Cartelier, Jean (eds.) *Is economic becoming a hard science?* (Cheltenham and Brookfield: Edward Elgard).
- Wagner, Peter 2001 *A History and Theory of the Social Sciences* (London: Sage).
- Waligorski, Conrad 1990 *The political theory of conservative economics* (Kansas: University Press of Kansas).
- Willis, Paul 1988 *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal).
- Winock, Michel 1997 *Le siècle des intellectuels* (Paris: Seuil).

VICENTE SISTO CAMPOS*

FLEXIBILIZACIÓN LABORAL DE LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA Y LA GEST(AC)IÓN
DE LA UNIVERSIDAD SIN ÓRGANOS

UN ANÁLISIS DESDE LA SUBJETIVIDAD LABORAL
DEL DOCENTE EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD^{1Y2}

Las partes dejan constancia que la naturaleza de este contrato es de arrendamiento de Servicios Profesionales y que, en consecuencia, no le son aplicables las normas de la Legislación Laboral Chilena, sino las disposiciones del derecho privado, en especial las contenidas en los artículos N° 2006 y siguientes del Código Civil

Artículo Sexto del contrato que me vincula como docente a la Universidad
El Cuerpo sin Órganos: ya está en marcha desde el momento en que el cuerpo está harto de los órganos y quiere deshacerse de ellos o bien los pierde
Deleuze y Guattari (1997)

ESTA INVESTIGACIÓN ABORDA algo así como el órgano de un cuerpo sin órganos: el docente como órgano de una institución que

* Psicólogo, Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Prestador de servicios de docencia e investigación para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y para las Universidades ARCIS y Santo Tomás de Santiago de Chile.

1 Patricia: gracias por tu apoyo, tu compromiso, tus consejos, en definitiva, gracias por ser mi gran compañera de vida.

2 Esta investigación no se hubiera podido realizar sin la participación de Luis Pino, quien trabajó como ayudante, ni tampoco sin la colaboración de los investigadores de CLACSO, en particular de Patricia Dávalos.

ya está harta de mantener a sus órganos y deja de ser una entidad estable y permanente con órganos en su sitio que puedan interrelacionarse entre sí de un modo estable, sino que intenta formarse, instituirse (si es que puede usarse esta palabra aún), a través de una serie de flujos: flujos de demandas desde la sociedad, entendida como mercado de posibles *clientes*, flujos de competencias con las cuales responder a las demandas, competencias desempeñadas por docentes en tanto prestadores de servicios no tangibles, flujos de deseo y seducción como elemento articulador.

Efectivamente la universidad había sido comprendida como referente cultural y reflexivo básico de la sociedad, espacio de diálogo y discusión propio de la racionalidad moderna fundado en el accionar de sus académicos, vistos como órganos permanentes de una institución fundamental de la sociedad moderna (Oyarzún, 2002). La universidad, por lo anterior, fue caracterizada por su solidez e inmanencia, las generaciones pasan y la universidad permanece durante cientos de años como espacio para la reflexión crítica de la sociedad (Oyarzún, 2002). La universidad como institución fundamental, unidad social relativamente estable y permanente, de límites claros y perennes, solidez para la reflexión certera de la sociedad moderna, solemnidad garantizada para la celebración de la razón. Esto es lo que menos caracteriza a la universidad que hoy comienza a gestarse y gestionarse en diversos rincones del planeta adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad, viviendo el proceso de dejar de ser una “institución” de la sociedad para pasar a ser tan sólo una “organización” del mercado (Ibarra, 2002), en el contexto de un proceso de reordenamiento coherente con las lógicas liberales que guían la lógica organizativa de la universidad al autofinanciamiento, orientando la producción de saberes y técnicas según las demandas de una sociedad, comprendida como capacidad de consumo.

Esta transformación se ha comenzado a desplegar en Chile desde comienzos de los años ochenta, en el marco del llamado *programa de modernización nacional* que impusieron las autoridades económicas de corte neoliberal durante la dictadura de Pinochet, políticas continuadas por los gobiernos socialdemócratas que le siguieron. Hoy Chile constituye un ejemplo de reformas neoliberales en la educación superior *ya ocurridas* (Germano, 2001), considerándose a Chile el paradigma por excelencia de un país que “abre la educación superior al libre mercado y a los procesos de privatización, con la explícita

intención de convertir toda institución superior en una empresa privada y autofinanciada” (Austin citado por Germano, 2001: 232).

La investigación que aquí se presenta intenta abordar la transformación de la universidad chilena, la gestación de la universidad en el marco de la implantación de estas políticas de gestión propias de la empresa contemporánea en la administración y concepción de la universidad actual. Sin embargo no me interesa el análisis de esto a partir de la sola descripción de las nuevas acciones administrativas que lo caracterizan, o a partir del análisis de los índices de matriculación y egreso, o investigando cómo las universidades se sitúan, vía relaciones de propiedad o de convenios de servicios, en holdings de empresas privadas.

Ibarra (2002) sostiene que la línea más fructífera de investigación en torno a los cambios en la universidad debe ser el estudio de las consecuencias sociales y simbólicas de la reorganización de la universidad así como de sus consecuencias en la reinención de los modos de existencia de los distintos agentes locales, en particular los docentes, señalados como principales protagonistas del devenir universitario. Esta es la línea que he escogido para abordar la transformación universitaria desde la transformación de la docencia y sus formas de vinculación a la universidad.

Si el docente es el principal agente en el desarrollo cotidiano de la vida de la universidad, este debe ser uno de los principales apelados como responsables para el desarrollo de la transformación de la misma, a la vez que uno de los principales afectados por ello. Es así como en la línea de incorporar los métodos más eficientes de planeación de recursos humanos a la universidad (Slaughter y Leslie, 1997; Readings, 1997; Curry y Newson, 1998; Jary y Parker, 1998; Germano, 2001; Ibarra, 2002), hoy prolifera la contratación flexible en la educación superior chilena, constituyéndose como el elemento fundamental de la nueva organización del trabajo docente en Chile.

Este escrito pretende penetrar en el estudio de la mutación que vive la universidad a partir de cómo esta se concreta como transformación de la subjetividad de los docentes universitarios, actores fundamentales de esta institución, protagonistas de la acción universitaria, acción de docencia, de investigación, de servicios, de discusión y reflexión; en particular el objeto de este estudio son *los docentes universitarios en condiciones de precariedad laboral*, pues son ellos los que, mediante vinculaciones flexibles y bajo el amparo de *ninguna* legislación laboral, llevan a cabo la vida de la universidad de flujos, la uni-

versidad flexible, capaz de articularse y reordenarse según las demandas de la sociedad/mercado.

Así, el objetivo que espero cumplir en este escrito es *describir la construcción de subjetividad laboral en docentes que trabajan en condiciones de precariedad laboral en universidades chilenas*. Para ello primero pasaré a reseñar algunos antecedentes contextuales referentes a la precarización laboral del docente universitario como parte de la transformación de la universidad en Chile para, de ahí, pasar a la investigación misma. Esta es una investigación de carácter cualitativo que penetra en el análisis tanto de la voz de las políticas públicas de educación superior, como de las voces de los docentes que vivimos la flexibilización laboral, en la pretensión de dar cuenta de cómo el sujeto docente en condiciones de precariedad laboral es, por un lado, constituido como necesario y responsable en las políticas públicas de educación superior, a la vez que vivido heterogéneamente e incluso contradictoriamente tanto desde el placer como desde el dolor por parte de los sujetos sujetos a esta condición.

Con la investigación que aquí presento, espero tanto dar voz a un lugar silenciado del proceso actual de constitución de la universidad, como generar un espacio de discusión crítica y reflexiva en torno al sufrimiento y el goce de la vinculación laboral flexible en el contexto del trabajador docente en los albores del siglo XXI. Aspiro, con este texto, a facilitar un espacio en el cual sean posibles nuevos diálogos y nuevas articulaciones, ya no de resistencia, sino de redención y transfiguración de un sujeto docente en creciente atomización y desarticulación tanto colectiva como interna, esto como posibilidad de transfiguración para la misma acción formativa/reflexiva de la universidad.

ANTECEDENTES DE LA FLEXIBILIZACIÓN LABORAL DE LA DOCENCIA EN CHILE

Slaughter y Leslie (1997), en su influyente libro *Academic Capitalism*, señalan que a partir del crecimiento de los mercados globales las políticas nacionales de educación superior se han orientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo además los subsidios directos del Estado a la universidad; así, la universidad debe resolver su subsistencia financiera mediante las tasas de matrícula que deben pagar sus alumnos, tasas que en los diversos países se han visto incrementadas vía concurso de fondos públicos para investigación aplicada, y a través de alianzas con empresas privadas.

La universidad estaría reconfigurándose así en torno a una nueva función, la de adaptar sus productos a las demandas del mercado. Hay potenciales postulantes a las universidades que demandan entrar a determinadas carreras, y a otras no; hay que ofertar lo que el mercado demanda. Las políticas gubernamentales, por otro lado, señalan ciertas áreas como prioritarias respecto de otras y, de acuerdo a ello, generan concursos de fondos de investigación o de desarrollo institucional para desarrollar productos (del saber) que satisfagan las demandas claramente definidas como prioritarias por el Estado; por lo tanto, las universidades que quieran conseguir esos fondos de financiamiento deberán desarrollar proyectos de investigación (y de formación) coherentes con los criterios claramente delimitados que se encuentran en las bases de los concursos, nuevamente ajustar sus productos a las demandas del mercado; en este caso *el Estado se autodefine como un comprador de servicios*. Finalmente, las empresas también son visualizadas como fuentes de ingresos para las universidades, mediante alianzas estratégicas, en las cuales el saber desarrollado por la universidad es una inversión con *copyright* para la empresa.

Las políticas del Banco Mundial son ilustrativas en esto (ver Johnstone, Arora y Experton, 1998), ahí quedan planteadas las líneas de lo que serán las políticas de educación superior en los distintos países: la flexibilización de las plantas académicas, ya que ello estimularía una mayor productividad, haciendo además más eficiente la gestión de recursos humanos al interior de la organización universitaria; y, junto a lo anterior y en consonancia, la reducción de los costos por estudiante, aumentándose la productividad. Productividad de formación, productividad de proyectos financiables.

Este modelo de universidad aconsejado por el Banco Mundial (Johnstone, Arora y Experton, 1998), y que Slaughter y Leslie (1997) han denominado de *Capitalismo Académico*, ha sido aplicado radicalmente en Chile desde los años ochenta. El campo de la educación superior fue entonces reconocido no sólo como un campo de intervención política (señalada como necesaria, ya que la universidad era efectivamente un espacio de pensamiento crítico), sino como un área de negocios digna de ser explotada. La reforma será concretada mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 3.541, de diciembre de 1980, y sus principales objetivos serán (Instituto Nacional de la Juventud, 1996): la búsqueda de una rápida diversificación institucional del sistema; la generación de un mercado de educación superior, cuyo mecanismo regulador será la *oferta y demanda de servicios de educación superior*; la disminución del peso y

gravitación de las universidades estatales a través de la separación de sus sedes regionales; y la reestructuración de la relación entre el Estado y las universidades orientada al progresivo autofinanciamiento de estas últimas. Es así que se transformó el mecanismo de financiamiento público siguiendo ahora la vía de autofinanciamiento mediante pago de matrículas por parte de los alumnos, prestación de servicios y participación en fondos concursables. Se ampliará considerablemente la oferta de matrículas mediante la incorporación amplia y bajo mínimas regulaciones de las universidades privadas; el supuesto que se ha manejado hasta ahora es que la competencia interinstitucional para obtener alumnos, prestar servicios y ganar los fondos concursables (vías de financiamiento) serían el mejor mecanismo de autorregulación del sistema. El deber del Estado consiste simplemente en regular el mercado, por ejemplo, mediante sistemas de información transparentes para los usuarios. Esta forma de organización impone demandas organizativas que acarrearán, entre otros elementos, la flexibilización laboral de la docencia.

Fueron las universidades privadas las que crecientemente impusieron el estilo de gestión de las empresas privadas basado en la externalización de toda clase de servicios (cobros, limpieza, vigilancia, etc.) incluyendo los servicios académicos; este estilo se constituirá en un ejemplo de eficiencia también para las universidades estatales tradicionales que paulatinamente disminuirán sus plantas académicas privilegiando la contratación flexible. Así aumentará rápidamente en todo el sistema universitario la contratación de sus académicos en tanto prestadores independientes de servicios, en este caso de servicios de docencia, asesoría técnica e investigación. Lamentablemente, ya que los docentes no son contratados como trabajadores sino como prestadores de servicios, se encubre la proliferación de esto. No hay estadísticas al respecto, y el Ministerio de Educación “prefiere no estudiar este fenómeno, ya que de sus resultados podría emerger un conflicto con el mercado de educación superior”³. En todo caso, según los *Índices 2004* que publica el Consejo Superior de Educación, de los 48 mil docentes con los que cuenta todo el sistema de educación superior⁴, sólo un 30% se

3 Entrevista realizada a un investigador del Ministerio de Educación que prefirió guardar anonimato.

4 Esto incluye no sólo universidades sino también institutos politécnicos como los llamados institutos profesionales y centros de formación técnica.

encuentra vinculado a su institución con un contrato laboral estable de media jornada o más (Consejo Superior de Educación, 2004).

Como sea, los que trabajamos en el sistema podemos constatar que actualmente la mayor parte del personal docente es contratado por horas de docencia ejercida, rigiendo el mismo tipo de contrato de *prestación de servicios* que regula las prácticas de consultoría⁵. Los docentes no tienen seguridad social, previsión ni salud, convertidos en simples *prestadores de servicios*. Los servicios que prestan son *horas de docencia* en la asignatura en la que son expertos, horas de trabajo en asesoría o investigación; se les paga según el servicio prestado, y si no hay proyectos ganados, alumnos para hacer clases, ni asesorías técnicas, no hay pago alguno para el profesor. Así el trabajo docente, capital humano de la universidad, es maximizado como recurso, reduciendo sus costos y aumentando sus beneficios sobre el proceso productivo en el cual se sustenta cada universidad. La flexibilización laboral encuentra en la universidad un nuevo campo, el docente del modelo neoliberal es un *trabajador precario*, sometido a la flexibilización contractual y a la precarización de sus condiciones no sólo contractuales, sino ocupacionales en general, es decir, las físicas y materiales propias del puesto de trabajo, y de su vinculación social a la organización. Efectivamente en este caso se puede aplicar la noción de trabajo precario ya que, tal como plantea Offe, “el contrato laboral falla tanto en asignar un ‘sitio’ en la sociedad a un creciente número de personas, como en proporcionarles ingresos y protección adecuados” (Offe, 1997: 13). La universidad ha seguido así la línea precarizadora del resto de las empresas en Chile, apoyada en una legislación que ha tendido a ser cada vez menos restrictiva en lo que se refiere a condiciones laborales de los docentes, dejando gran parte de la regulación contractual en manos de la negociación individual, no colectiva, entre empresario (dueño de la universidad) y trabajador (docente) que, en los términos de los contratos de prestación de servicios, no es siquiera trabajador, por lo que no se corresponde la aplicación de las leyes laborales.

⁵ De acuerdo a lo conversado con los partícipes de esta investigación se podría estimar que en las llamadas universidades tradicionales (aquellas surgidas con anterioridad a 1980, de preferencia estatales) este tipo de vinculación laboral satisface aproximadamente a la mitad de las necesidades de personal, lo que se extrema en el caso de las privadas (surgidas gracias al mencionado Decreto con Fuerza de Ley N° 3.541, de diciembre de 1980), en cuyo caso puede llegar a ocupar el 100% de las necesidades de recursos humanos para docencia. Cabe destacar que cuando estas últimas señalan que tienen profesores de planta, por lo general es para cumplir funciones administrativas. La docencia se paga según prestación de servicios.

ACERCA DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta intenta abordar las consecuencias subjetivas de estos procesos para los docentes universitarios en condiciones de precariedad laboral como principales actores comprometidos. Si la universidad, como institución, se concreta en las acciones que realizan sus actores, entonces las subjetividades construidas en estos contextos laborales universitarios son, por una parte, una de las consecuencias más relevantes de la producción institucional de la universidad, y por lo tanto es una arena relevante para diagnosticar los efectos de estas formas de gestión de la misma; y, por otra, esa misma subjetividad necesariamente enmarcará la acción de los docentes mediante la cual tiene lugar la universidad, por lo tanto también permite entender la base en la cual se está sustentando el quehacer universitario, permitiendo entender qué nuevos discursos y prácticas están participando de la gestación de las identidades de las instituciones y los sujetos en el ámbito de la educación superior.

LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Siendo el foco de esta investigación el estudio de la subjetividad, se utilizó metodología cualitativa siguiendo los caminos más relevantes que ha tomado esta disciplina investigativa durante los últimos años (Ibáñez e Iñiguez, 1996; Willig, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003; Gergen y Gergen, 2003; entre otros). La investigación no es un simple receptáculo o, más aún, espejo con la capacidad de representar límpidamente la realidad, asumiendo que la realidad está ahí y que nuestra racionalidad investigativa permite develarla y ofrecerla como un hecho. Más bien la investigación es un proceso como aventura (Willig, 2001), aventura en la cual se genera una verdad participativa (Gadamer, 1995), no en sí e independiente al sujeto, sino producto del diálogo y la coconstrucción (Gadamer, 1995; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003), coconstrucción generada socialmente, es decir, utilizando los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce, a sí misma (Potter y Wetherell, 1987). En efecto, la investigación, desde este punto de vista, intenta develar cómo, mediante las producciones simbólicas localizadas, se produce y reproduce un orden social, orden que produce localizaciones y sujetos (Parker, 1992; Serrano, 1996; Denzin y Lincoln, 2003).

Es así que se abordaron estrategias para producir datos que dieran cuenta del *sujeto docente universitario en condiciones de precariedad laboral* a partir de dos lugares de enunciación: el Estado y sus actuales Políticas de Educación Superior; a través de análisis documental, y los mismos Docentes Universitarios en Condiciones de Precariedad Laboral como centro de discursos y acciones cotidianas a partir de los cuales se articula, a través de entrevistas y una investigación autoetnográfica.

ACERCA DE LOS CRITERIOS MUESTRALES

Siguiendo los criterios proporcionados por la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1999) se procedió a un muestreo teórico tanto en el caso de los documentos como en el de los sujetos entrevistados, seleccionando según la riqueza de información que provean para los propósitos de estudio. El número de “unidades” es lo de menos, acabándose la recogida de datos cuando existe saturación de información. La *representatividad* en este tipo de estudio no se corresponde con la comprensión numérica/estadística con que ha sido utilizada en metodología cuantitativa; significa, por el contrario, que el/la participante está actuando como si estuviera en el *role*, donde lo importante sobre él/ella en la interacción no son sus cualidades personales sino el hecho de ser parte de una comunidad; es por ello que se lo llama participante o informante (Iñiguez y Antaki, 1994).

EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Consiste en la selección de una serie de documentos de cualquier tipo que puedan ser considerados productos habituales en el contexto a analizar y que pongan de manifiesto la relación a estudiar (Iñiguez y Antaki, 1994), en este caso la relación entre políticas de educación superior y docentes en condiciones de precariedad laboral. Se seleccionaron en total seis textos oficiales del Ministerio de Educación y cinco elaborados por dos autoridades que dirigen significativos organismos ministeriales vinculados a la Educación Superior (Consejo de Educación Superior y Comisión Nacional de Acreditación)⁶; cabe des-

⁶ Los textos seleccionados son: T1: Comisión de Estudio de la Educación Superior (1990); T2: Ministerio de Educación (1994); T3: Arellano (1997); T4: Arellano (2000); T5: Aylwin (2002); T6: Ministerio de Educación (2003). A lo anterior se agregó el siguiente material, cuya autoría corresponde a los principales asesores técnicos en educación superior de los gobiernos de la Concertación (coalición política gobernante desde 1990): T7: Brunner (1999a); T8: Brunner (1999b); T9: Brunner (1999c); T10: Brunner (2000); T11: Lemaitre (2001).

tacar que uno de ellos es tenido como mentor intelectual de las políticas de educación superior de los últimos trece años en Chile (Subercaseaux, 2002).

ENTREVISTAS ACTIVAS SEMIESTRUCTURADAS

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete sujetos que cumplieran las siguientes características⁷: que estén en condiciones de precariedad laboral, es decir, cuya vinculación a la universidad sea flexible; que mantengan una familia propia como signo de independencia socioeconómica; que el trabajo docente sea la principal fuente de sustento desde hace al menos tres años; y que tengan disponibilidad para la realización de las entrevistas.

Los entrevistados, hombres y mujeres docentes de edades entre 31 y 50 años, al trabajar en varias universidades a la vez como prestadores de servicios de docencia, mantienen en suma vínculos con catorce universidades privadas y siete universidades públicas tanto regionales como metropolitanas⁸.

Se adoptó la técnica de la entrevista activa-reflexiva (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001), una interacción en la cual los dos partícipes (entrevistador y entrevistado) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente (aunque guiando la temática por una pauta flexible); el entrevistador se muestra como sujeto, poniendo sus ideas y juicios como opinión en el diálogo. La entrevista es acción, y es en tanto copartícipes de la acción que logramos aproximarnos a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (Denzin, 2001: 25); es este encuentro conversacional el que puede “generar un contexto interpretativo de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (Potter y Wetherell, 1987: 166).

7 En aras de la confidencialidad, la descripción que se presenta intenta individualizar lo menos posible la caracterización, sobre todo teniendo en cuenta que los entrevistados son justamente académicos del área de las ciencias sociales en Chile, esfera que los posibles lectores de esta investigación podrían compartir.

8 A pesar de que la muestra aborda universidades privadas y públicas, regionales y metropolitanas, podría profundizarse más en las peculiaridades de las vinculaciones laborales que los sujetos establecen con cada uno de estos tipos, pudiéndose quizás establecer algunos diferenciales. Sin embargo, lo anterior escapa a los objetivos de esta investigación.

Las entrevistas fueron grabadas con un aparato magnetofónico y luego transcritas según convenciones de transcripción basadas en el sistema de Jefferson que permite destacar características del habla relevantes en la interacción (Sacks en Potter, 1998)⁹.

LA AUTOETNOGRAFÍA Y SU ADECUACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La autoetnografía es una herramienta que crecientemente se empieza a emplear en metodología cualitativa (Alvesson, 1999; Denzin y Lincoln, 2002 y 2003; Ronai, 2002). Según Alvesson (1999) es un estudio y un texto en que el investigador-autor describe una escena cultural en la que él/ella es un/a participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes. El investigador trabaja en la escena misma y usa las propias experiencias, conocimientos y su acceso privilegiado al material empírico, en tanto participante cotidiano de la situación que estudia. Este autor sostiene que los académicos como sujetos de un fenómeno relevante de estudiar, y como poseedores de las herramientas para estudiarlo, pueden ser sujetos de su pro-

9 El sistema de Jefferson es ampliamente utilizado en etnometodología (Sacks en Potter, 1998). Permite, mediante los símbolos disponibles en una máquina de escribir o procesador de texto, destacar características del habla que los analistas conversacionales y de discurso consideran como relevantes en la interacción.

A continuación se detallan algunos elementos de este sistema (ver Potter, 1998: 293-294):

- Subrayar (se largo) indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
- Los dos puntos (:) marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior (en:tonces), y cuantos más se utilicen, más larga es la prolongación (Ah::::).
- Las flechas preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación (^Muy bi^en). El interrogante final marca una entonación interrogativa. Cabe señalar que no existe una correspondencia necesaria con expresiones que los participantes tratan como preguntas.
- Un punto final marca una entonación completa, no necesariamente un punto gramatical.
- La coma marca una entonación continua, no necesariamente una coma gramatical.
- Un guión (gra-gracias) marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido.
- Los corchetes marcan el inicio y final de una superposición en el habla ([]).
- Cuando se produce un cambio de turno sin interrupción, se marca mediante el símbolo 'igual' (=).
- Los números entre paréntesis (0,2) reflejan la duración de las pausas en segundos; un simple punto entre paréntesis (.) marca una pausa audible pero demasiado breve para ser medida.
- Las expresiones más sonoras se escriben en mayúscula.
- Cuando la persona que hace la transcripción tiene dudas sobre una palabra o expresión, la coloca entre paréntesis; si no puede resolver las dudas coloca unos paréntesis vacíos.
- Los comentarios clarificadores se colocan entre doble paréntesis ((se levanta)).
- La omisión del material de una cinta por razones de brevedad se indica encerrando tres puntos entre corchetes [...].
- El código que se coloca al final de una transcripción indica información de procedencia del fragmento; en este caso S1: 4 indica que el fragmento corresponde a la entrevista realizada al primer sujeto (S1) y aparece en la cuarta página de la transcripción (4).

pia observación, una observación reflexiva capaz de considerar como parte del análisis los efectos de la propia acción analítica. Es así que aquí dos autoetnógrafos (investigador principal y ayudante de investigación) realizaron un total de treinta y cinco observaciones de la propia participación, escritas en dos cuadernos de campo.

EL ANÁLISIS DE LOS DATOS A TRAVÉS DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

La perspectiva analítica adoptada aquí fue el análisis de discurso emergido desde el desarrollo del giro lingüístico, la pragmática y la etnometodología. El discurso es comprendido como el “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Ibáñez e Iñiguez, 1996: 75), de modo tal que el Análisis de Discurso es el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones, es sacar a luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (Ibáñez e Iñiguez, 1996: 75); por lo anterior la interpretación que genera se apoya en un análisis fundamentalmente pragmático, mirando al lenguaje, a las explicaciones y descripciones, como formas de acción social.

Desde este punto de vista, el análisis debe describir los diversos *repertorios interpretativos* utilizados en el corpus en tanto elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones y que se conforman de una restringida gama de términos; “normalmente estos términos derivan de una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso” (Wetherell y Potter, 1987: 66); su configuración incluye la variabilidad de recursos, que aparentemente pueden ser contradictorios entre sí, pero que sin embargo presentan la misma función. Así la pregunta de investigación que guía al analista de discurso tiene relación con la construcción que realiza el discurso y la función que este tiene: cómo está articulado el discurso y qué es obtenido a través de esta construcción (Potter y Wetherell, 1987).

Esta investigación se orienta al análisis de la construcción de subjetividad. Desde el análisis del discurso, tal como se ha aplicado en Psicología Social, se entiende que “un sujeto, un sentido del ser, es una constitución localizada al interior de la esfera expresiva, la cual encuentra su voz a través de grupos de atributos y responsabilidades asignadas a él como a una variedad de otros objetos” (Parker, 1992: 9). Aquí se penetrará en la construcción de subjetividad a partir de una serie de recursos argumentativos marcando dos posiciones de enunciación rele-

vantes que hablan, demandan y constituyen un sujeto docente. Por lo anterior, para el análisis se conformaron dos corpus a analizar: el primero integrado por los textos oficiales que develan la voz de las políticas de educación superior; el segundo corpus se conformó con la voz de los docentes en condiciones de precariedad, utilizando para ello las transcripciones y las observaciones autoetnográficas. A continuación se presentan los resultados desglosados en estas dos voces analizadas.

ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES: LA VOZ MONOLÓGICA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. SUJETOS SUJETADOS A LA RAZÓN DE ESTADO

Los textos analizados dan cuenta del posicionamiento de la razón gubernamental, razón que se presenta como necesidad de Estado, en torno a la cual se justifican demandas orientadas a la transformación de la institución universitaria y, en particular, a la responsabilización del sujeto docente, a fin de que, a partir de los atributos y responsabilidades que le son asignadas, genere acciones estratégicas para que la universidad logre responder como institución a las demandas del medio. Tal como veremos, las acciones estratégicas que deben emprender los docentes en beneficio del Estado se corresponden justamente con su propia precarización laboral: he ahí su responsabilidad.

Es significativo como los diversos repertorios interpretativos utilizados construyen versiones del mundo, en tanto *hechos naturalizados*; la voz enunciativa se describe desde una posición omnisciente, desacreditando las versiones alternativas y ofreciendo sus demandas a la acción, como *la única alternativa realista* para el desenvolvimiento *correcto* de la universidad: la fuerza de los hechos obliga a la transformación de la universidad, y los docentes deben facilitar esa transformación.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO *LA NATURALEZA* A LA CUAL DEBEN ADAPTARSE EL PAÍS Y LA UNIVERSIDAD

La sociedad del conocimiento aparece como una construcción naturalizada, da cuenta del entorno al cual la universidad debe responder; este entorno es descripto con fuerza naturalizadora; es decir, está ahí:

Los sistemas de educación superior están ante la necesidad de responder no sólo a un conjunto de nuevas demandas sino a cambios aún más radicales que están ocurriendo en su entorno. Me refiero a la emergencia a escala mundial de una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la com-

petitividad de las partes integrantes –trátese de naciones, sistemas o empresas– dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos. A esa nueva organización de las sociedades suele llamársele, indistintamente, economía basada en el conocimiento o sociedad de la información (T7).

Como primer elemento a destacar encontramos la utilización de lo que Mulkay y Gilbert denominan el discurso empiricista (en Potter, 1998). El texto plantea que “los sistemas de educación superior *están* ante la necesidad de...”; empleando esta fórmula gramatical quedan eliminados los sujetos productores de esta descripción. Por lo tanto la sociedad del conocimiento existe, independiente de cómo se la llame, y las universidades aparecen *constituidas* en la responsabilidad de responder a ella.

La retórica cosificadora, tal como es llamada por Potter (1998), tiene un efecto que no debemos perder de vista, y es que es una justificación post-hoc del orden institucional existente (Woolgard, 1988).

Siguiendo con este repertorio interpretativo ¿qué es, entonces, la sociedad del conocimiento?

Se trata de una forma de organización globalizante, cuyo vehículo son los mercados, y que se halla fundada en un ciclo de grandes transformaciones tecnológicas, permitiendo que sus partes más avanzadas funcionen interconectadas y en tiempo real. La *dinámica esencial* de este tipo de organización es la integración/exclusión –incluso de países enteros– según cual sea el grado efectivo de competitividad que alcanzan las diversas unidades. Vivimos pues en un mundo donde las posibilidades son tan grandes como las amenazas. Y nadie sabe hacia dónde se inclinará la balanza (T7).

Hoy, como nunca antes, el desarrollo de los países está ligado al conocimiento y al desarrollo de una gama cada vez más amplia de habilidades; como nunca, la riqueza (o pobreza) de las naciones –así como la de sus ciudadanos– depende de la calidad de sus sistemas de educación superior (T11).

Nuevamente la construcción de exterioridades aparece con claridad en este fragmento, las características con las cuales es descripta la sociedad del conocimiento son presentadas como independientes de cualquier agencia humana. Si leemos la descripción nos damos cuen-

ta de los efectos de esta sociedad del conocimiento: su vehículo son los mercados y su dinámica es la de exclusión/inclusión, lo que plantea efectos significativos en la lectura: o respondemos correctamente a la sociedad del conocimiento vinculando conocimiento y mercado o seremos excluidos (¡como país entero!). La única capacidad de agencia disponible es la de la educación superior, como respuesta; he ahí la responsabilidad de ella:

Efectivamente, desde el momento en que el conocimiento –y las personas adiestradas en su generación, uso y aplicación– se transforman en una pieza clave para la competitividad en todo orden de actividades, desde ese mismo instante, las instituciones que trabajan con conocimiento preparan a esas personas y reúnen productivamente a un grupo significativo de ellas, quedan puestas de inmediato en el ojo de la tormenta. Es lo que sucede actualmente a la universidad y a los sistemas nacionales de educación superior (T7).

Docentes y universidad son la pieza clave, he ahí los responsables de nuestra posible riqueza o pobreza, y ¿qué deben hacer para responder a la sociedad del conocimiento?

LA UNIVERSIDAD ESTÁ PETRIFICADA; POR LO TANTO DEBE MODIFICAR SU TRAYECTORIA

El repertorio interpretativo naturalizador que expone a la sociedad del conocimiento como el entorno al cual debe adaptarse la sociedad, adaptación que de no ser exitosa conlleva la pobreza y miseria del país, posiciona a la universidad como responsable. En este repertorio interpretativo la universidad es construida en el discurso como petrificada, quieta. Mediante la descripción factual, que utiliza recursos propios del discurso empirista como base para la construcción de versiones de mundo, de objetos y sujetos, este repertorio se caracteriza por ocupar una retórica ofensiva al desacreditar a la universidad en su proceso de aparición en el discurso.

Como ha dicho un gran historiador de las ideas, ya al momento de aparecer en el siglo XIII, la corporación universitaria de inmediato petrifica aquello que consolida en su seno. Junto con volver más potente a la inteligencia colectiva, al institucionalizarla la somete también al ritmo inevitable de las rutinas. El intelectual que abandona el monasterio y conquista su lugar en

la ciudad universitaria pronto se revelaría incapaz de elegir las soluciones del futuro (T7).

Pensamos que tampoco el tema ((los desafíos que impone la sociedad del conocimiento)) ha sido atendido debidamente por las propias comunidades universitarias. Ha llegado el momento de hacerlo y de proponer un debate innovador, valiente y crítico (T3).

Al señalar a la universidad como petrificada y al intelectual como incapaz de atender a los temas relevantes e incapaz de solución de futuro, lo que se está haciendo, junto con la desacreditación de la universidad y del intelectual en tanto actores, es, además, construir un argumento para su cambio y transformación, compitiendo implícitamente contra argumentos alternativos tales como, por ejemplo, que la universidad debiera seguir manteniendo su ordenación institucional tradicional (está petrificada) o que el cambio debiera ser decidido y pensado por los intelectuales que la conforman (no tienen iniciativa de atender los temas relevantes y no son capaces de soluciones).

A pesar de la aparente deshabilitación que hemos leído, la variabilidad de este repertorio incluye la habilitación de la universidad, estableciendo una retórica defensiva como parte del mismo repertorio:

Percibida a ratos como una institución conservadora –“torre de marfil” solía decirse en mi época de estudiante– ella ha mostrado ser, al mismo tiempo, fuente de renovación de las ideas y origen de muchos cambios en la sociedad. Apegada a sus tradiciones, sin embargo ha sido también, en ocasiones, hogar formativo del futuro (T7).

Tanto las universidades como el Estado queremos el cambio (T3).

Ambos fragmentos dan cuenta de una universidad que *puede* e incluso *quiere* cambiar. La aparente contradicción entre deshabilitación y rehabilitación de la universidad como posible agente de cambios desaparece cuando observamos la función constructiva que tienen estos argumentos: ambos reafirman la necesidad de que la universidad cambie, está mal tal como está, pero agregan el hecho de que puede hacerlo, ya que lo ha hecho otras veces, por ello *es responsable* de cambiar o no.

Con esta perspectiva S. E. ((Su Excelencia)) el presidente de la República expuso en el mensaje del 21 de mayo último que “el país necesita sus universidades y entidades de enseñanza supe-

rior para seguir creciendo y estar en condiciones de incorporarse a ese nuevo mundo de saberes y tecnología, de descubrimiento e innovación”. Para abordar desafíos y adecuarse en forma creativa al cambio y, a la vez, anticiparlo, el sistema de educación superior y nuestras universidades deben redoblar los esfuerzos de renovación y modernización (T3).

Esto nos trae de vuelta al tema que nos reúne hoy: la importancia de una gestión universitaria vigorosa, creativa y visionaria. No es el Ministerio de Educación el que lo pide, ni el gobierno, ni solamente la sociedad chilena: es el mundo en que vivimos el que demanda, la amenaza de quedarnos rezagados, una respuesta innovadora para la educación superior en la era del conocimiento (T5).

La universidad entonces es asignada como responsable de generar una respuesta ante las amenazas del mundo. Se repite la descripción factual (el estado del mundo) como argumentadora y encauzadora de responsabilidades para la universidad y sus sujetos: su responsabilidad se ejecuta en tanto genere conocimiento para el crecimiento del país.

Esto significa que la contribución de la educación superior al desarrollo nacional puede asumir múltiples formas, entre las cuales se destacan la función de investigación, la prestación de servicios a instituciones y organismos del medio externo, el desarrollo científico y tecnológico a través de diversos mecanismos y la formación de recursos humanos calificados. La vinculación del sector privado con la educación superior, que se ha venido incrementando sistemáticamente, constituye no sólo un aporte en términos de los recursos que genera, sino sobre todo una forma de mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior para responder a los requerimientos del desarrollo (T3).

La universidad por lo tanto debe organizarse para generar conocimientos productivos; en un país en que la producción es completa responsabilidad de los privados y el Estado es un regulador del mercado, la vinculación con la empresa privada es la concreción de la respuesta al desarrollo.

EL NUEVO *MANAGEMENT* ES LA RESPUESTA

Lograr lo anterior implica modificaciones a la gestión interna. Este repertorio interpretativo señala la línea de transformaciones que

debe seguir la universidad que pueda ser tenida como responsable socialmente:

Los más recientes estudios subrayan con fuerza esta lección: que sólo allí donde hay instituciones innovativas –un autor las identifica como aquellas poseedoras de una actitud emprendedora o empresarial– están produciéndose cambios que permiten abordar los retos del futuro. Esas instituciones han alterado sus comportamientos habituales, se han rodeado con un anillo de unidades que actúan flexiblemente frente a los nuevos contextos de generación y uso del conocimiento, han aprendido a constituir equipos de tarea que se organizan flexiblemente con propósitos específicos, han revitalizado sus programas académicos tradicionales, han aceptado competir y salir más allá de sus límites físicos, han creado núcleos de liderazgo interno con un nítido perfil reformista y han diversificado sus fuentes de ingresos. De esa forma han empezado a cambiar; sobre la base de una tradición casi milenaria pero sin temor a re-inventarse en función del futuro (T7).

Como muestran recientes estudios internacionales, las universidades exitosas han adoptado nuevas formas de organizar su trabajo, sobre la base de responder a demandas; establecer proyectos y equipos que se congregan y disuelven con flexibilidad; emplear aproximaciones inter o transdisciplinarias; estimular la generación de patentes e, incluso, apoyar con capital de riesgo iniciativas que podrían generar un retorno comercial (T10).

La dirección del cambio pasa por incorporar las líneas de la administración contemporánea, el llamado nuevo *management*, que ofrece la flexibilización radical de la organización a través de la reinención discontinua de estas como estrategia de eficiencia. Lo anterior es descrito como un hecho, es una lección acreditada por los más recientes estudios; este recurso da autoridad a la descripción que se constituye en una demanda. No hay apelación posible. Esta forma de organización es *la* que permitirá generar una respuesta correcta al entorno; la descripción factual anula la opinión, inhabilita el diálogo, obliga a la acción prescripta.

La flexibilización de la organización universitaria implica necesariamente la flexibilización laboral del personal docente, tal como veremos. Por ello, este repertorio nos conecta inmediatamente con el objeto de esta investigación: la construcción del sujeto docente, en particular la construcción del sujeto docente en condiciones de flexi-

bilización laboral, condición que aquí, en el contexto de este estudio, ha sido definida como precariedad laboral.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DOCENTE: SU DESACREDITACIÓN Y
LA DEMANDA PARA ASUMIR SU PROPIA FLEXIBILIZACIÓN LABORAL
COMO RESPONSABILIDAD

Las construcciones de sujeto, tal como son definidas por el análisis de discurso, son comprendidas como recursos para la acción, contribuyendo a estabilizar determinadas descripciones factuales incluyendo implicaciones de culpa, rechazo y defensa (Edwards y Potter, 1992). Tal como veremos, la descripción del docente será realizada desacreditando al docente tradicional, culpándolo, para, en definitiva, rechazar al docente en su posición tradicional, defendiendo al docente flexible como aquel que sí puede ser el centro de la constitución de una universidad responsable socialmente, es decir, capaz de responder al contexto natural de la sociedad del conocimiento.

Los maestros, o docentes, instauran [...] un monopolio sobre la enseñanza de esas artes, se organizan para defender sus intereses y obtienen un conjunto de fueros y derechos (T10).

Los profesores integran un grupo de estatus y obtienen privilegios que pronto se tornan favores –ya en el siglo XIII un célebre jurista reclamó para los hijos de doctores un derecho preferencial en la sucesión de cátedras vacantes–, arrastrando consigo el desprestigio y, después, a una crisis de la institución. Los miembros de la academia, dice Le Goff, “convierten las vestimentas y los atributos de su función en símbolos de nobleza. La cátedra, que ahora aparece cada vez más frecuentemente coronada por un palio o bóveda de aspecto señorial, los aísla, los exalta, los magnifica. El anillo de oro y la toca, el birrete, que se les da en el día del *conventus publicus* –hoy hablamos de ‘incorporación’– son cada vez menos insignias de funciones y cada vez más emblemas de prestigio” (T10).

Los docentes son constituidos como un grupo o elite que, además de ser incapaz de elegir soluciones de futuro (ver repertorio interpretativo de la universidad petrificada), se ha dedicado a defender sus privilegios, fueros y favores. Es así que son identificados como responsables del “desprestigio” y la “crisis de la institución”.

Al igual que el repertorio de desacreditación/acreditación de la universidad, este repertorio funciona de la misma manera. Se desesta-

biliza una posición bajo los recursos de la retórica ofensiva irónica ya que socava a la posición del docente como contestador a las políticas de educación superior propuestas, debido a que cualquier posibilidad de crítica o resistencia será consignada como defensa de privilegios respondiendo con ello a intereses propios; lo anterior implica una demanda por un cambio de actitud.

Las comunidades académicas, por su parte, deben hacer también un esfuerzo propositivo capaz de animar al resto del país y no parecer instituciones a la defensiva (T3).

El esfuerzo propositivo demandado consiste en su articulación en el nuevo orden institucional ofrecido por el modelo de administración “empresarial”.

Con esto cambian también algunos rasgos tradicionales de la corporación. Por ejemplo, se flexibiliza el mercado laboral de los académicos, las posiciones más altas de la jerarquía son sometidas a evaluación periódica y aumenta el número de profesores de media jornada o con contrato temporal, pues son ellos los más competentes para actuar en esos puntos de intersección. Aun quienes trabajan en las áreas más alejadas del ruido de la ciudad –como la filosofía y las humanidades– encuentran maneras interesantes de valorizar su producción intelectual. La gestión institucional adquiere un carácter inconfundiblemente empresarial (T10).

Tal como vemos, la nueva organización de la universidad, defendida como necesaria, describe con claridad cómo son los docentes “de media jornada o con contrato temporal [...] los más competentes para actuar” en aquella universidad que es capaz de responder a las demandas de la sociedad, emplazándose a los docentes a valorizar su producción intelectual según los nuevos cánones empresariales de la gestión universitaria.

Se ha desacreditado la postura de defensa de las tradicionales formas de vinculación laboral para enarbolar, bajo una descripción factual, el nuevo tipo de orden laboral en el que los docentes deben calzar si es que quieren ser tomados como responsables socialmente.

El Gobierno, estimados académicos, los invita a iniciar una nueva etapa de las relaciones entre el Estado y la universidad, pero en el fondo queremos invitarlos a que juntos construyamos un nuevo diálogo de la universidad con la sociedad.

Veo un futuro más dinámico y promisorio.

La comunidad académica chilena ha pasado y vencido pruebas mucho mayores que estas. He conversado en estos días con muchos académicos y he apreciado su enorme compromiso y convicción respecto de lo que hacen; al mismo tiempo, me ha impresionado cómo esta actitud convive con cierto escepticismo de poder transformar las estructuras que los rodean y condicionan. Siento que la comunidad académica está académicamente motivada y corporativamente escéptica. Esa es nuestra tarea: que la identidad de las corporaciones se funde en el entusiasmo de sus académicos.

Estimados amigos y amigas: las universidades en nuestra historia han encarnado la memoria y la esperanza. En nombre de ambas, los invito a este nuevo diálogo para crear y creer en ellas (T3).

El fragmento anterior es esclarecedor, se trata de un discurso a académicos de un ministro de Educación. Los docentes sí pueden y desean el cambio hacia una universidad responsable con la naturaleza de la sociedad contemporánea, sin embargo están corporativamente escépticos, es decir, continúan en una actitud de defensa de sus privilegios. La invitación es a dejar la defensa de los privilegios para entrar en el diálogo que propone el gobierno. Docentes desacreditados como defensores de privilegios, docentes motivados a tomar acciones responsables, si es que efectivamente están preocupados por la sociedad, como dicen.

La definición de acción responsable está clara. Bueno, en lo que me toca a mí, yo, viviendo como prestador de servicios desde hace ocho años, soy la interfaz entre universidad y la sociedad (¿debo estar contento?).

ACREDITACIÓN DEL LUGAR DEL ENUNCIADOR MEDIANTE LA DESACREDITACIÓN DE LOS OPUESTOS

Llama la atención cómo en los textos analizados, aparte de la utilización del discurso empirista, aparece con fuerza el recurso retórico de acreditar la posición desde la que se enuncia a partir de la retórica irónica destinada a ofender o desacreditar a posiciones contrarias. Además tiene otra función relevante: constituye dos posiciones extremas, las que aquí han sido llamadas los economistas y los críticos, entre las cuales se sitúa el lugar de enunciación desde donde se originan las demandas de la transformación universitaria.

La retórica irónica, según Potter (1998), al contrario del discurso empirista naturalizador que crea hechos como independientes al

enunciador, pone las descripciones opuestas como descripciones motivadas, deformadas o erróneas, en algún sentido. Así, los economistas abusan del lenguaje económico.

Lo anterior no significa dejarse llevar por la corriente y concluir, como a veces hacen algunos economistas, que la educación superior podría ser tratada exclusivamente como un bien privado el que, como tal, debería supeditarse a las fuerzas del mercado. Tal proposición es altamente peligrosa y por eso, seguramente, no se aplica en ningún país. Es demasiado evidente que hay beneficios sociales derivados de la educación superior que constituyen, propiamente, un bien público y, por eso mismo, corresponde que las instituciones que producen dicho bien reciban el apoyo de la sociedad (T8).

Sin embargo los que son más atacados con mayor frecuencia en los distintos documentos son los críticos a las reformas del sistema de educación superior que impulsa el Estado. Los críticos son construidos como desinformados respecto a lo que sucede en el mundo.

Efectivamente, no existe en la actualidad ninguna experiencia nacional donde se persiga el tipo de reordenamiento estatal de la educación superior que suele postularse entre nosotros (T7).

Es importante conocer ese contexto comparativo, de manera de poner nuestros problemas y soluciones en perspectiva. De lo contrario podemos pensar –como solemos hacer– que nuestra situación es excepcional y que por eso ameritaría, también, soluciones extraordinarias (T8).

Es así como la capacidad de enunciación de los críticos a las reformas aparece construida como *teñida* por intereses ideológicos, de modo que con sus disputas lo que hacen al hablar, al criticar, es retrotraer discusiones ideológicas ya superadas; esto deja claro el procedimiento de adjudicar intereses, en este caso ideológicos, a las posiciones contrarias.

De hecho, suele argumentarse que tales cambios, así como su reflejo en las políticas de educación superior, tendrían que ver con el supuesto predominio del pensamiento neo-liberal [...] Por de pronto, llama la atención que gobiernos de muy distinta persuasión como acabamos de ver, incluso opuestos en sus filosofías y las acciones que emprenden, sin embargo persigan políticas similares en el ámbito de la educación superior.

Luego, cualquiera sea la influencia de las ideologías en esta materia, ella parece ser bastante limitada (T7).

Por otra parte su posicionamiento es erróneo, pues dicen defender a la universidad pública, sin embargo, si se les hiciese caso tendríamos un sistema elitista de educación superior, esto ya que los críticos son contrarios a la masificación de la educación superior mediante la apertura a la creación de universidades privadas.

Curiosamente, hay quienes alegan que no deberíamos aumentar la cobertura del nivel terciario, pues podría producirse una “saturación” de los respectivos mercados profesionales. De prevalecer ese criterio, lo que resultaría es limitar la educación superior sólo para los hijos provenientes de los hogares de ingresos medios y altos (T8).

Es así como los críticos aparecen como concentrados en disputas irrelevantes, guiadas por intereses ideológicos, perdiendo de vista temas fundamentales como la gestión y la eficacia.

En cualquier caso, no se avanzaría mucho con hablar de un mayor gasto para la educación superior si a la vez no se habla de la gestión y eficiencia del sistema, pues sabemos que el gobierno tiene recursos limitados y que debe asegurar que estos sean usados con el máximo de eficiencia y focalización hacia los que más lo necesitan (T8).

De este modo se refuerza una posición de enunciador como sin intereses, capaz de dar cuenta de la situación real de la universidad y de las políticas universitarias. Se socavan las versiones alternativas minando las posiciones desde las cuales son enunciadas haciéndolas aparecer como ignorantes, interesadas y erróneas; la descripción de esas versiones opuestas como “extremas” refuerza la idea de que la posición defendida es imparcial y sin intereses. Estos recursos retóricos son fundamentales para dar fuerza de verdad a la propia descripción. Se naturaliza una necesidad, naturalización que depende de una posición de enunciación desinteresada y ecuaníme y que por tanto nos fuerza a confiar en su descripción, descripción que da cuenta de la flexibilización de la docencia universitaria como una necesidad insoslayable.

El desinterés mostrado a través de la posición de distancia, evidente en las formas gramaticales con las cuales son generadas las descripciones; la llamada “perspectiva internacional”, que refuerza la autoridad que da crédito a la descripción; y, por último, la desacredi-

tación de las alternativas contrarias, son todos recursos que dan autoridad a las construcciones de mundo, universidad y sujeto ofrecidas en el discurso gubernamental, construcciones en base a las cuales se argumentan ciertas acciones, responsabilidades y órdenes, sostenidos estos como necesarios e irrefutables (las refutaciones están socavadas como interesadas). Así el discurso del estado emergente en distintos textos resulta coherente, la variabilidad de recursos y descripciones conlleva mismas funciones, presentando un discurso monologal, construido cuidadosamente sin fisuras internas ni contradicciones, dando mayor espesor a la demanda de cambio que es esgrimida como única respuesta responsable posible.

Si las descripciones en las cuales cobra sentido el mundo y tienen un lugar los sujetos son formas de acción que sustentan determinadas relaciones sociales, el discurso gubernamental inhabilita un diálogo profundo, enmarcando la posibilidad de una discusión seria (es decir desinteresada) dentro de los términos de las políticas defendidas (las únicas posibles y necesarias). En fin, el único diálogo posible es en torno a la modulación de la política, en ningún caso en torno al cuestionamiento de sus fundamentos, sentido y consecuencias.

ANÁLISIS DE LA VOZ POLIFÓNICA DE LOS SUJETOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD LABORAL

Si la voz de las políticas gubernamentales resulta coherente y sin fisuras, la voz de los docentes resulta más heterogénea, dando cuenta en mismos relatos de posiciones diversas, incluso opuestas. Si bien la precariedad laboral es descrita con el dolor de la precariedad en la propia vida, de la propia corporalidad, es a la vez la fuente del goce de la libertad personal y del desapego institucional. Si los académicos contratados bajo condiciones de flexibilidad desean alcanzar el grado de profesor contratado establemente, definen a estos últimos como funcionarios administrativos que lo único que hacen es defender y justificar sus puestos. Si además consideran a lo académico bajo la aspiración de espacio reflexivo, consideran que este espacio está trivializado y que incluso ellos mismos se han trivializado. Así, si bien el colectivo como posibilidad de articulación para el desarrollo de la reflexión entre docentes y la acción académica es visto como anhelable, por otro lado la relación con el otro es vista como una amenaza, amenaza que es remarcada continuamente y en distintas entrevistas

bajo el término “serrucho” que apela a aquel otro docente dispuesto a socavar nuestra base laboral para quedarse con nuestro trabajo.

Por otra parte si los estudiantes aparecen como clientes demandantes que han perdido el horizonte de la formación en el saber, participando como consumidores de la trivialización del docente, su constitución de clientes se nos revela como un nuevo desafío para formar nuevas relaciones con ellos.

En todo caso en lo que sí hay coherencia es en definir al espacio universitario, en tanto espacio de vinculación y compromiso, como escenario de un simulacro ejecutado por las direcciones universitarias y por los mismos docentes que simulan participación e interés por la institución. El compromiso es mantenido por religión o seducción, una seducción blanda y vacía ejecutada por una administración que apela al espíritu de un docente comprometido afectivamente con la universidad como espacio de saber y crítica de la sociedad, discurso con el cual los administradores demandan tiempo, pasión, incluso soporte económico de los docentes en condiciones de precariedad laboral para con la institución.

A continuación penetraré en detalle en estas tensiones que constituyen a este docente “de los nuevos tiempos”, “interfaz entre sociedad y universidad”, a partir de su propia voz, voz polifónica, compuesta por múltiples tonalidades puestas unas sobre otras, y que en conjunto conforman su subjetividad, nuestra subjetividad. Siguiendo las convenciones del sistema de Jefferson de transcripción, las voces emergentes en situación de entrevista aparecerán marcadas como (S1: 15), señalando al sujeto de entrevista y el número de página de la transcripción a la cual corresponde la cita, y las voces de la autoetnografía serán marcadas como (VS/A1) señalando la identidad del autoetnógrafo y el número de observación.

LA UNIVERSIDAD TRIVIAL COMO ESPACIO DE REALIZACIÓN

Este repertorio interpretativo se presenta como una descripción factual evaluada de la situación en la cual se constituye la experiencia del docente en condiciones de precariedad. Esta descripción da cuenta del mundo en el cual se constituye el docente. Si bien se trata de una descripción factual, es una descripción con agencia: son las políticas de educación superior las responsables de una situación, de la cual no son responsables los docentes aunque sí son sus habitantes, reproduciendo en parte ese orden.

Efectivamente el sistema de educación superior ha sido *trivializado*.

La escolarización de la universidad ha alargado los estudios universitarios, en vez de acortarlos, porque se trivializan se reducen los pregrados, y de esa manera se obliga doblemente a la gente a consumir, postgrados, por eso una carrera que se dicta en 5 años, ahora se dicta en cuatro, de hecho se está alargando a siete, porque primero tienes que hacer el pregrado y luego el postgrado, entonces estaban alargando el estudio, ¿no?

A: Alargando el negocio también...

B: Claro, justamente (0.3) claro porque los estudiantes tienen que consumir universidad (S6: 5).

Trivialización apela a la acción de hacer insignificante algo, de restarle importancia, de banalizar algo. La noción de trivialización aparece con la función de denuncia de una acción, junto con la desacreditación de la misma acción. Y la trivialización se produce al transformar a la educación superior en un negocio; es eso lo que se está denunciando, y se denuncia concretando sus efectos. Como veremos, la noción de trivialización aparece con distintas dimensiones; la primera de ellas se especifica en la misma *formación universitaria*.

A ver... es que esta formación, englobando la cantidad de universidades que están haciendo distintas carreras, de la cantidad de profesores que están haciendo clases, tenemos que pensar, cuál va a ser la calidad de los alumnos que van a salir de las universidades, que yo creo que no es menor que no estamos hablando de la calidad teórica o técnica, sino de la filosofía en la cual van a estar insertos después, ¡qué estamos generando! [...] porque es importante mirar cuál es la concepción de jóvenes que estamos construyendo con eso, cuál es la concepción de profesionales que estamos construyendo con eso, y qué va a pasar con esos profesionales después, frente a estas precariedades, porque claramente van a tener muchas más debilidades que uno, por historia ¿no? (S7: 9).

Finalmente con esto de la mercantilización de la universidad, no sólo hay inestabilidad laboral, sino que hay (precariedad:::d) (0.4) epistemológico-conceptual, o precariedad, eso, en la formación de los estudiantes universitarios, ya no hay nada de la universidad tradicional, nada de la universidad tradicional, bueno aquí entra

el que tiene plata, y el que tiene plata reivindica sus derechos, de rebeldía y eso radical, y es tan radical que se ha incorporado como una reivindicación de los derechos del cliente, el reivindicar la ignorancia (0.3) y (0.2) podemos decir que no se puede hacer nada en contra de eso, si es que alguien no está dispuesto a (0.3) trabajar sobre sí mismo en eso que sería todo lo fascista que es (.) todo, o clientelista que es, todo lo infantil que es (0.2) (S4: 7).

Los fragmentos presentados atacan la constitución contemporánea de la universidad en Chile. Haciéndose mercantilista ha precarizado su propia formación, rebajándola a un servicio clientelar. Con ello los sujetos cuestionan los efectos de esto (qué juventud estamos construyendo).

La trivialización de la universidad se transforma, también, en *trivialización de la docencia*; frente a una institución poco relevante y mercantilista, los sujetos que la hacen serán obviamente importantes sólo en cuanto produzcan beneficios tangibles.

Al desaparecer las jornadas académicas al pagarse directamente en la docencia, la gente se encontró que, y al trivializarse la docencia, no hay ninguna, no hay ninguna función docente que sea lo suficientemente valiosa por sí misma (.) como para pagarla más allá de las clases directas [...] cuando uno mira los argumentos para darles jornadas a los profesores, son todos argumentos administrativos y burocráticos, para que tenga tiempo para corregir las pruebas, para que tenga tiempo de atender a los alumnos (0.2) pero, porque ya estamos acostumbrados a esa mentalidad, a todo el mundo parecería absurdo, incluso abusivo, pagarle a alguien para que piense, estamos acostumbrados que la función docente es de una trivialidad tal que decir, le pagan para que piensen seguramente es una mentira, una hipocresía, porque ya todo el mundo asumió que los profesores universitarios no están para pensar, están para dar clases, incluso en investigación (S6: 6-7).

Los docentes describen a la trivialización de la universidad como reproducida en la misma acción docente, *trivializándose los mismos docentes*.

Yo lidié con 200 profesores de una universidad, les importaba una raja, unos intelectuales, sociólogos, ingenieros, gueones ((huevones; tipos)) inteligentes, abogados, de todo, profesores, literatos, y eso –oye háblame más rápido que me tengo

que ir a trabajar a otra universidad, y quién me paga el curso–, no es que te vamos a dar un cartón, –y a quién le importa el cartón que me van a dar ustedes–, participó en las jornadas... con esa guevía ((huevada; cosa)) me limpio el *poto* ((culo)), (0.5) no importan nada. Entonces todo cae en el vacío, todo lo que es docencia (S1: 15).

B: Ser profesor universitario es muy fácil.

A: Muy fácil, no necesitas, simplemente pararte como me decía un, otra persona, pararte y decir lo que te dijo a ti tu profesor.

B: Lo sé por mis alumnos, por mis alumnos que ahora son profesores universitarios...

A: Claro, claro y tú tienes...

B: O sea hay alumnos que son profesores universitarios y me dicen (.) de una manera muy inocente de manera muy cándida, el cuaderno de tu curso me ha servido mucho ahora que estoy haciendo clases (0.3) entonces ((ríe)) yo les digo qué lamentable, qué lamentable, porque significa que está haciendo las clases que yo hacía (S6: 9).

Si pensamos que los enunciadores son docentes en condiciones de precariedad que están hablando de docentes en la misma condición laboral, podemos darnos cuenta de que, realizando estas afirmaciones, se instala una clasificación, ya que en ambos casos se cita a terceras personas denunciadas por los hablantes. Es decir habría un docente trivial, reconocido como tal, que es distanciado del docente enunciator/denunciador. Sin embargo, la retórica ofensiva presente en estos fragmentos, si bien se dirige a los docentes en tanto irresponsables de su acción docente formativa, tiene la función de destacar los efectos de la trivialización universitaria. Si la universidad trivial sólo necesita prestadores de servicios, eso es lo que puede tener, sólo eso, prestadores de servicios, a los cuales no se les puede exigir ningún interés más allá.

Una cuarta dimensión de la trivialización de la universidad se constituye al describir la *gestión administrativa universitaria* como trivializada, y se trivializa al subjetivarse, al depender ya no de la calidad académica de la acción del docente, sino más bien de su afinidad y relaciones personales con las personas que ocupan la dirección.

B: La precarización en el régimen salarial, implica (.) una subjetivación de los derechos, en vez de haber contratos formales impersonales, hay contratos que son fuertemente subjetivos, que dependen fuertemente de relaciones interperso-

nales, y entonces en los contratos objetivos tú puedes exigir derechos, en los contratos precarios, tú tienes que trabajar privilegios, y cuando pierdes los privilegios no puedes exigir, ¿sí? Entonces el régimen contractual (.) está sostenido, en una, una, manera de ir llenando los cargos fuertemente subjetiva, fuertemente interpersonal, que pasa por las relaciones interpersonales, debido a lo cual cuestiones exclusivamente extra académicas [...] en buenas cuentas nunca te evalúan por la actividad académica, eso hace que los mejores profesores, no en el sentido pedagógico, sino en el sentido de producir conocimiento, si son conflictivos van a perder su pega ((trabajo)) independiente que los contenidos que aportan, y al revés que los profesores relativamente mediocres, que muestran una relación interpersonal adecuada pueden vivir eternamente, si, un profesor que tiene lealtad, con la institución académica inmediata, porque se puede mostrar que el poder está muy, es muy directo, o sea los profesores no dependen del decano o el director, dependen directamente del director de su departamento, un profesor leal a esa autoridad inmediata, leal en sentido subjetivo, ¿sí? puede sobrevivir a las críticas de los alumnos a las malas clases, a, puede sobrevivir a llegar atrasado, puede sobrevivir a todo un orden de contingencias afirmado en esa relación subjetiva, esa subjetivación se cruza con las realidades académicas, como las rivalidades académicas se pueden resolver de manera subjetiva, el que participó o no participó en determinado grupo, intersubjetivo, no académico, (.) pero que en el fondo no están participando ahí por una razón académica (0.2) eso hace que de un punto de vista académico, tiendan a homogeneizar a los profesores, y eso en una determinada línea, y eso produce que cuando cambia la dirección de una unidad académica, de una escuela de una facultad, cambia toda una línea [...], y entonces el derecho de los académicos a desarrollar líneas propias (.) es de hecho diluido, diluido por un estilo contractual que favorece la relación interpersonal, por sobre los derechos objetivos por decirlo así (S6: 15).

El fragmento anterior es esclarecedor, utilizando la descripción da cuenta de un mundo con demandas a la acción, pero además da cuenta de un sujeto capaz de análisis: el sujeto enunciador.

Destaco esto porque si el repertorio interpretativo refiere a la trivialización, los sujetos se posicionan señalando un orden académico no trivial, ante el cual se puede describir, clasificar, evaluar el estado de las cosas como trivial. Ese orden no trivial es la acción académica, y la gestión de las descripciones que reúne este repertorio tiende a denotar la misma acción académica en tanto analítica reflexiva; aplicando análisis y reflexión sobre la propia experiencia realiza una indicación, mediante su acción, de lo que debiera ser el mundo académico. Menciono esto en esta parte, pero solicito al lector mantenerse atento a cómo aparece la acción descriptiva analítica como forma de gestionar las propias descripciones. Me parece relevante ya que, si el mundo universitario es descrito como trivializado, la gestión de las descripciones intenta actuar el polo opuesto: lo no trivializado.

Siguiendo con la trivialización de la gestión universitaria, que señala cómo el orden institucional ya no queda formalizado, hecho tangible, sino que es volatilizado, quedando determinado por las fluctuantes relaciones subjetivas, este orden social impone demandas claras a la acción:

Hay que hacerle el coloquio amoroso, al director, que hay que ser del séquito, (0.2) del feudo, yo creo que estas escuelas son verdaderos feudos, en todas las universidades, en todas, bueno, digamos en todas las privadas, son feudos (S1: 8).

Las direcciones son meros gerentes de producciones de saber, (0.1) a la dirección no le interesa saber, o no le interesa generar un espacio de análisis o de perfeccionamiento docente o ni siquiera de perfeccionamiento para los alumnos, lo que le interesa es que funcione, que si tú vas a faltar avisar con anticipación, que si vas a hacer esto, o sea que todas las cosas que se están haciendo sean informadas desde la logística, nada más. Un profesor bueno para un secretario docente es un profesor que no da problemas, no falta, entrega las pruebas a la hora, no tiene problemas con los alumnos, los alumnos lo quieren, no hay problemas, no tienen que preocuparse de ese curso (S7: 7).

Si los académicos señalan criterios académicos como los relevantes para evaluar la acción del docente, las direcciones universitarias son descritas como actuando a través de criterios meramente administrativos (el cumplimiento de las tareas), y/o afectivos.

El orden institucional, por lo tanto, es señalado como variable y flotante, constituido por requisitos administrativos mínimos de cum-

plimiento, pero, sobre todo, sometido a un régimen organizativo ajeno a lo que es la propia función universitaria; lo docente queda sometido al movimiento de las relaciones afectivas entre sujetos particulares, siendo la socialidad fluctuante el verdadero sustrato material, duro, de esta forma de organizar. ¿Dónde quedó la definición tradicional de institución que indicaba la dureza y trascendencia de su orden frente a las fluctuaciones de la vida social?

Si la gestión se ha trivializado, *los docentes contratados establemente* también. Si bien esta posición laboral aparece como deseada, es también fuertemente desacreditada, lo que se observa en los fragmentos que siguen:

B: (...) Yo traté en algún momento, ingenuamente, de ser como un profesor, y consolidarme, pero nunca he podido.

A: Cómo es eso (.) de profesor.

B: De ser un académico, reconocido por alguna universidad y que me den una jornada completa, y hacer solamente (clases:::), o alguna cosa de investigación, y cosas de investigación (S1: 1-2).

Yo creo que el tema es el *pituteo* ((trabajo por contactos personales)). Yo no entiendo (.) montón de gente que está apenada en cargos, no entiendo cómo están en esos cargos, pero sí entiendo cómo permanecen, (se::) codean entre ellos, se camuflan entre ellos, un poco como la ley de la guerra, se hacen narcisistas y paranoicos, (.) (se camuflan:::) y golpear para fuera, se ayudan así como a una fraternidad (S1: 9).

A: ¿Qué es lo que importa?

B: Que la máquina funcione, y que el funcionario que tiene jornada completa, media jornada, la tenga, y la (retenga::), y esa media jornada, o esa jornada, le sirva para que su nombre, que su nombre figure en algo, una página, en una publicación, en un picoteo en otro lado, pero el sistema educacional en sí, yo no creo que a nadie que le interese, no conozco a personas que estén realmente interesados, hay algunos, más encima algunos, pero están perdidos en oficinas así (S1: 15).

Los fragmentos anteriores pueden parecer contradictorios, incluso se podría pensar que los últimos dan cuenta de una frustración. Sin embargo esa lectura no está en este análisis. El primer fragmento no sólo da cuenta de un deseo, sino que constituye el lugar deseado como

aquel donde se hacen clases y se investiga. Los fragmentos precedentes señalan a personas que se defienden entre sí, en “una ley de guerra” y/o perdidos en oficinas. Estos fragmentos constituyen un docente contratado establemente, pero que lo está en otras condiciones precarias también. La universidad contemporánea en definitiva no da lugar seguro a nadie, y las relaciones a establecerse son de competencia y de ejecución de labores técnicas administrativas, no propiamente académicas.

Un último aspecto a destacar de este repertorio refiere a la trivialización de los alumnos, reducidos a clientes, y asumidos como tales, consumiendo universidad.

A: ¿Y tú sientes tus estudiantes como consumiendo tus clases?

B: Ah, por supuesto [...] Preguntándose permanentemente si lo que estoy diciendo es preguntable o no, en sentido inmediato, si no me lo van a preguntar no atiendo, ahora (0.5) (S6: 5).

B: Si la directora si, eh, la directora me echó, porque no, eh... no le acepté subir la nota a un estudiante (.) tenía un tres 3,9 supón tú, bueno, y eso significa reprobado desde mi perspectiva desde mi independencia, desde mi libertad de cátedra, mi independencia como profesional digamos (S5: 13).

El alumno cliente es descrito como no interesado en un saber, sino en resultados (lo que adquiere). La mención de este alumno cliente es también un recurso que da cuenta del orden social que se constituye al interior de la universidad, donde lo importante es la voz del cliente, lo académico es lo de menos.

LA PRECARIEDAD LABORAL ES PRECARIEDAD VITAL: LA RESISTENCIA DE LA CORPORALIDAD DEL DOCENTE

La Universidad Trivial es el mundo del cual su correlato subjetivo es la precariedad laboral. Este repertorio resulta básico en la configuración de la subjetividad del docente. Detalla condiciones existenciales con las cuales se desarrolla su vivencia laboral. El discurso es realizado fundamentalmente en primera persona, constituyéndose ellos mismos como sujetos de lo que ocurre, o en tercera persona refiriendo siempre a experiencias tomadas de primera mano. El docente es constituido en una posición de fragilidad laboral y vital, sin posibilidad de proyección de futuro, vulnerable, incluso corporalmente, y la

universidad aparece constituida como responsable y, por lo tanto, culpable de tal vulnerabilidad.

Mi maletín es mi oficina, porque yo no tengo oficina, ese es uno de los dramas de los profesores taxis... bueno... Yo me defino como un temporero de la educación, soy un trabajador de la cultura pero cuando hay, cuando hay se cosecha, cuando hay se siembra, y cuando no hay nada se padece no más (S1: 1).

Bueno, eso es lo insoportable de esta pega digamos, (que:::), semestre a semestre te juegas la vida (.) en cómo va a ser tu subsistencia digamos [...] nosotros vivimos una angustia que es episódica digamos, y que cada vez que va, que va, siendo más difícil de superar, por lo menos a mí, me es más difícil (S5: 3).

El sujeto docente aparece como sujeto a una situación de inestabilidad. Es la situación de inestabilidad la que lo apela directamente como sujeto. La responsabilidad está puesta en la situación que fuerza al sujeto a ser un temporero, nómada sin lugar fijo.

Aquí hay profes que pueden estar 8, 7 años, o mínimo 10 años en la escuela, con el mismo régimen de contrato, o con el (mismo::) trato, jugando como que son parte, pero no lo son, de hecho no hay ninguna previsión, no hay ningún respaldo, o sea, hay profesores que han tenido guagua, y no tienen (sue::llo) no más [...] Todas las profesoras mujeres que tienen guagua, al tener su pre-pos natal, o un mal embarazo, se quedan sin trabajo. Entonces no hay ningún respaldo, la universidad no responde (por:) No particularmente esto, sino que entiendo que pasa en todas partes (S2: 2).

Ahí estoy saltando de un lado a otro, otro lado, en otro lado, otro lado, y ya, a estas alturas estoy cansado, estoy aburrido, estoy preocupado además, preocupado empiezo a ponerme viejo ya, y no tengo imposiciones (S1: 10).

B: O sea si tú vas a tener hijos, el mejor momento para tener hijos es en diciembre (0.2) parir a mediados de diciembre que te permita estar (.) enero, febrero y marzo amamantándolo, para poder volver a trabajar.

A: ¿Tú lo estabas calculando así no?

B: Sí por supuesto, esa era mi (), por que si no se me corta el semestre y te quedas sin pega ((trabajo)) (S7: 5).

Estoy en cama, ayer tuve 40 grados de fiebre, estoy enfermo, en este espacio volátil que no me ofrece lugar fijo de donde agarrarme... médico para saber qué tengo, ni soñarlo... en estos momentos pienso en mi contrato laboral (prestador de servicios) y mi nula seguridad social... mi inseguridad absoluta (VS: A12).

Los sujetos nómadas no tienen ninguna seguridad vital, son vulnerados incluso en su condición corporal. Se desacredita al orden universitario, responsable y, por lo tanto, culpable de no responder por el desarrollo vital de la persona que ocupa la posición de docente y su corporalidad. La vida queda definida por la precariedad laboral.

Yo siento que las relaciones de pareja se arman desde la precariedad laboral también (S7: 6).

Tu trabajas te pagan, no trabajas no te pagan, (0.3) entonces tienes que organizar todo ese tipo de cosas, y organizar que las vacaciones no sólo son vacaciones sino son pérdida de trabajo, que es distinto, no ganas un sueldo, no es que te esté dando vacaciones, sino que gastas 100 mil pesos en las vacaciones estás gastando 200 mil mínimo, porque no estás trabajando además en esa época, no sólo la inversión en vacaciones sino la inversión que estás haciendo por no trabajar, en ese momento, entonces claramente afecta, porque empiezas a decir () quiero tener hijos quiero tener una casa, y quieres tener esto, mejor no me tomo vacaciones para poder tener la plata suficiente en el momento suficiente, [...] en el momento suficiente (S7: 6).

La precariedad por lo tanto es utilizada como la mejor categoría para describir la condición vital del docente de vinculación laboral flexible a la universidad. La precariedad cobra dimensiones vitales que exceden la proyección laboral de los sujetos y es utilizada finalmente como categoría descriptiva de un docente sin ningún tipo de seguridad social¹⁰, sin derecho a tener hijos, a tener enfermedades, a envejecer, a tener vacaciones. Y esta precariedad se vive también bajo una dimensión temporal: el tiempo es dinero... el tiempo no trabajado es dinero no habido... y esto tiene un efecto relevante tam-

10 En Chile el sistema de salud y de previsión es privado e individualizado para todos aquellos trabajadores que ganen un sueldo mayor al mínimo. Por lo tanto el trabajador está sujeto a los beneficios que como trabajador individual pueda costear; incluso los hospitales públicos cobran como privados a todos aquellos no considerados como indigentes, únicos beneficiarios de un sistema de seguridad social estatal.

bién sobre lo académico: no se paga la reflexión, ni siquiera la elaboración de un proyecto de investigación (se paga sólo cuando este ha ganado financiamiento).

S: Yo lo vivo como a contrapelo () o sea a base de reflexión, entre (almorzan:::do) entre ((ríe)) que (...) son como (entre:::) almorzando, no sé, en la (fila:::), en el (pasillo) te encuentras, () (no se entiende) o sea súper concretamente, si uno puede hacer el registro de los encuentros que hemos tenido, han sido corriendo ((esta última frase termina muy suave y lentamente) (S3: 8).

Lo académico es fines de semana, la cátedra y un par de cosas más, porque no tengo tiempo [...] como que falta ese espacio, de ocio entre comillas, no sé cómo llamarlo de reflexión () nos juntáramos de repente a mirar un texto, entre varios, estudiar, grupos de estudio entre los profesores, o hablar del tema [...] Pero que le vea una materialidad es súper obstaculizadora, materialidad (S3: 8).

Hoy es el amanecer del día domingo, el reloj de mi computador marca las 4:38 am. Horario otorgado por la generosidad de las universidades en que trabajo para que yo realice mi investigación, de la que ya se enorgullecen presentándome en sus páginas web como investigador y docente de ellas. La semana ha sido corriendo de una universidad en otra, luego de realizar 28 horas de clases presenciales, preparar exámenes, corregir trabajos, elaborar programas de cursos para el próximo semestre y haber asesorado 4 tesis, puedo al fin estar investigando (¿No era esa una de las funciones de la docencia?) El canto de los pájaros celebra el nuevo día (VS: A34).

Según Sennet (2000) es la dimensión temporal del nuevo orden laboral lo que más directamente afecta a los sujetos. Los fragmentos dan cuenta de cómo el trabajo se apodera de espacios habitualmente concebidos como personales. Los encuentros académicos se hacen en el almuerzo, en la cola; la preparación de labores académicas y de investigación, el fin de semana: no hay tiempo para la vida privada. El espacio de la autonomía ha entablado una alianza secreta con la heterorregulación del trabajo, la forma de la flexibilidad, y la nueva dimensión temporal es su signo.

Tal como vemos, si es que la universidad no incluye como tiempo de trabajo todo el tiempo necesario para su realización, invadiendo con ello el espacio de la autonomía, y transformando a los profesores

en rápidos nómadas entre universidad y universidad, la precariedad incluye necesariamente la precariedad de la docencia.

B: Yo nunca he podido comprar libros, mis libros, o son robados, son los menos, no soy un ladrón de libros, pero conozco a muchos profesores que tienen las bibliotecas (completas:::) con los libros de las universidades [...] yo tengo un curso de Michel Foucault, se llama lectura antropológica, una lectura, y no tengo libros de Michel Foucault.

A: Es con lo que uno trabaja.

B: Es como que seas mecánico y no tengas un destornillador, no tienen la llave, necesitas una llave francesa, ahí estás con unos palos dándole vuelta a la tuerca, o sea (0.3) (S1: 16-17).

B: No () más horas administrativas (0.3) para pensar por último, hay que pagarle a la gente para que piense, la gente con estas condiciones laborales no puede pensar, los intelectuales no pueden pensar, están tan preocupados de ganarse la plata...

A: Que van de un lado para otro.

B: Que van de un lado para otro que no sé que, que no tienen tiempo, () es lo que me pasa a mí, no tengo tiempo para sentarme a leer un libro, entonces podríamos decir que en eso, hay problema (S4: 13).

El trabajo universitario contemporáneo no da las condiciones para un desarrollo docente tenido como responsable, no hay herramientas, no hay espacio, no hay tiempo para el desarrollo de las labores que soportan las prácticas docentes, sean de investigación, enseñanza o reflexión. La docencia emerge como necesitada de un soporte que no hay, docencia precarizada.

Sin embargo no es sólo en base al soporte institucional en herramientas que la docencia aparece descrita como precarizada, sino también respecto a las vinculaciones entre docentes.

Hay rotación de profesores y hay exceso de carga académica (0.2) entonces tú no tienes los mismos colegas siempre, y cuando tienes los mismos colegas tienes tantos cursos que no, te saludas a los cuarenta minutos de almuerzo (.) te dices hola en los recreos... (S6: 11).

La posibilidad de establecer equipos de trabajo, que piensen en común, de distintas perspectivas digamos, piensen un problema

común, y darle sentido al trabajo universitario, en torno a problemas, temáticas, grupos de discusión, no logra darse porque me tengo que ir, porque tengo que ir a dar otra clase a otro lado, no hay posibilidad (S5: 14).

El orden laboral de sólo trabajar en prestación de servicios, sobre todo de dar clases, impone un ritmo temporal que no permite el encuentro. Si nos damos cuenta la fundamentación de la imposibilidad del encuentro es pragmática, la impone el ritmo del tiempo, no el deseo. Sin embargo, la misma desarticulación entre docentes es también justificada por el miedo al otro:

No hay una obra colectiva, no hay una carrera académica, no hay creación, no hay desarrollo, no hay oportunidad, no hay oportunidad. Yo creo que además dentro de los profesores hay mucha paranoia, yo creo que los docentes son muy paranoicos, lo he visto en muchos guevones ((huevotes=tipos)) (S1: 14).

Hay condiciones de precariedad que no (0.2) que no tienen sólo que ver con la cuestión (de:) del sustento legal [...] el problema que hay en este país de la relación a la palabra [...] podemos decir lo primero violado en Chile no fueron los cuerpos, fue la palabra (0.2) porque Pinochet fue una () es decir le estaba dando la mano a Allende el día anterior, y después en las grabaciones que todos escuchábamos en los documentales, decía “dígame que le mandamos un avión”, y después lo hacemos caer, (0.2) eso es una violación a la palabra...

A: De ahí todo lo que vino después en que todos se soploneaban unos a otros.

B: A partir de eso la palabra no tienen ningún peso, y cualquier cuestión (.) finalmente letra muerta, sabes lo que dice aquí, no lo que acordamos, un hecho que pudiera ser eso, de qué se puede hablar, y de qué no se puede hablar... (S4: 11).

B: ...Es anónima esta cuestión ((Señalando)).

A: Sí es anónimo.

B: ((Al parecer tocando la grabadora)) Ah es anónimo ((En tono de descanso)).

A: Yo soy el que proceso ((Voces superpuestas)).

B: Después nos vas a extorsionar.

A: Claro tengo la grabación ((Risas de todos)). Me encanta tu oficina (S3: 10).

Estos tres fragmentos son de carácter distinto, los primeros describen la precariedad de la vinculación social, señalando a la desconfianza en el otro como el rasgo característico para la relación entre pares. El segundo fragmento en particular hace una explicación histórica de la crisis de la palabra en el Chile contemporáneo, lo que no es leve ya que sitúa al fenómeno de desconfianza en el otro como parte de un proceso histórico relevante en el cual todos nos hemos visto involucrados, articulando así el fenómeno de la desconfianza con la descripción realizada por distintos analistas de las relaciones sociales en el Chile contemporáneo (por ejemplo Moulian, 1997). Finalmente el tercer fragmento muestra la desconfianza operando en la misma entrevista. Los temores frente al colega entrevistador, y la parodia de la relación de “aserruchamiento” entre docentes (“después nos vas a extorsionar”). Y como vemos, si las relaciones laborales están sujetas a la socialidad fluctuante de las relaciones subjetivizadas, es fácil sentirse amenazado, y es fácil amenazar...

De este modo tenemos que la construcción de un sujeto precario implica la constitución de un sujeto vulnerable y, como veíamos, vulnerado incluso corporalmente, es decir, sin poder, o sujeto a un poder precarizante. Este tipo de narración contrasta con aquel estilo narrativo mostrado como propio de los sujetos emprendedores (autorresponsables y autores de su propio éxito). Al contrario, más que reforzar el modelo social en el cual está inserta, la narrativa precarizadora tiene la función, por una parte, de desacreditar el orden actual de la universidad mostrando sus consecuencias, y, por otra parte, de *dar voz* a una experiencia de subordinación frente al poder (Gergen en Potter y Wetherell, 1987). Quiero remarcar algo... la resistencia, la inconsistencia del orden flexible de la universidad, es experienciada vitalmente, incluso corporalmente. El docente nos muestra un cuerpo que se resiste al orden que impone la actual organización universitaria: un orden que niega los cuerpos, niega la maternidad, la vejez, la enfermedad, el descanso...

Siguiendo a Parker (1992), estos discursos intentan promover al sujeto en condiciones de precariedad defendiendo, mediante la denuncia, la situación de los docentes, constituidos como enunciadores, como forma de sanción de la opresión.

LA UNIVERSIDAD COMO SIMULACRO, LOS DOCENTES COMO SIMULADORES

Si la universidad aparece sujeta a un proceso de trivialización, y sus actores desarrollados bajo condiciones de precariedad, qué ocurre entonces con la institución señalada tanto en los discursos oficiales

como en las publicidades que hoy llenan los metros y la televisión (llamando a escoger por una u otra universidad), en el sentido de que la universidad es el espacio del encuentro, pensamiento, diversidad y reflexión, hogar del futuro de la sociedad chilena. La respuesta que emerge de los discursos de los docentes es que no hay cuerpo, o es un cuerpo que se ha deshecho de los órganos que lo componen, no hay cuerpo. Por lo tanto la articulación posible es a base de seducción, los profesores se muestran seducidos mediante su participación, los administradores se autoseducen a sí mismos mostrándose las hazañas de su gestión. Todos como simuladores, es ahí que logramos construir a la institución universitaria donde no queda nada... Bienvenidos al teatro de la universidad, el gran simulacro...

Paso a mostrar este repertorio. Lo primero tiene relación con la constitución institucional de la Universidad:

La lata es que es un cuerpo docente, que la cabeza por aquí, las manos por allá todo desarmado (0.7) eso me da el tema de compromisos frente al proyecto... (S2: 11).

Insólito, o sea (.) cómo te digo (.) el tema del cuerpo, un cuerpo fragmentado, y que ahora te digo cuerpo fragmentado, aparece como en una especie de sueño, no sé si sueño o cuento o engaño también ¿no? [...] y es raro pensarlo así en que no tenemos un cuerpo docente, hay profesores pero no hay un cuerpo docente, como una sensación corporal. Cuerpo docente... (S3: 26).

Es como la fragmentación misma (0.2) sin cuerpo, además quien reside () es sin cuerpo, o un cuerpo virtual, o un cuerpo virtual o imaginario (0.6). Y para subvertir, para criticar uno tiene que andar juntos [...] qué cuerpo podemos formar, y un cuerpo que además se resiste, o sea yo lo veo como en box, una pelea cuerpo a cuerpo, si no hay cuerpo no hay pelea tampoco, entonces (0.2) (S3: 30-31).

Bueno yo creo que en los espacios de pasillo, de, se dan buenas conversaciones [...] porque siempre tienen que ser en () intersticio, o en el lado de la institución, a la vez o sea pasamos de la lógica de la institución (S3: 30).

La metáfora del cuerpo emerge con fuerza para decir que es un cuerpo sin órganos, fragmentado, que no permite la residencia a ningún miembro, espacio de fragmentación. Los encuentros posibles son extra-institucionales. Con ello se deshabilita la antigua concepción de

institución universitaria, espacio cerrado. El cuerpo universitario hoy es el cuerpo sin órganos, fragmentado, sin espacio interior. ¿Y cómo se gestiona la integración, la articulación entre órganos que no encuentran su espacio en el cuerpo universitario? ¿Cómo se gestiona el compromiso como articulador?

A: ¿Y qué visión hay desde la dirección al respecto?

B: (0.5) ¿Me metí en la pata de los (caba:llos)?

A: No, eh, eh, esto es anónimo en todo caso, así que... ((ríe con ganas))

B: Ehm, en relación a...

A: En relación al tema del compromiso.

B: (A::h) Como preocupante qué se yo...

A: Pero se siente. Por ejemplo cuando en estas reuniones. La opinión generalizada () en la reunión están todos de acuerdo, como eso todos pero al final, hablaron tres personas, en realidad siempre son tres personas las que hablan, y todas las demás, como que hacen coro a esas tres personas.

B: Sí (E::hm) (.) es anónimo ¿no es cierto?.

A: Es anónimo, sí ((ríe)).

B: Yo, opino (.) que la actitud de la dirección es como (.) bueno, a estas alturas el que quiere participar participa, el que está interesado lo demostrará [...], pero (.) yo creo que la preocupación por el docente, es puro discurso, (.) puro discurso...

A: En el fondo la dirección está con su cuento que son ellos, y tratando de armar su proyecto, que es de ellos.

B: Sí, yo opino eso.

A: O sea...

B: Casi no me siento parte tampoco del proyecto.

A: O sea, en el fondo este coro le es funcional.

B: Totalmente.

A: Porque me siento acompañado en mi cuento...

B: O por lo menos nadie discute, pocos participan, pocos mandan ideas, y que si son ideas muy distintas (0.3) fuera, esa es mi impresión (0.2) mi impresión es que la idea es la de la dirección y su familia cercana, y tratan de ponerlas... (S2: 4-5).

El fragmento anterior da cuenta de una dirección que dice estar interesada en la participación de los docentes, sin embargo su interés es sólo nominal, no habría un interés real; en efecto, la única participación posible es aquella que confirme las intenciones de la dirección.

Los docentes deben acudir a reuniones (y aquí hay una asignación de demandas a la acción) para ser el coro de las intenciones de la dirección, si no lo hacen pueden ser despedidos. Esta amenaza se ve confirmada por la conversación, en que se exige confidencialidad al entrevistador, demostrando el temor a las represalias que pudiesen ejercer las fuentes de poder ante su revelación.

La participación entonces es ejercida, bajo temor, como simulación:

Es decir que finalmente hay un efecto ahí, por ejemplo un efecto grupal impresionante digamos, en que ahí operan cosas que tienen que ver con la poca honestidad, es decir que la gente aunque lo dicen igual, o sea la gente dice, o sea la gente piensa, que no le queda otra (S4: 10).

Sin embargo, la simulación no es sólo ejercida bajo el temor; la idea de universidad y gestar universidad funciona como un mecanismo intrínseco e interno de control:

Yo diría que hay, hay, podríamos decir, hasta sería más interesante si la cuestión fuera por el lado del abuso, porque son mucho más evidentes las formas (de::) coacción [...] a mí me parece que hay otro efecto, que es un efecto más regular en Chile, que es más generalizado, que es terrible, y que es este de finalmente acogerse a una, cierta religiosidad, y que no es esta pura religión explícita, cristiana, católica o judeocristiana, digamos, de ir a la iglesia y pedirle a Dios que mejoren los asuntos, digamos, sino que finalmente las instituciones funcionan religiosamente (0.2) [...] ((la ilusión de la universidad)) sirve como, así como sirven las frases rituales de la iglesia, reivindican un sentimiento de comunidad pero que no tienen ningún contenido (0.2) y eso es religioso, entonces es un problema, porque la gente, finalmente eso, se ve compelida afectivamente a establecer un lazo (.) que lo, que restringe su acción, sobre todo su acción política en esto que podría ser (.) reivindicar ciertas acciones que pudieran tener ciertas consecuencias en un mejor trabajo, tanto en el desarrollo del trabajo como una mejor manera de relacionarse en el trabajo (.) tanto de los que contratan como los que son contratados (0.1) o, tanto como los que dan la plata como los que boletean () cualquiera sean las condiciones laborales (0.8) y eso es funesto (S4: 12).

Los docentes, en tanto comprometidos con su práctica docente y con la ilusión de la universidad, corporizada como proyecto de escuela, de universidad, línea de investigación, etc., generan un compromiso bajo la reivindicación de una comunidad que ya no existe. El cuerpo sin órganos de la universidad no sólo se articula en base a simulacro, sino que también en base a seducción, lo que concatena con el último repertorio a mostrar.

EL DOCENTE AUTOMOTIVADO: LA AUTOGESTIÓN DE LA PROPIA SEDUCCIÓN

Si en los discursos de los docentes la universidad está trivializada, conllevando con ello la trivialización de la docencia, la que tiene como correlato subjetivo la propia precariedad laboral, docente y vital, ¿cómo justifica el sujeto su lugar? ¿Es víctima de las circunstancias? ¿No había otra oportunidad laboral? Tal como veremos, este repertorio, paradójicamente con lo anterior, llena de beneficios a la posición subjetiva del docente, constituyéndola como una posición atractiva, ya que quien la ocupa es admirado y puede asombrar al otro, también es el lugar de la “farándula intelectual” y, finalmente, como toda posición de flexibilidad laboral, es defendida como el lugar de la libertad individual, el lugar de la no constricción institucional. He aquí la paradoja, si el repertorio de la precarización da cuenta de un sujeto vulnerado, este da cuenta de un sujeto libre y gozoso.

Sí, pero me decidía por la docencia en exclusiva digamos (0.2) porque encuentro una actividad sumamente gratificante (.) en términos personales, afectivos, personales profesionales también, porque lo más fascinante de la docencia es ver las caras de la gente, los ojos de la gente cuando uno dice las estupideces que dice, digamos [...] en todos, reconozco las mismas caras, las mismas miradas, y esos son los que te dejan (0.2) los que te dejan haciendo la actividad, los que le dan sentido a la actividad, es un incentivo digamos, de poder (0.2) asombrar, asombrar a la gente con (.) con las cosas que se saben [...] y eso cuando se logra eso, eso es la retribución digamos, la gente te saluda en la calle. Y hay una estudiante aquí en la universidad, me dijo “Hola Jorge, sabes no me acuerdo mucho de lo que me dijiste pero *pucha* que era importante” ((ríen juntos)) (S5: 2-3).

Podríamos decir que un momento para mí estaba toda esta cuestión de hacer clases en la universidad, y de que bueno, eso

trae, como así, () una cierta complacencia narcisista, digamos, la farándula académica (0.2) (S4: 6).

Yo me acuerdo cuando trabajaba en comunitaria, en trabajo con mujeres, me hacía ene ((much)) falta el tema académico, me sentía súper sola (0.3) académico teórico, de reflexión, había buenas reflexiones, pero acá en la universidad tienes a más acceso, a mucho más, en ese sentido, a mí me enriquece un montón, y como que me pongo al día o (0.2) repienso lo que digo, como que me ayuda también a hacer cable a tierra, lo que vivo, digamos, () porque entre mi vocación lo docente, yo, o sea, sí, yo quería ser profesora (.) nada que ver, pero no profesora de Psicología que es distinto, (0.6) ahí se cruzan las vocaciones, pero (.) el enseñar me apasiona, me entretiene, me... me gusta (S3: 28).

Los anteriores fragmentos dan cuenta de los diversos elementos que encuentra el docente para justificar el mantenimiento de su posición, aun en vistas de la declarada precariedad; los tres fragmentos dan cuenta de la adquisición de beneficios individuales como motivadores. No es la coconstrucción con el alumno, es el darme cuenta de que *yo* asombro a las personas, es *mi* participación en la farándula académica, no es la articulación con los académicos, es *mi* necesidad de reflexión. La universidad aparece como espacio de consumo también para los docentes.

La universidad para mí es una salvación, porque la universidad es un espacio de libertad, siempre es un espacio de libertad, y la docencia es un ejercicio libertario, respecto al trabajo, del mundo laboral, no tengo jefe, no tengo patrón, (0.3) los horarios son despelotados, leo lo que quiero, yo mismo veo mis contenidos, no uso corbata, voy con *chaldas* a hacer clases, entonces claro (0.2) es como un ajuste, con toda la represión que viví más horrible, esto es, hay algo ahí, hay una figura ahí extraña, entonces me (acomoda:::), esta condición de académico, me acomoda en mi vida privada, entonces la adopto (S1: 11).

La universidad trivializada, que ha precarizado todos sus vínculos quedando como un cuerpo fragmentado o sin órganos, de lo único que puede proveer al sujeto docente es de satisfacción individual de carácter "intrínseco". Según Rose (1989) en el contexto de las sociedades liberales contemporáneas la libertad individual ha sido construida como el mayor de los bienes (el principal dispositivo de control), libertad individual que debe ser ejercida orientada a la autorrealización también individual. La

docencia es constituida en este repertorio interpretativo como un espacio de libertad que permite la autorrealización de los sujetos. He aquí la operación de los mecanismos de seducción de los que habla Baudrillard (1990), seducción que es ejercida como nuevo contrato social. He aquí el trabajo juzgado desde la seducción, lo que según Bauman (1999) es uno de los principales efectos individuales de las actuales transformaciones sociales. El trabajo docente así aparece juzgado desde el consumo, quedando constituido como una actividad que sacia deseos y, por lo tanto, debe ser esencialmente individual. La gratificación del trabajo docente no está en el sueldo, está en la satisfacción de deseos individuales. “Al igual que otras actividades de la vida, ahora se somete [el trabajo] en primer lugar al escrutinio de la estética. Se lo juzga según su capacidad de generar experiencias placenteras” (Bauman, 1999: 57). Si un efecto relevante de la precarización era la desarticulación colectiva, justificada por los ritmos temporales propios del trabajo y por el temor al otro, este repertorio justifica finalmente la desarticulación como parte de una actividad que sólo, en tanto experiencia, individual, provee de las satisfacciones, objetivo del trabajo docente.

A: [...] que cuando uno hace clases que igual tú vas como individuo, que es muy...

B: Individual, y la gente te quiere porque eres tú (S7: 3).

CONCLUSIONES

El foco de este estudio es la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad; hemos visto dos voces que dan cuenta de las demandas y experiencias hacia ellos/nosotros y de ellos/nosotros. Revisamos el discurso oficial con su fuerza argumentativa monolítica, la impecabilidad de una retórica que conduce a una consecuencia necesaria: la universidad debe desinstitucionalizarse¹¹ y recomponerse en base a interfaces flexibles de conexiones con el entorno (demandas formativas, de servicios profesionales y de investigación, según prioridades definidas en las políticas de Estado); como consecuencia, los docentes, definidos como principales actores, deben aceptar su precarización laboral como acto de responsabi-

11 Parece muy coherente la noción de extitución que propone Tirado (2001) siguiendo a Serres (1994): el prefijo “ex” remarca que lo que antes estaba adentro (in) queda afuera; “la extitución es una multiplicidad discontinua y virtual. Sus componentes son variados y jamás pierden esa heterogeneidad en sus actos y más que actualización constituye una potencia, una tendencia que en determinados momentos se actualiza” (Tirado, 2001: 591).

lidad social con el país, pues es el docente flexible el que está en mejor condición para generar esas interfaces.

Luego leímos los discursos de los docentes en condiciones de precariedad. Se describe una universidad descompuesta, un cuerpo sin cuerpo, que se deshace en su fragmentación, institución cuyo espacio interior es inexistente y se desintegra en flujos, he ahí una coherencia relevante que sería interesante explorar a la luz del análisis crítico de las nuevas prácticas administrativas que se orientan a la flexibilización organizacional, en la cual ninguno de sus elementos puede ser considerado fijo, externalizando la mayor parte de sus funciones.

Esta universidad fragmentada es aquella que se ha trivializado, transmutando su función tradicional de lugar de reflexión crítica y desarrollo del saber para la sociedad moderna para convertirse en una empresa mercantilizada que provee de objetos de consumo; es así que se trivializa la formación, vendiéndose como producto masivo; se trivializa la docencia y cualquiera puede ser docente; se trivializa la gestión universitaria, en la cual ya no importan cánones estrictamente académicos sino más bien administrativos y sobre todo subjetivos. Esta es la realidad, tal como es descrita, de la cual su correlato subjetivo es la precariedad laboral, docente y, sobre todo, vital. Es el docente precario el que, para satisfacer a la gestión subjetiva de la universidad, participa de la gran simulación que es en definitiva la instauración del teatro de la universidad, un gran simulacro en el cual todos aparecen mostrándose como comprometidos con la formación y un proyecto común, aunque la actividad del docente se adjudica en definitiva a la satisfacción de deseos personales. Es esto lo que justifica la posición de los docentes.

Como vemos, en el discurso de los docentes aparecen construidas dos versiones contradictorias; por un lado, la del sujeto precarizado y vulnerado incluso corporalmente y, por otro, la del sujeto autorrealizado, seducido y autoseducido por su propio lugar como docente universitario. Es significativo que la segunda versión resulta funcional al modelo, sin embargo no alcanza a abarcar la totalidad de la experiencia. El sujeto vulnerado y el autorrealizado conviven en los mismos relatos, en las mismas experiencias, en mi propia vivencia como docente en condición de precariedad laboral.

La perspectiva teórica abordada aquí no ve como un problema o, pero aún, como patología, la emergencia de distintas versiones de subjetividad en los relatos, pues los sujetos aparecen constituidos a partir de las relaciones sociales, y la sociedad en su devenir se constituye en flujos contradictorios, que se cruzan, traslapan y funden con-

tinuamente (Bajtín en Sisto, 2000; Deleuze y Guattari, 1997; Potter y Wetherell, 1987). He ahí que el sujeto resultante no puede ser “un ser prefabricado [...] sino un diálogo inconcluso con un sentido polifónico en proceso de formación” (Bajtín, 1982: 340), de modo que la subjetividad jamás está concluida como una conformación unitaria, continuamente está en diálogo y no se estabiliza jamás.

Este trabajo se presenta como una posibilidad para facilitar nuevos diálogos, en los que tengan lugar las voces silenciadas de la experiencia de la docencia universitaria en condiciones de precariedad para generar un espacio de discusión abierta, crítica y reflexiva tanto desde el sufrimiento como desde el goce de la vinculación laboral flexible en el contexto del trabajador docente. Este texto quiere formar posibilidades de nuevos diálogos y nuevas articulaciones para cuestionar hacia dónde vamos como universidad y como actores de ella, bajo preguntas radicales en torno a qué sociedad estamos constituyendo y cuáles podemos y queremos constituir.

El discurso oficial con su carácter monologante, restringiendo todo diálogo, aquí se intentó deconstruirlo mostrando los recursos bajo los cuales establece su fuerza argumentativa, mostrando las bases no cuestionadas, naturalizadas, en las cuales se funda su poder. Es necesario cuestionar la noción de sociedad del conocimiento, cuestionar su constitución y reconocernos como posibles agentes de ella. A la vez debemos deconstruir la verdad bajo la cual se aparece el nuevo *management* como la única alternativa de gestión posible. Al respecto existe una creciente crítica que empieza a tomar fuerza (ver por ejemplo Sennet, 2000; Bauman, 1999 y 2000; y desde la misma teoría administrativa, Parker, 2002 o Alvesson y Willmont, 2003), por qué asumir los diversos estudios internacionales en los que se basa la necesidad de la aplicación del nuevo *management*; de hecho los famosos “estudios recientes” citados en los textos (en T7 y T10) que corresponden a Clark han recibido consistentes críticas incluso metodológicas (ver Deem, 2001). Las naturalizaciones deben ser deconstruidas para realizar efectivamente el denominado diálogo abierto y crítico.

A su vez las contradicciones propias de la constitución subjetiva del docente no deben ser vistas como negativas, todo lo contrario, son ellas las que permitirán la transfiguración de la misma acción formativa/reflexiva de la universidad, a partir de un diálogo analítico y crítico (los docentes demostraron en las entrevistas que no han dejado de reflexionar sobre sus experiencias), que sea tenido por res-

ponsable de los propios posicionamientos; son ellos, los posicionamientos contradictorios de la vulnerabilidad del trabajador precario y el de la seducción del consumidor; los que permitirán una reflexión articulada con las experiencias contradictorias con las cuales se está constituyendo la sociedad contemporánea; reafirmando que “el yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales y a imaginaciones fantásticas que cambien la historia” (Haraway, 1995: 331). Es justamente su contradicción lo que lo hace “capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro” (Haraway, 1995: 332).

El proceso que está viviendo la universidad de constituirse en un espacio sin órganos es riesgoso, “Liberadlo [al cuerpo de sus órganos] con un gesto demasiado violento, destruid los estratos sin prudencia y os habréis matado vosotros mismos, hundido en un agujero negro, o incluso arrastrado a una catástrofe, en lugar de trazar el plan. Lo peor no es quedar estratificado, organizado, sujeto, sino precipitar los estratos en un desmoronamiento suicida o demente que los hace recaer sobre nosotros, como un peso definitivo” (Deleuze y Guattari, 1997: 165).

Necesitamos establecer diálogos críticos que permitan construir “una versión del mundo más adecuada, rica y mejor, con vistas a vivir en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros” (Haraway, 1995: 321). En este sentido nuestro problema es cómo lograr un diálogo en torno a la constitución de la universidad y de los docentes en tanto actores que la gestan que nos “sea favorable a los proyectos globales de libertad finita, de abundancia material adecuada, de modesto significado en el sufrimiento y de felicidad limitada” (Haraway, 1995: 321).

Por de pronto creo que la investigación aquí presentada es una contribución, no sólo en tanto este artículo es un producto a ser difundido en la comunidad académica y quizás entre aquellos que planifican políticas educacionales, sino también en tanto estímulo para los propios académicos de las ciencias sociales a volverse hacia su propio mundo e investigarlo, ya que esa investigación puede constituirse en un espacio de reflexión no sólo para la universidad, sino para la sociedad como conjunto, ya que estamos enlazados por los mismos mecanismos subjetivadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvesson, M. 1999 "Methodology for Close Up Studies. Struggling with Closeness and Closure" in *Working Paper Series* (Institute of Economic Research, Lund University) N° 4.
- Alvesson, M. and Willmont, H. 2003 *Studying Management Critically* (London: Sage).
- Arellano, J. P. 1997 *Políticas para la Educación Superior* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Arellano, J. P. 2000 *Reforma Educacional. Prioridad que se consolida* (Santiago: Los Andes).
- Aylwin, M. 2002 *Desafíos para la Educación Superior* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Bajtín, M. 1982 (1979) *Estética de la Creación Verbal* (México: Siglo XXI).
- Bajtín, M. 1989 (1975) "La Palabra en la Novela" en Bajtín, M. *Teoría y Estética de la Novela* (Madrid: Taurus).
- Baudrillard, J. 1990 (1989) *De la Seducción* (México: REI).
- Bauman, Z. 1999 (1998) *Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres* (Barcelona: Gedisa).
- Bauman, Z. 2000 (1998) *Globalización* (Buenos Aires: FCE).
- Bauman, Z. 2001 "Consuming Life" in *Journal of Consumer* (London: Sage).
- Bauman, Z. 2002 (2000) *Modernidad Líquida* (Buenos Aires: FCE).
- Beck, Ulrich 2000 *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización* (Barcelona: Paidós).
- Billig, M. 1987 *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme).
- Billig, M. 1994 "Repopulating the depopulated pages of social psychology" in *Theory and Psychology* (London: Sage) Vol. 4, N° 3.
- Brunner, J. J. 1994 "Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado" en *Documentos de Trabajo* (Santiago: FLACSO-Programa Chile) Serie Educación y Cultura, N° 44.
- Brunner, J. J. 1999a "La Educación Superior Frente a los Desafíos del Futuro". Discurso de Inauguración del Año Académico (Valparaíso: Universidad de Valparaíso).
- Brunner, J. J. 1999b "El Sistema Universitario Chileno". Presentación ante la Honorable Cámara de Diputados, 9 de junio.
- Brunner, J. J. 1999c "La Educación Superior en Chile: Tendencias y Perspectivas". Conferencia Organizada por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial (Montevideo).
- Brunner, J. J. 2000 "La Educación Superior: Desafíos y Tareas". Discurso de Incorporación a la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales (Santiago de Chile).

- Brunner, J. J.; Courard, H. y Cox, C. 1992 *Estado, Mercados y Conocimiento: Políticas y Resultados en la Educación Superior Chilena 1960-1990* (Santiago: Foro de la Educación Superior).
- Clark, Burton R. 2000 *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación* (México: UNAM/Porrúa).
- Comisión de Estudio de la Educación Superior 1990 *Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en los '90* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Consejo Superior de Educación (CSE) 2004 *Índices 2004*.
En <<http://www.cse.cl/>>.
- Currie, J. and Newson, J. (eds.) 1998 *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (Thousand Oaks: Sage).
- Deem, R. 2001 "Globalisation, New Managerialism, Academia Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?" in *Comparative Education* (London: Taylor & Francis) Vol. 37, N° 1.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 1997 (1980) *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia* (Valencia: Pre-Textos).
- Denzin, N. 2001 "The reflexive interview and a performative social science" in *Qualitative Research* (London: Sage) Vol. I, N° 1.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. 2002 "Introduction" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader* (Thousand Oaks: Sage).
- Denzin, N. and Lincoln, Y. 2003 "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Derrida, J. 2002 "Globalización del Mercado Universitario, Traducción y Restos" en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Edwards, D. and Potter, J. 1992 *Discursive Psychology* (London: Sage).
- Gadamer, H. G. 1995 (1975) *Verdad y Método I* (Salamanca: Sígueme).
- Gergen, M. and Gergen, K. 2003 "Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Germano, J. W. 2001 "Mercado, Universidade, Instrumentalidade" en Torres, C. A. (comp.) *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Glaser, B. and Strauss, A. 1999 (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (New York: Aldine de Gruyter).
- Gorz, A. 1997 (1991) *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de Sentido. Crítica de la Razón Económica* (Madrid: Sistema).
- Habermas, J. 1991 (1967) *Conocimiento e Interés* (México: Taurus).
- Handy, Ch. 1996 *Beyond Certainty* (Boston: Harvard Business School Press).
- Haraway, D. 1995 (1991) *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La Reinención de la Naturaleza* (Madrid: Cátedra).

- Holstein, J. and Gubrium, J. 1995 *The Active Interview* (London: Sage).
- Ibáñez, T. 1996 *Fluctuaciones Conceptuales: en torno a la Postmodernidad y la Psicología* (Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela).
- Ibáñez, T. e Íñiguez, L. 1996 “Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada” en Álvaro, J. L.; Torregrosa, J. R. y Garrido, A. (eds.) *Psicología Social Aplicada* (Madrid: McGraw-Hill).
- Ibarra, E. 2002 “La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) Vol. 7, N° 14, enero-abril. Disponible en <<http://www.comie.org.mx/revista.htm>>.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJ) 1996 *Financiamiento Universitario y Equidad* (Santiago).
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. 1994 “El Análisis del Discurso en Psicología Social” en *Boletín de Psicología* (Valencia: Universidad de Valencia) N° 44, septiembre.
- Jary, D. and Parker, M. (eds.) 1998 *The New Higher Education: Issues and Directions for the Post-Dearing University* (Staffordshire: Staffordshire University Press).
- Johnstone, D.; Arora, A. and Experton, W. 1998 *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms* (New York: World Bank).
- Katzenbach, J. and Smith, D. 1993 *The Wisdom of Teams* (Boston: Harvard Business School Press).
- Lemaitre, M. J. 2001 *Responsabilidades Públicas y Privadas en el Desarrollo de la Educación Superior* (Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado).
- Leudar, I. and Antaki, C. 1996 “Discourse Participation, Reported Speech and Research Practices in Social Psychology” in *Theory & Psychology* (London: Sage) Vol. 6, N° 1.
- Lincoln, Y. and Guba, E. 2003 “Paradigmatic Controversias, Contradiction and Emerging Confluences” in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Marceau, J. 1996 “La máquina de producción de conocimientos: las universidades del futuro y el futuro de las universidades” en *Universidad Futura* (México) Vol. 7, N° 20-21.
- Medá, D. 1999 (1998) *El Trabajo: un Valor en Peligro de Extinción* (Barcelona: Gedisa).
- Ministerio de Educación 1994 “Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización”. Informe a su Excelencia el Presidente de la República (Santiago).
- Ministerio de Educación 2003 “Ejes orientadores de la Política de Educación Superior” (Santiago). Disponible en <<http://www.mineduc.cl>>.

- Moulian, T. 1997 *Chile actual: anatomía de un mito* (Santiago: ARCIS/LOM).
- Offe, C. 1997 "Precariedad y Mercado Laboral. Un análisis a medio plazo de las respuestas disponibles" en *ESK CUIS ¿Qué Crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo* (Donostia: Tercera Prensa/Hirugarren Prentsa SL).
- Oyarzún, P. 2002 "Consideraciones sobre el tema de la misión de la Universidad de Chile" en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Parker, I. 1990 "Discourse: definitions and contradictions" in *Philosophical Psychology* (London: Sage) Vol. 3, N° 2.
- Parker, I. 1992 *Discourse Dynamics* (London: Routledge).
- Parker, M. 2002 *Against Management* (Cambridge: Polity).
- Potter, J. 1998 (1996) *La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social* (Barcelona: Paidós).
- Potter, J. y Wetherell, M. 1987 *Discourse and Social Psychology* (London: Sage).
- Potter, J.; Wetherell, M.; Gill, R. and Edwards, D. 1990 "Discourse: noun, verb or social practice?" in *Philosophical Psychology* (London: Sage) Vol. 3, N° 2.
- Readings, B. 1997 *The University in Ruins* (Cambridge: Harvard University Press).
- Ronai, C. R. 2002 "The Next Night Sous Rature: Wrestling with Derrida's Mimesis" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader* (Thousand Oaks: Sage).
- Rose, N. 1989 *Governing the Soul: The shaping of the private self* (London: Routledge).
- Sennet, R. 2000 (1998) *La Corrosión del carácter* (Barcelona: Anagrama).
- Serrano, J. 1996 "La Psicología Cultural como Psicología Crítico Interpretativa" en Gordo, A. y Linaza, J. L. *Psicologías, Discursos y Poder: PDP* (Madrid: Visor).
- Serres, M. 1994 *Atlas* (Madrid: Cátedra).
- Shotter, J. 1999 "Dialogue, depth, and life inside responsive orders: from external observations to participatory understanding". Conferencia dictada en el encuentro Dialogues on Performing Knowledge (Estocolmo) 21 y 22 de octubre.
- Sisto, V. 1998 "Del Signo al Sentido: aproximaciones para el estudio semiótico de la conciencia" en *Documentos de Trabajo* (Santiago de Chile: ARCIS/LOM) N° 37.
- Sisto, V. 2000 "Subjetivación, Diálogos, Gritos en la Calle: una Aproximación Heteroglósica al Estudio de la Subjetivación". Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sisto, V. 2002 "Teoría Psicológica en Acción: La Psicología Frente a las Consecuencias Psicológicas y Sociales de los Procesos de Flexibilización Laboral" en *Psicoperspectivas* (Universidad Católica de Valparaíso) Vol. I, N° 1.

- Slaughter, Sh. and Leslie, L. 1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- Subercaseaux, B. 2002 “Educación Superior: Chile ¿Ejemplo o contraejemplo?” en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Tirado, F. J. 2001 “Los Objetos y el Acontecimiento: Teoría de la Socialidad Mínima”. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona, mimeo.
- Wetherell, M. and Potter, J. 1992 *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation* (Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf).
- Wiesenfeld, Esther 2000 “Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas” en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)* Vol. I, N° 2.
En < <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>.
- Willig, C. 2001 *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method* (Buckingham: Open University Press).
- Woolgar, S. 1991 (1988) *Ciencia: Abriendo la Caja Negra* (Barcelona: Anthropos).

Este libro se terminó de imprimir en el
taller de Gráficas y Servicios SRL
Santa María del Buen Aire 347
en el mes de octubre de 2005.
Primera impresión, 2.000 ejemplares

Impreso en Argentina