

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 12 ~ Junio 2002

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Paraje Arroyo seco s/n° - 7000 - Tandil
Pcia. de Buenos Aires - Argentina

N° 12, Junio 2002
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235

Impreso en Tandil - Argentina - *Printed in Tandil - Argentina*

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Dr. Néstor Julio Auza

Vicerrector

Med. Vet. Arnaldo Pissani

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Lic. Alejandro Dillon

Vicedecana

Dra. Blanca Zeberio

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Hugo Russo

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Ricardo Baquero (UNQ)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Mariano Narodowski (UNQ)

Juan Carlos Pugliese (CONEAU)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UNESCO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/IIPE)

Lucía Garay (Univ. Nacional de Córdoba)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono/Fax (54-2293) 423945/423956/423957. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Se imprime en Grafikart, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

IN D I C E

Presentación

<i>Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano. Algunas perspectivas de análisis</i> por Sonia M. Araujo y Lucía B. García	11
---	----

Artículos

<i>Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?</i> Pedro Krotsch	19
<i>Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización</i> Adriana Chiroleu	51
<i>Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México</i> Roberto Rodríguez Gómez	75
<i>¿Qué decimos cuando decimos constructivismo?</i> <i>Constructivismo Social: El Programa Fuerte</i> Ma. Pía Barrón, Alejandra Heffes, Irene Laxalt, Rosana Panero ..	101
<i>Concepciones alternativas: aproximaciones teóricas</i> María Daniela Eizaguirre	127

Reseñas de libros

<i>Educación superior y reformas comparadas</i> por Marcelo Daniel Prati	149
<i>Resiliencia o las formas en las que los humanos se construyen desde la adversidad</i> por María Marta Pasini	157

<i>La interacción en el aula. Aprender con los demás</i> por Rosana Egle Corrado y Martha Judit Goñi	165
<i>La infancia en juego</i> por Angela Ridaio	177
Reseñas de jornadas	
<i>II Coloquio Internacional.</i> <i>Gestión Universitaria en América del Sur</i> por María Cecilia Di Marco, Ana María Taborga y Marisa Zelaya	185
<i>Encuentro Interuniversitario sobre docencia e investigación en cátedras de Política, Planeamiento, Organización y Administración de la Educación</i> por María Ana Manzione	189

PRESENTACION

Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano.

Algunas perspectivas de análisis

por Sonia M. Araujo* y Lucía B. García**

La educación superior universitaria como área de interés académico ha sido enfocada desde diferentes perspectivas disciplinarias, las cuales han brindado aportes sustanciales para la comprensión de temáticas específicas. Sin embargo, el desafío en la generación de conocimientos sobre la universidad radica en la necesidad de trascender dichas miradas para aprehenderla en su especificidad y complejidad.

Aún cuando se reconozca la existencia de trabajos tempranos de índole filosófica, sociológica y jurídico-política acerca de la universidad, en general estos escritos se han enmarcado en reflexiones globales sobre la educación y sus vinculaciones con la sociedad. A partir de las transformaciones cuantitativas -crecimiento de instituciones, matrícula y docentes- iniciadas en la década de 1960, la educación superior comienza a adquirir un mayor grado de visibilidad, convirtiéndose en objeto de políticas.

En América Latina se van gestando agendas de investigación que,

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

Correspondencia: E-mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

Correspondencia: E-mail: lgarcia@fch.unicen.edu.ar

con mayor o menor grado de autonomía respecto de las políticas y con diversos niveles de profundización en las temáticas, van configurando un incipiente campo de estudios sobre la educación superior. La amplitud y el grado de desarrollo alcanzado manifiesta marcadas diferencias según países. Así por ejemplo, para 1995 sólo cinco países -Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela- concentraban el 75% de las investigaciones registradas en CRESALC (Comisión Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe).

La Argentina muestra un acentuado impulso orientado hacia la investigación en este campo recién en los años 90, lo cual se evidencia en la aparición de un número mayor de investigadores e investigaciones, en la creación tanto de posgrados en la especialidad como de programas de investigación en centros académicos, en la circulación de conocimientos a través del surgimiento de revistas especializadas y en la realización de eventos académicos articulados sobre diferentes problemáticas universitarias. Este florecimiento coincide con una etapa en la que el estado, con una nueva dinámica y teniendo como epicentro la Secretaría de Políticas Universitarias, toma una serie de iniciativas focalizadas en diferentes actores y niveles de la organización que se traducen en programas específicos: entre ellos cabe mencionar el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE), el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Además la creación de una serie de organismos de planificación, coordinación y evaluación -tales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), el Consejo Nacional de Educación Superior- constituyeron modos de reorganización de la educación superior que no han estado ajenos a los principales puntos de las agendas globalizadoras para este sector considerado estratégico en un nuevo escenario mundial, y en el que los organismos internacionales han desempeñado un papel protagónico. La aprobación de la Ley de Educación Superior en el año 1995 coronó un proceso de reformas que, de manera aislada y puntual,

venían gestando un nuevo modo de articulación entre el estado, la universidad y sus actores.

Como ya aludiéramos más arriba, en la actualidad se observa un acrecentamiento de los estudios sobre la universidad. Sin ánimo de agotar las diferencias en las intenciones y perspectivas de los estudios realizados, a grandes rasgos es posible identificar al menos dos grandes grupos. Por un lado, un conjunto de aportes se centra en la sistematización de información primordialmente orientada a la toma de decisiones políticas; no obstante, brindan una serie de datos básicos sobre el sistema de educación superior que adquiere valor para la investigación académica. Esta última, que también fue creciendo al compás de la reforma desarrollada en la década de los 90, se ha fortalecido e institucionalizado en el contexto del impulso a los posgrados generales y específicos, que han tematizado desde diferentes perspectivas disciplinarias aspectos vinculados con políticas, procesos, prácticas y actores universitarios.

La crisis que jaquea la propia identidad universitaria nos interpela tanto en calidad de actores de la institución como de investigadores de la cuestión universitaria. El fuerte impulso modernizador de “carácter externo” acentuado en la década de 1990, ha provocado la proliferación de respuestas reactivas de los universitarios sin que hayan sido suficientemente acompañadas de una reflexión e interpretación más autónoma respecto de las reconfiguraciones universitarias actuales a la luz de su tradición histórica y de su proyección futura. Este marco es el telón de fondo del presente para pensar el sentido y el significado de la investigación académica sobre la universidad; sentido y significado que requiere profundizar y anclar temas y problemas que, con un tratamiento sostenido, colaboren en una comprensión de la complejidad de la vida universitaria, aún en un devenir signado por los apremios de la coyuntura.

Esta sección de la revista *Espacios en Blanco* surge de intereses relacionados con una línea de investigación -“*Continuidades y rupturas en el campo de la educación superior*”- que ha privilegiado los estudios sobre

la universidad en el marco del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) desde comienzos de la década de los 90. Aunque la trayectoria del grupo de trabajo es breve, los esfuerzos de investigación sobre problemáticas específicas, recuperan los debates propios del incipiente campo de la educación superior. Estos trabajos, a la vez que han intentado colaborar en la comprensión de la naturaleza compleja de la universidad, han permitido captar las dificultades implicadas cuando se pretende indagar sobre un entramado conflictivo de políticas, actores y prácticas en el que el propio investigador crea y recrea la trama de la institución que pretende objetivar.

Los artículos que componen esta sección de la revista constituyen apenas un indicio de la diversidad de abordajes académicos que es posible encontrar cuando alguien se interesa por la educación superior universitaria. Esta heterogeneidad se evidencia tanto en las perspectivas de análisis adoptadas -desde los actores que están en la base hasta una mirada más sistémica- como en el modo de plantear y abordar los problemas -aportes en los que predominan enfoques descriptivos, explicativos y/o interpretativos. Heterogeneidad que no está divorciada de las cosmovisiones, aproximaciones teóricas e historias de los propios universitarios que al mismo tiempo que promueven la diversidad, enriquecen y dinamizan las discusiones y debates sobre esta institución.

Un eje común que vertebra los artículos es el análisis de los problemas actuales vinculados con transformaciones estructurales de la educación superior en el contexto de las nuevas relaciones entre estado, universidad y sociedad en América Latina. Así, en este *dossier*, con una perspectiva global y una mirada retrospectiva, se exploran las continuidades y rupturas en algunas líneas de política de educación superior en México y en el papel de los estudiantes como actores de reformas en América Latina. El desarrollo de dimensiones para pensar la profesión académica a partir de la configuración de un mercado académico en Argentina, también señala algunas condiciones estructurales que se han ido gestando en décadas pasadas, las cuales no pueden obviarse para entender la heterogénea situación del mun-

do académico en el presente.

Otra cuestión que merece señalarse es que tanto la investigación sobre los estudiantes como sobre los académicos, en tanto sujetos y actores de la vida universitaria, tienen un escaso desarrollo en el campo de la educación superior. Si bien las políticas de educación superior han adquirido una mayor visibilidad como objeto de investigación a partir de los profundos cambios implicados en procesos de reforma hacia fines de la década de 1980, aún queda mucho por indagar acerca de la trama compleja entre su construcción, implementación, y efectos en las instituciones y los actores universitarios.

Finalmente, es importante resaltar que la investigación académica orientada a la aprehensión de la complejidad de la realidad universitaria, con una mirada atenta al entretendido de dimensiones históricas, disciplinares, académicas, políticas, administrativas y económico-financieras, está distanciada del espacio de la definición de políticas públicas para el sector. Si bien este distanciamiento entre el campo académico y político es necesario para la producción de conocimientos, son estas miradas más complejas las que podrían contribuir a generar una recreación de la política universitaria.

En *“Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?”*, Pedro Krotsch aborda el estudio del movimiento estudiantil en el campo de la educación superior, recuperando la perspectiva histórica y trascendiendo el espacio latinoamericano para pensar cuestiones analíticas capaces de dar cuenta del movimiento estudiantil universitario en el presente. En un intento por responder al interrogante sobre el debilitamiento o desaparición de los movimientos estudiantiles, revisa discusiones académicas producidas desde la década de los 60 hasta la actualidad, para plantear nuevas preguntas que contribuyen a complejizar la problemática estudiantil en el marco de una sociedad fragmentada, de una juventud desencantada y una universidad pública lati-

noamericana expandida, diversificada y debilitada.

Adriana Chiroleu, en *“Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización”*, trabaja un conjunto de dimensiones para caracterizar la reciente conformación de un mercado académico en el caso argentino. Parte de revisar la noción de profesión académica desde el enfoque de campo de P. Bourdieu para desarrollar luego algunos rasgos de la transformación de la educación superior y sus políticas, con énfasis en la situación de la Argentina. Su hipótesis es que el momento en que se conforma y expande el mercado académico argentino atenta contra un desarrollo armónico de la profesión académica, acentuado por las políticas estatales implantadas durante la década de los 90. Esto la lleva a interrogarse acerca de la existencia de un modelo tradicional de profesión académica en nuestro contexto.

“Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México”, escrito por Roberto Rodríguez Gómez se propone dar cuenta de los cambios y las continuidades en las políticas gubernamentales para la educación superior mexicana desde fines de la década de los 70, atendiendo a las transacciones y negociaciones –expresada en la figura de *pacto* por el autor- entre las instituciones de educación superior asociadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para tal propósito analiza tres líneas de política: el modelo de planeamiento y coordinación del sistema; las propuestas de evaluación y acreditación; y los programas de financiamiento diferenciado orientados a resultados. Su conclusión es que aún cuando se critiquen los cambios en las prioridades y orientaciones de las políticas de educación superior en México, advierte que en los últimos diez años han predominado las continuidades, rasgos de política que parecen prolongarse -aunque con matices- en los planes del nuevo gobierno para el período 2001-2006.

Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?

Pedro Krotsch *

Introducción

Durante los últimos años hemos visto desarrollarse de manera importante en América Latina la investigación sobre distintas cuestiones que atañen a la universidad. De hecho ya podemos observar la existencia de un campo interdisciplinario relativamente estructurado, con lo que esto significa en materia de grupos de interés, disputas y distribución de prestigio. La problemática de los estudiantes está, sin embargo, ausente como línea de trabajo y reflexión. La primera pregunta que cabe hacer, entonces, es por qué esta ausencia de reflexión: ¿se debe a que los movimientos estudiantiles no existen más? ¿o es que no impactan en la política de la misma manera que lo hacían en el pasado? ¿qué factores han modificado la relevancia de una cuestión que en los sesenta fue objeto de atención importante en las ciencias sociales?

La primera cuestión que aparece cuando uno se sumerge en la revisión de la problemática estudiantil es que los movimientos estudiantiles sí existen tanto en Europa, el Sudeste Asiático, Africa así como también en América Latina y que, además, en muchos casos

* Máster en Estudios Latinoamericanos. Docente e investigador de la Universidad de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires. Director del Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA. Buenos Aires - Argentina.

Correspondencia: E-mail: pkrotsch@mail.retina.ar

contribuyen a remover gobiernos, incluir temas en la agenda política, resistir a las reformas universitarias propuestas, modificar o torcer el rumbo de éstas o, por vía indirecta, desencadenar propuestas de reforma de la universidad por parte de los gobiernos; también han sido objeto de represión, cooptación o han dado simplemente lugar a la negociación por parte de los distintos tipos de régimen político predominantes en la región ¿A qué se debe, entonces, la ausencia de reflexión sobre este actor fundamental de la vida universitaria y social?

Una hipótesis posible es que durante la última década se ha prestado más atención al análisis de las políticas públicas; análisis que, en general, tendieron a realizarse desde una perspectiva normativa que no incluía el análisis dinámico, de proceso, de la implementación de las políticas educativas, de los factores de resistencia y oposición a los cambios o de los efectos de los mismos sobre el entramado social de las propias instituciones. Este tipo de análisis en general deja de lado las prácticas y orientaciones de los distintos actores. Creo también que hemos analizado las políticas públicas recientes, desde una perspectiva estatal-institucional en donde no se consideraba la articulación y los clivajes, a veces borrosos, entre la sociedad civil y lo institucional: las zonas de resistencia, oposición, penetración de valores, prácticas y cultura de la sociedad en la base de las instituciones, poniéndolas en cuestión en un momento en que las mismas se han debilitado como producto de las transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas.

Dicho de otra manera, no se incluye en el análisis a los actores que intervienen en el campo de la formulación e implementación de políticas. Al decir esto estoy presuponiendo que los estudiantes fueron actores importantes en estos procesos. Considero que sí lo fueron aunque, en distinta medida, según los países en los que las reformas neoliberales se llevaron a cabo o están tratando de implementarse. Pero en este contexto constituyeron más factores de resistencia gremial que movimientos políticos, movimientos de defensa del statu-quo en rela-

ción al arancelamiento, la evaluación o los recortes presupuestarios, que movimientos de transformación de la educación superior universitaria. Otro factor que ha hecho más opaca la intervención de los estudiantes lo constituye el retorno de la democracia en la mayoría de los países de América Latina, con lo que esto significa en términos de inclusión de las demandas.

De todas maneras parece claro, que durante la última década, los movimientos estudiantiles no han tenido el protagonismo en el campo social y político que tuvieron en otras décadas. Tampoco se observa la existencia de un movimiento que tenga un carácter *epocal* en el sentido de la década del sesenta cuando los movimientos emergían en distintos contextos nacionales y regionales atizados por los mismos o parecidos ideales de liberación política y cultural. En gran medida podemos decir también, que el modelo de análisis que hoy se ha incorporado a la región deviene del modelo analítico de Burton Clark, en el que se ponderaron los análisis vinculados a la idea de modelos, sistemas, desde una perspectiva internista desvinculada de las muchas veces oscuras articulaciones de la universidad con la sociedad civil y el campo de la cultura. El gran actor teórico-práctico fue el mercado pero también el Estado, ogro ya no tan filantrópico encargado de su puesta en escena a través de las políticas públicas (Clark, 1991).

Cabe preguntarse entonces: ¿tienen poder los estudiantes y qué tipo de poder ejercen?, ¿cuál es su poder y papel en el campo universitario? ¿Qué significa hoy ser estudiante? en un contexto en el que la universidad ahora se ha masificado y complejizado en términos de sectores y niveles de decisión en toda la región. La bibliografía nos muestra que el análisis del movimiento estudiantil ha sido producido al calor de los acontecimientos y desde la perspectiva del ensayo, desde la reflexión en la coyuntura, desde una perspectiva en la que prima la política. Esto último parecería, sin embargo, ser un indicio del carácter fundamentalmente político más que gremial del movimiento estudiantil.

Pero también puede estar indicando la existencia de nuevas prioridades temáticas en el campo de las ciencias sociales.

En este trabajo plantearé de manera descriptiva el escenario de la Reforma Universitaria del l8 y su importancia para la región. Considero que esta es la matriz dentro de la cual se desarrolló una fuerte participación de los estudiantes en la vida política e institucional de América Latina que se extiende hasta hoy. Luego trataré de recordar la discusión en torno al protagonismo estudiantil en los sesenta y setenta, cuando el movimiento estudiantil adquiere un talante y estilo que se extiende a lo largo y ancho del planeta. Posteriormente trataré de poner la discusión en el marco de lo que de alguna manera fue una interpretación acerca de la finalización o debilitamiento del movimiento estudiantil, cuestión de la que comenzaba a hablarse hacia finales de los setenta, como producto de la emergencia de la universidad de masas y la creciente diversificación institucional de los sistemas. Finalmente, haré un recorrido por otros escenarios geográficos, culturales y políticos, para volver a la región y pensar qué acontece hoy y qué cuestiones analíticas requiere el dar cuenta del movimiento universitario en nuestros días.

Lo que parece hoy irrefutable, es que las condiciones sociales, la universidad, la subjetividad y las orientaciones y la cultura de los jóvenes se han modificado. Se ha pasado (sin entrar en la discusión) de una modernidad no realizada a una posmodernidad deshilachada en la que tanto instituciones como sujetos se debaten en torno a la búsqueda de nuevos sentidos. A pesar de todo lo señalado, creo que en América Latina, los movimientos estudiantiles todavía darán mucho que hablar a políticos, ensayistas, periodistas y académicos.

Es evidente que el escenario institucional, la segmentación social del sistema, la masividad de algunas universidades y las peculiares características de otras -generalmente privadas, que funcionan ahora como nichos de reproducción de las élites globalizadas-, han modificado el panorama, no sólo con relación a las primeras décadas del siglo sino

también en relación con la transición de los sesenta, cuando todavía la universidad pública constituía un dispositivo estratégico de los Estados nacionales. Pero todo esto no nos permite inferir que el movimiento estudiantil ha muerto. Su enorme presencia numérica (casi 10 millones en la región) en el contexto de una crisis profunda de la sociedad, la economía, la representación política y las perspectivas de futuro no pueden constituir un dato menor. Por otro lado el argumento de que la diversidad institucional dentro del sector público o la emergencia del sector privado constituyan un factor disuasor de la conformación de movimientos estudiantiles es refutado, por lo menos, en el caso del movimiento estudiantil norteamericano de los sesenta.

Los ideales de la Reforma Universitaria de Córdoba en la conformación de una tradición de participación estudiantil.

La Reforma como idea e ideal de universidad democrática y comprometida socialmente ha sido objeto de ataques permanentes en la última década, durante la cual se intentó reemplazar la concepción de espacio público en el que se elaboran identidades y sentidos, por una concepción de la universidad asimilada al modelo organizacional de la empresa. Su productividad debería ser medida a partir del comportamiento de las variables que configuran su eficiencia interna y cuya eficiencia externa se reduciría a su pertinencia respecto de las señales del mercado. El romanticismo, arielismo y latinoamericanismo, el carácter juvenil y generacional, la idea de vanguardia intelectual de aquél movimiento de la Reforma (que en los hechos también ha desaparecido como épica o ha sido desfigurado) parecen incompatibles con este nuevo entramado de sentidos que confluyen en torno a criterios de eficiencia y utilidad de las instituciones y carreras individuales, de la preeminencia

de valores expresivos en los jóvenes, de emergencia de nuevas formas de construir la identidad y la solidaridad fuera de la institución universitaria y que de distintos modos ponen en cuestión la figura tradicional del estudiante.

A pesar de que hemos pasado de la “idea de universidad” como constitutiva de la nación, como pretensión de reflexión de la sociedad sobre sí misma a la universidad de masas, que es más multiplicidad de organizaciones que institución, muchos de los ideales de autonomía y cogobierno de la Reforma siguen vigentes como principios que orientan las prácticas estudiantiles y la organización y gobierno de muchas instituciones universitarias en América Latina. En gran medida aquellos ideales están hoy en la región menos incorporadas como orientación movilizadora de los actores que cristalizadas en las formas de gobierno de las universidades de la región, por lo menos en aquellos países en los que la Reforma tuvo influencia histórica.

La universidad ha sido para América Latina como para todos los espacios no europeos una institución transferida. Durante la colonia su existencia en la región fue precaria, una creación desde arriba, desde la Corona o el Papado, en un contexto de relaciones sociales que no requerían o valoraban una institución de estas características. En este sentido la universidad latinoamericana como momento de lo estatal concebido como lugar de lo público, no tuvo como fermento de su creación a la sociedad civil, como pudo ser el caso norteamericano, o de equilibrio y tensión con la sociedad civil como sucedió en Europa. En muchos lugares como en la Argentina, la educación fue el instrumento utilizado para el desarrollo del ciudadano y la expansión de la sociedad civil. En nuestro contexto –y probablemente en otros países de América Latina- la universidad, y en especial el movimiento de la Reforma, desempeñó un papel significativo en la construcción de la moderna ciudadanía política y de articulación con demandas ciudadanas difíciles de observar en la actual vida universitaria.

Su inserción y arraigo en la sociedad comenzará a tener lugar, como señala Hans Albert Steger, luego de las luchas de independencia, una vez que se consolida un modo de producción agroexportador y los intereses locales requieran de cuadros para la burocracia y las profesiones liberales. Esta “universidad de los abogados” que, en su sentido más profundo es la que tenemos aún hoy en la región, a pesar de la diversificación y complejización así como de la aparente modernización que se ha podido observar durante las últimas décadas (Steger, 1974). En Europa, la universidad moderna expresará a la nación, en un momento superior de su evolución social y estatal. Será el producto de un proceso de diferenciación y complejización del entramado social que se remonta a la Edad Media. En cambio, la universidad latinoamericana pretendió expresar la emergencia de la nación y la modernidad en un contexto de profunda debilidad tanto de los Estados como de la sociedad en su conjunto. Aún en las primeras décadas de este siglo en nuestra región predominarán las relaciones de fuerza frente a la posibilidad de establecer reglas del juego políticas más o menos duraderas. La economía básicamente agro y minero exportadora dejará su marca y su sello en el desequilibrio existente entre formación profesional y producción de conocimiento que caracteriza a la universidad latinoamericana. La Reforma y los jóvenes que la protagonizaron no podrán modificar esta situación estructural, no se realizará la “idea de universidad científica” que fundamenta teóricamente las pretensiones de autonomía.

Estas cuestiones fueron comprendidas por los prohombres de la Reforma de Córdoba del ‘18 cuando señalaban, como lo hace especialmente Julio V. Gonzales, que la autonomía de las casas de estudio es una prerrogativa de la ciencia y la cultura (Gonzales, 1945). Son estas actividades humanas y la libertad que requiere lo que autoriza la independencia. En este contexto podríamos decir que el cogobierno y la democratización de la universidad fueron concebidos en el marco de un sistema de legitimidades fundadas en la idea de “comunidad de sabios”, de la que la universidad profesionalista de hoy está, por cierto, muy

lejos. En la Argentina esta será moldeada, básicamente, por las aspiraciones sociales de los sectores medios, en general inmigrantes, cuya orientación hacia los estudios era y es, primordialmente, tradicionalista en el sentido de la valoración de las profesiones liberales frente a los estudios de carácter científico. La Reforma de Córdoba, impulsada por jóvenes que abrevarán del impulso moral de la revolución rusa y mexicana, y su rechazo a la generación comprometida con la Gran Guerra, fue posiblemente el primer intento y último de reforma endógena, es decir, nacida del plexo de intereses locales. Las dos siguientes serán exógenas y tendrán como modelo académico el norteamericano.

Dos fueron los pilares de este movimiento nacido en la mediterránea y tradicionalista ciudad de Córdoba: la autonomía de las casas de estudio y el cogobierno estudiantil. Se reclamaba democratización frente al manejo de las viejas camarillas académicas, y atención a las demandas sociales de los trabajadores organizados, pues el reclamo central quiso ser la democratización de la universidad y, también, el de la sociedad. En cambio la idea de universidad científica parecía más bien un subproducto de la búsqueda de transparencia y secularización de la vida social y académica incidida por el pensamiento de la Ilustración que demanda por laboratorios y creación de nuevo conocimiento.

Décadas más tarde intelectuales reformistas observaban que la reforma había democratizado los claustros pero no había modificado el perfil de una universidad que atendía prioritariamente los reclamos de movilidad social de sectores emergentes dentro de un modelo productivo poco diversificado y básicamente dependiente, contradictorio con la diversificación y el desarrollo científico de la educación superior. La universidad argentina, azotada luego por dictaduras militares culturalmente integristas, será así fundamentalmente “fábrica de títulos” o “fabrica de tomar exámenes”. Curiosamente esta universidad será pri-

mero una universidad politizada, y posteriormente también partidizada -durante las últimas décadas- en torno a los intereses de los partidos políticos.

Si bien se ha manifestado aquí también la crisis de representación política, el movimiento estudiantil ha tenido una fuerte tradición de participación, al mismo tiempo que, con el retorno de la democracia en 1983, constituye un actor importante en el gobierno de las universidades. Sin embargo, se puede decir que es un actor fundamentalmente democratizador en el campo de los aspectos que hacen al gobierno y los reclamos estudiantiles en detrimento de aquellos referidos a la reforma académica, los planes de estudio, el desarrollo científico, la actualización pedagógica o la reforma institucional. Si el primer término de la ecuación es fuerte y denso, el segundo es precario y difuso: poco interesan el perfil de la universidad, los nuevos métodos pedagógicos o los modelos de gestión, la configuración y orientación disciplinarias o el perfil académico de la universidad. Lo coyuntural predomina al mismo tiempo que el futuro del sistema no es objeto de discusión o reflexión.

En el caso del movimiento de la Reforma, como actor fundamentalmente estudiantil en Argentina, se podría afirmar que fue y es moderno en lo que hace a la democratización de las casas de estudio, en los aspectos políticos de representación, pero no en lo académico, pedagógico, organizacional o científico. Por otro lado crecientemente a partir de los sesenta la demanda de democratización se asimiló a las demandas de democratización y representación propias del campo político subsumiendo la lógica de lo meritocrático-académico en el universo valoral de lo democrático-político. Cuestión que en la Argentina se expresará como un ejemplo más de la falta de autonomía relativa de los distintos espacios funcionales de la sociedad y su subordinación fundamental a la lógica del campo político. Cuestión que alude a la debilidad institucional argentina y a la falta de autonomía relativa de los distintos espacios funcionales de la sociedad.

Señala al respecto Carlos Waisman

“Es necesario replantear el tema de la autonomía universitaria: la universidad, para cumplir eficazmente con sus funciones básicas (educación general, formación profesional e investigación), requiere autonomía no solo respecto al gobierno o a la Iglesia, como lo planteaba la Reforma, sino también con respecto a los partidos y el campo político (...) los objetivos, la selección de medios, y la evaluación de los resultados de la acción individual y colectiva varían entre áreas institucionales de la sociedad. Los agentes sociales que actúan en contextos tales como un tribunal, una empresa, una iglesia, o un partido político se plantean objetivos distintos en cada caso, y estas organizaciones funciona mejor cuando sus actores eligen medios y evalúan su actividad sobre la base de los criterios más relevantes en cada una de ellas” (Waisman, 1999).

Por otro lado Osvaldo Iazzeta observa la necesidad de sostener la universalidad y el carácter público de los mecanismos de decisión en el Estado y la universidad:

“No nos mueve una intención antipolítica, no cabe la indignación moral ante la presencia de la política en la universidad, lo que intentamos poner sobre el tapete es la partidización de la gestión universitaria, -en especial la confusión entre lo público y lo privado que ella trae aparejada- y el predominio de esa lógica sobre aquéllas que son propias de un ámbito académico, dicha partidización erosiona la dimensión pública de la universidad tanto como la politización del Estado lo hace en este último” (Iazzetta, 1999).

La universidad latinoamericana ha sido y es aún una universidad

profesionalista a la vez que crecientemente politizada, y en el caso de la Argentina partidizada, en la medida en que ha perdido la capacidad de mediar, de traducir lo social, lo corporativo- profesional, lo económico y político en energía institucional propia, en actividad de diferenciación y creación de sinergias diferenciadas, de construir bordes, márgenes y, a la vez, articulaciones con el entorno. En este sentido la universidad argentina, y posiblemente también la universidad latinoamericana, es una universidad atravesada, cuando no penetrada y por lo tanto institucionalmente débil, sujeta a la falta de diferenciación de los campos social, económico y político, lo cual dificulta la construcción de una hegemonía académica que procese su propia conflictividad. No se trata de una universidad comprometida, se trata mas bien de una universidad cautiva, atada al devenir del campo político partidario. El movimiento estudiantil y una concepción deformada de la Reforma del '18 han sido, aunque no en soledad, un fuerte articulador de este proceso histórico.

La confluencia de múltiples utopías y futuros en los sesenta: planificación, reforma y revolución

A partir de los cincuenta la universidad latinoamericana comienza a alejarse rápidamente del denominado modelo de universidad de las élites. Los magros índices de participación del grupo de edad (entre 18 y 24 años) comienzan a expandirse. Crecimiento y diversificación del número de instituciones, emergencia del sector privado, feminización de la matrícula, desarrollo creciente de la profesión académica, fortalecimiento de la investigación e intentos de reforma del modelo académico tradicional sobre la base del modelo de los Estados Unidos promocionados por la USAID, la Fundación Ford, la Fundación Rockefeller, etc. constituyen las tendencias del período.

A partir de los cincuenta, el proceso de sustitución de

importaciones, el desarrollo industrial en los países de mayor tamaño, dio lugar a la creciente urbanización y emergencia de sectores medios para los cuales la universidad comenzó no sólo a convertirse en un instrumento de movilidad social, sino también en un medio de acceder a la moderna ciudadanía cuyo desarrollo estaba ligado también a nuevas formas y movimientos culturales de lo que comenzó a llamarse cultura de masas y en la que los medios de difusión jugaron un papel fundamental. La universidad comenzaba a vivir una tensión entre cultura de élite y cultura popular que está fuertemente presente hoy como una de las tensiones que determina la crisis de esta institución.

La nueva juventud urbana se transforma en un estrato discernible que comienza a construir nuevas formas de representación, identidad y ciudadanía. El cine, la música y también la televisión contribuían a dar identidad a este estilo juvenil que se superpondrá en la región con la creciente politización y radicalización de estos estratos. Período complejo en el que se combinan, de manera confusa y dinámica, desarrollo, modernización y radicalización política. Al mismo tiempo, el compromiso con los pobres de la Iglesia Católica y la Revolución Cubana motorizarán utopías que se entrecruzarán con la Alianza para el Progreso y el desarrollismo que predominaba en la región. La seguridad en la existencia de un futuro sujeto a la ingeniería burocrática y un conocimiento no sujeto a negociación, era común a las distintas perspectivas. Múltiples destinos y futuros parecían abrirse: solo las parteras de esos nuevos horizontes parecían ser distintas, pero política y cultura de masas serán, en este período, dos dimensiones que mediarán la capacidad socializadora de la institución universitaria.

Los cincuenta y sesenta combinan también, de manera compleja y multifacética, los ideales de la modernidad, el optimismo de la Ilustración y la técnica social encarnadas en el Estado planificador que se entrecruzan, a la vez, con los proyectos de industrialización y los supuestos de una sociedad que parecía imaginarse cada vez más integrada

social y económicamente. Las utopías parecían recorrer varios senderos, desde aquellos del desarrollismo y la teoría de los recursos y el capital humano en el campo educativo, hasta las alternativas menos oficiales que anunciaban la liberación de las energías sociales a través de la pedagogía, la desescolarización y, más allá en la política, y en sus formas más duras, la lucha armada. El ideal de justicia, y la posibilidad de una sociedad inclusiva e integrada parecían relativamente hegemónicos entre los distintos sectores y proyectos que se debatían el escenario político social.

Esta fue una época de activismo fuerte en el que el movimiento estudiantil se orientó por diversos y múltiples senderos, combinando los reclamos corporativos con reclamos políticos globales, de los cuales abrevaba sentido: la defensa gremial, la rebelión y la transformación social se mezclaban y confundían. Este ciclo, que es mundial, comienza a cerrarse con “el Mayo del ‘68” que mucho debía a la antipsiquiatría y a la Revolución Cultural China, y en el que confluyen a nivel mundial, numerosos movimientos que tienen como epicentro a los estudiantes. Parecería haber sido la consagración, simbiosis y articulación de todos los cuestionamientos: desde el modelo de desarrollo industrial a la de un orden subjetivo que se había cristalizado en la modernidad. Vale la pena citar un párrafo de Martín Hopenhayn que liga aquel momento con nuestras preocupaciones de hoy:

“La revuelta del mayo francés fue, tal vez la máxima expresión -y la última- de politización de la voluntad de ruptura con la cual todavía podemos identificarnos, aunque solo sea parcialmente y como reflejo de lo irre recuperable. La universidad salió a la calle, enfrentó a la policía, puso en jaque al gobierno, obreros y empleados, explotados y reprimidos se plegaron expectantes al teatro vivo de la calle. La juventud hizo de su identidad generacional el lugar de una batalla por el poder, y no sólo una confrontación con

los maestros en el aula o con los padres en el living de la casa. La política fue claramente rebasada por la voluntad utópica, y ésta forzó a la política a ampliar sus escenarios de confrontación” (Hopenhayn, 1994).

Como juego, el poder y su negación, la experiencia del mayo francés se expresará también en distintos países europeos y, por cierto, de manera diversa. En Alemania dejará marcas y señales para la historia: por un lado, el activismo de la Bader Meinhoff; por el otro, “los verdes” y la propuesta de una nueva cultura política y una nueva moral. En los Estados Unidos el movimiento nacido en Berkeley en el ‘67 se extenderá a lo largo de todo el país, tendrá su Woodstock musical, se hará fuerte en las universidades privadas de élite, y al igual que el movimiento europeo dará lugar a reformas que tendrán que ver con la democratización de la gestión y el gobierno de las instituciones e incidirán en el desarrollo de nuevas áreas disciplinarias como los estudios multiculturales, así como en una representación más equitativa de las minorías, lo que para defensores del canon clásico, como Allan Bloom, será el inicio de la decadencia de la universidad norteamericana.

En nuestra región, los sesenta significarán un ascenso de la presencia e incidencia estudiantil. Esta será en muchos casos un parteaguas histórico pues, de la posible elección por parte del Estado entre represión, cooptación y negociación tendió a prevalecer, ya en los setenta, la represión, sobre todo en aquellos países como los del Cono Sur en los que la presencia estudiantil coincidió con una fuerte conflictividad social que será motivo de la posterior intervención militar. En la Argentina el movimiento estudiantil que ya comenzaba a ligarse, directa o indirectamente a las distintas formas de la lucha armada, se convierte desde el inicio del golpe militar de 1966 en el epicentro de la resistencia sobre todo en la ciudad de Córdoba.

El delgado hilo de resistencia que recorre la muerte de un

estudiante en Rosario y en Córdoba finaliza asestando con el Cordobazo en 1969 un golpe mortal al régimen militar del que no podrá ya recuperarse. Las multitudinarias manifestaciones conjuntas entre estudiantes y trabajadores industriales en la ahora industrializada ciudad, reeditaban un capítulo moderno de las viejas luchas, en la que los obreros lo eran ahora de grandes industrias automotrices y los estudiantes pertenecían mayoritariamente a los sectores medios. Sin embargo, todo este proceso que termina con un nuevo golpe, aún más represivo durante el año 1976, tuvo como un actor más a los estudiantes. En muchos casos fueron solo detonantes o catalizadores de situaciones sociales que no habían encontrado su forma de expresión, pero sin duda el protagonista fue la juventud, enrolada o no en los grupos armados. Todo este movimiento fue sobre todo un movimiento de la juventud, dentro del cual los estudiantes constituían algo así como el fermento intelectual, su sistema nervioso, una caja de resonancia que pretendía negar su condición estudiantil al mismo tiempo que la universidad entregaba su sustantividad para convertirse en instrumento de liberación.

En relación al vínculo entre estudiantes y reforma cabe señalar, que si bien el espíritu de la militancia política y estudiantil estaba imbuido por concepciones educativas y pedagógicas alternativas especialmente la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, no se planteaba estrictamente una reforma de la universidad. La universidad se había convertido en un instrumento, en un momento de algo más grande y digno: debía dejar de ser una isla para disolverse en el pueblo. Sin embargo, el activismo estudiantil tendrá sus frutos en materia de política universitaria: será un efecto no querido. El régimen desarrollará una política que fue en gran medida también una estrategia de contrainsurgencia y modernización educativa. El resultado inmediato fue la creación de 15 universidades de provincia en lo que fue el segundo gran movimiento de creación de instituciones de educación superior en la Argentina. El diseño de políticas y la modernización universitaria fueron, como sucedió

en otros lugares y espacios, también políticas para la juventud: la relación entre educación y control social se combinaban con la planificación y el desarrollo de reformas universitarias por parte del gobierno militar que se había iniciado en 1966 y habría de caer en 1973.

En Brasil el Golpe Militar del '64 se concentró en la persecución del movimiento estudiantil organizado en la Unión Nacional de Estudiantes pero el desarrollo de la conflictividad militar y el desarrollismo modernizante de los militares les permitió combinar formas duras y blandas de represión, así como distintas maneras de cooptación de amplios sectores universitarios dispuestos a transitar la modernización de la universidad brasileña bajo condiciones de encapsulamiento político. A diferencia de lo que sucedió en la Argentina durante el régimen militar que va de 1966 a 1973 y el segundo posterior a 1976, la universidad brasileña moderna, tal como la conocemos hoy, fue producto de una alianza desarrollista entre militares y sectores académicos que posibilitó la modernización y expansión impresionante del sistema. En la Argentina se fracturará posiblemente para siempre la posibilidad de construir puentes con un pasado educativo que, a pesar de los golpes recibidos hasta entonces, era portador aún de cierta fortaleza institucional y académica.

Chile, cuya tradición reformista había sido siempre precaria, se incluye en esta tradición universitaria a fines de los sesenta. Este proceso culmina con el derrocamiento y muerte de Salvador Allende. La importancia otorgada a los movimientos estudiantiles hizo que tanto en el caso chileno como en el brasileño -y también en el Uruguay- los gobiernos militares trataran de organizar movimientos afines a sus políticas, tarea en la que fracasaron. Si bien Salvador Allende, durante su visita a la Universidad de Guadalajara durante 1971, había señalado el peligro de transformar a la universidad en un instrumento político, la intensidad de los enfrentamientos en su país hacían de la universidad un actor central de la arena política.

El temor a que la universidad fuera devorada por la conflictividad social aparecía como una cuestión que preocupaba a muchos. Por entonces, Henrique Gonzalez Casanova un año antes de Tlatelolco, señalaba: “por tanto, la política de profesores y estudiantes, en el orden intrauniversitario, deberá ser, sobre todo, de índole académica, destinada a mejorar la actividad estrictamente universitaria a partir del correcto ejercicio de los derechos de autonomía y libertad de cátedra”. El autor planteaba entonces la grave cuestión de “como deslindar correctamente” la “política-política” de la política universitaria para “no contradecir los principios en que se basa la universidad” (Gonzalez Casanova, 1972). La masacre de Tlatelolco en el ‘68 marcará sin duda un hito en la historia política de México. Como en Argentina, Brasil y Chile el diseño de la política de reforma y modernización universitaria oficial de los siguientes años estará teñido por la necesidad de control de los movimientos estudiantiles.

Los setenta cierran así un período de intenso activismo estudiantil, en el que varían las formas de organización, así como la combinación entre reclamos corporativos y políticos y las respuestas mas o menos negociadas o violentas por parte de los gobiernos. Constituyó un período de intenso protagonismo estudiantil tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde el punto de vista de la intensidad de las luchas y las disyuntivas ideológicas. El plano de lo político, lo social y lo educativo se entrecruzaban con una intensidad que hoy parece difícil comprender. Sin embargo, fue también una época de intensas reformas educativas y universitarias en particular. Fue un período también de crecimiento espectacular de la matrícula y de las instituciones, así como de reformas universitarias que fueron tanto propuestas de reforma como también estrategias de control de los sectores jóvenes de la sociedad. Control social de la juventud y modernización del sistema universitario han sido los problemas que muchas veces se alimentaron mutuamente.

Pero además, para muchos, la universidad para constituirse en

un actor fundamental del cambio debía liberarse de sus ataduras burguesas que la ceñían contradictoriamente. El papel de la universidad podía ser así leído desde distintas perspectivas. El conocido pensador uruguayo Carlos Rama señalaba:

“Como en todos los países del mundo y en la historia, los centros universitarios son siempre ideológicamente más adelantados que la sociedad global nacional. Así sucedió en la Edad Media burguesa europea, así sucede en los EU o Europa contemporánea, y América Latina no es una excepción a esa realidad. También es exacto que la concentración de un número elevado de jóvenes y de intelectuales comprometidos hacen de las universidades latinoamericanas tradicionales centros de resistencia antidictatoriales, antifascistas, ricos en actitudes de mentalidad progresista y renovadora. También es cierto que en la hora actual no son justamente las universidades los centros vitales de la Segunda Revolución Independentista Latinoamericana y que en los países que venimos considerando sería falso creerles los motores de los grandes cambios históricos. Nuestra tesis es que en la actual fase histórica, en que ciertos países están ingresando al socialismo, las universidades recobran o refuerzan, sus originales características burguesas, y se hacen incluso baluartes del pasado. Así sucedió en Cuba, se apreció en Chile en 1970-73 y en cierto sentido en Argentina y Uruguay” (Rama, 1973).

Finalmente, la universidad y los movimientos estudiantiles no pudieron anunciar y realizar el futuro, muchos sueños y utopías, válidas o no, quedaron en el camino, en una etapa histórica marcada por la generalización de regímenes militares cuyo principal modo de relación con el movimiento estudiantil fue la represión.

El movimiento estudiantil a fines de los setenta: ¿sobrevivirá el movimiento estudiantil en América Latina?

Hacia mediados de la década de los setenta, se produce un descenso evidente de la movilización estudiantil y de su visibilidad. Durante esta época el centro e intensidad de la participación estudiantil, como lucha política mas que gremial, se traslada a América Central: Nicaragua y el Salvador serán escenarios en los cuales la lucha armada y los estudiantes establecen vinculaciones estrechas que arrastrarán a las universidades al centro de la escena política.

En los ochenta se observa así un nuevo escenario, al mismo tiempo que se trata de interpretar las nuevas tendencias. José Joaquín Brunner y José Agustín Silva Michelena no sólo plantean que a partir de los setenta el movimiento estudiantil ha declinado, sino que habrá de modificar en el futuro sus estilos de participación y organización. En primer lugar se trataría de un problema de identidad que afectaría al conjunto de los estudiantes. Como producto de la multiplicación de instituciones así como de la división entre público y privado la identidad tendería a procesarse de diferente manera, comienza a predominar ahora la heterogeneidad: emergerían “los movimientos estudiantiles” que podríamos interpretar como la sustitución de un sujeto universitario encarnado en los estudiantes, y la emergencia de actores que entran y salen de la escena en escenarios institucionales diversos. Además, los estudiantes han diversificado su origen social, el crecimiento de la participación en la educación superior ha incorporado nuevos grupos sociales rompiendo con la relativa homogeneidad de clase existente anteriormente.

Se señala también que las nuevas formas de gestión institucional, más complejas y burocráticas respecto del pasado, incluyen ahora a un

estrato de expertos y administradores lo cual habría obturado el factor ético-idealista que suponía la participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones. Habría aquí una tensión entre el carácter expresivo de la participación en las instituciones y el carácter racional burocrático que las organizaciones, ahora cada vez más complejas, comienzan a requerir en su sistema de toma de decisiones. Así:

- en la universidad tradicional los profesores constituían un actor secundario: ahora el surgimiento y desarrollo de la profesión académica tenderían a poner límites al papel de los estudiantes.
- el papel del movimiento estudiantil en el proceso de cambio socio-político también habría sufrido alteraciones de importancia, no sólo por el reflujo del activismo, sino porque se señala que los estudiantes orientan su participación ya sea hacia aspectos específicos de la actividad académica o institucional o, al contrario, se incorporan orgánicamente a los partidos o a los movimientos revolucionarios, perdiendo en buena medida su identidad estudiantil básica. Se habría roto aquí también además de una posible continuidad con el pasado, la continuidad entre lo gremial y lo político, dentro de una perspectiva que supone una diferenciación de las esferas de la acción colectiva y, consecuentemente, una creciente racionalización y democratización de las prácticas sociales.

Sin duda que factores vinculados al desarrollo del Sistema de Educación Superior pueden ser elementos que expliquen el actual reflujo, afirmación que en realidad habría que morigerar teniendo en cuenta que la comparación tiene un referente del nivel e incidencia política de 1968, momento y coyuntura, resultado de acumulaciones históricas en el campo de la cultura, el desarrollo institucional y la economía que se habían desarrollado en el largo plazo. En realidad existen aún más factores que se podrían colocar hoy como importantes para la comprensión de una nueva condición estudiantil. En primer lugar, todos aquellos que hacen

al actual status de la juventud y los medios de comunicación, sobre todo el creciente papel que juegan los medios como factor de socialización y construcción de una cultura urbana de masas. Otro factor no menor, que en realidad contiene el fenómeno de la diversificación y creciente heterogeneidad del sistema, es el de la pérdida de centralidad de la universidad así como el consecuente deterioro de su legitimidad y hegemonía.

Con relación a la crisis de la educación básica y media se habla de disolución de la institución educativa tradicional, erosionada desde dentro por la masividad, y desde fuera por el rol de los medios de comunicación, la crisis de la familia y las nuevas formas de socialización tribal. Podríamos preguntarnos, ¿cómo inciden estos factores en la universidad o cómo inciden en los nuevos sectores de jóvenes en su condición de estudiantes?, ¿cómo se articulan, entrelazan, entran en tensión las actuales culturas juveniles con la cultura institucional?, ¿cuál es la relación entre alta cultura y cultura de masas?

La crisis de la institución educativa y la crisis de la universidad no pueden dejar de incidir en la relación que los jóvenes establecen con la institución. De Souza Santos observa que la universidad sufre una crisis de legitimidad y hegemonía al mismo tiempo que una crisis organizacional. Se refiere fundamentalmente a la crisis del paradigma epistemológico tradicional, la emergencia de nuevos modos de hacer ciencia, de nuevos locus de producción científica y la existencia de múltiples y contradictorias demandas: desde la sociedad y el Estado, del mercado de trabajo, la cultura juvenil, etc.. La universidad sobredemandada no parecería poder sobrevivir sobre la base de decisiones racionales y estratégicamente fundadas, solo la “dispersión de conflictos” y la acción adaptativa parecerían ser los recursos a la mano (de Souza Santos, 1995). Lo anterior incide de múltiples maneras sobre el vínculo que los jóvenes como estudiantes establecen con la universidad: ¿qué tipo de contrato se elabora hoy entre los estudiantes

-básicamente integrados a una cultura juvenil- y la institución?

Hoy, la universidad latinoamericana ya diversificada, heterogénea, cuando no fragmentada, pretende ser inducida desde arriba a conformarse sobre la base de la competencia, en una suerte de mercado que no es dinamizado desde las potencialidades asociativas de la sociedad civil, sino desde un Estado que trata de descargar funciones de responsabilidad para recuperarla como control: descentralización y evaluación constituyen más que una búsqueda sustantiva de mejoramiento, un medio de reconstruir la legitimidad perdida como producto de las críticas realizadas al Estado desde el neoliberalismo. Entonces: ¿cuáles son los potenciales efectos que se desprenden de las actuales reformas con relación a la emergencia o no de colectivos estudiantiles? ¿Qué vínculos se establecen entre la nueva cultura juvenil, la cultura urbana popular y la cultura institucional en crisis? Finalmente cabe preguntarse si lo gremial y lo político expresado por la institución universitaria y los partidos políticos expresan formas de representación legítimas para los jóvenes estudiantes de hoy en un contexto en el que se difumina la idea de futuro y la dualización se ha convertido en parte de la naturaleza social y la crisis de representatividad de los partidos políticos recorre la región.

En el mundo “amplio y ajeno” los estudiantes existen y son protagonistas de acontecimientos políticos fundamentales

Los movimientos universitarios existen en la región a pesar de su diferente carácter, sentido y dirección, tanto en Argentina, México, Perú y Chile como en Bolivia y en el resto de América Latina. Contradiciendo las opiniones reseñadas en el punto anterior, en 1998, Philip Altbach creía observar un renacer del movimiento estudiantil que

tenía como ejes de tensión las malas condiciones del presupuesto, la expansión de la matrícula universitaria y la situación política. Consideraba que existían en Europa condiciones parecidas a las de los sesenta, en dos cuestiones fundamentales: expansión creciente y falta de presupuesto (Altbach, 1998). A pesar de que evidentemente estas dimensiones no alcanzan para pretender prever la emergencia de un movimiento social o estudiantil, el autor observaba su emergencia en tres continentes.

El caso de Indonesia remite a un movimiento político, orientado inicialmente a denunciar la corrupción del régimen de Sukarno así como la crisis social que finalmente terminará cuestionando al mismo régimen a mediados de los noventa. En agosto de 1996 miles de estudiantes surcoreanos manifestaron, al mismo tiempo que trataban de marchar hacia la zona desmilitarizada que media con Corea del Norte, para realizar un encuentro con estudiantes de ese país: el objetivo de los 10.000 estudiantes convocados por la organización estudiantil fue la reunificación de Corea. En un país de otro continente, en Nigeria, los estudiantes universitarios darán forma a un movimiento que encabeza la protesta contra la dictadura del General Abi Abacha y sus sucesores. La represión constituyó aquí el medio de mantener provisoriamente las cosas bajo control. Otro tanto sucedió en Burma donde numerosos estudiantes fueron asesinados, de acuerdo al modelo de represión dura de Tianamenn logrando, por lo menos en el corto plazo, controlar la situación. En todos estos casos los objetivos fueron básicamente políticos ligados a la democratización de sus sociedades en el contexto de regímenes represivos.

Otros objetivos, con predominio de lo gremial, parecen tener los movimientos de estudiantes europeos en los que prevalece una inquietud más ligada a su vida estudiantil y laboral. En Alemania a fines de 1997, los estudiantes realizaron movilizaciones masivas en ciudades como Frankfurt y Berlín en protesta por la situación de deterioro de las

universidades alemanas como consecuencia de la falta de presupuesto. En Francia, los estudiantes tomaron las calles durante los últimos años para protestar contra las reformas educativas que pretendían incorporar nuevas formas de financiamiento estudiantil. Al mismo tiempo en la Inglaterra del laborista Tony Blair la imposición de aranceles solo generó respuestas modestas por parte de las organizaciones estudiantiles británicas.

En el Medio Oriente, en Irán, los estudiantes universitarios, intentaron en 1998 derrocar al gobierno, pero fallaron en su intento cuando los sectores conservadores del mismo organizaron contra manifestaciones orientadas a debilitar el movimiento modernizador, en un país en el que el protagonismo estudiantil ha sido tradicionalmente fuerte. No hay que olvidar el papel que los estudiantes tuvieron en la caída del Sha cuando ocuparon la embajada de Estados Unidos. Las movilizaciones alentadas por la consigna de “libertad o muerte y abajo los dictadores” desataron la represión, pero también el conflicto expresaba las crecientes tensiones entre el presidente Chatami y el Jathola Chamenei, entre reformadores y conservadores. En abril de 1989 Hu Yaobang un ex líder comunista chino, muere. Entonces miles de estudiantes se concentraron en diferentes ciudades de la República Popular demandando reformas democráticas. Una de las manifestaciones más grandes se realizó en la plaza de Tiananmen. En la medida que entre los jóvenes crecía la agitación se complicaba la difícil relación entre reformistas y antirreformistas dentro del Partido Comunista Chino. El problema era si el ejército Popular de Liberación Chino debía ser enviado a reprimir a los estudiantes. El 3 de abril se optó por la represión como producto de la cual murieron casi tres mil estudiantes. La paradójicamente llamada Puerta de la Paz Eterna, tradicional lugar de concentración de estudiantes, se transformó en un símbolo para aquellos que deseaban abrir el camino a la democratización de la República Popular China. En casi todos los casos los estudiantes constituyeron en

los países periféricos un elemento que contribuyó a poner en la agenda la necesidad de democratizar la sociedad. Estos movimientos, al igual que los de carácter más gremial como los europeos, no tienen capacidad de sostenerse en el tiempo, salen rápidamente de la escena política siendo reemplazados por otras fuerzas sociales y políticas, sobre todo en los países menos desarrollados.

Sin embargo, poco podríamos prever respecto de lo que pueda suceder en el futuro en las distintas regiones. La frontera que separa lo gremial de lo político es siempre tenue y al mismo tiempo el movimiento estudiantil es en general imprevisible, en un contexto en que la universidad funciona como caja de resonancias, cuya capacidad de amplificar los problemas sociales no es siempre fácil de comprender y menos de prever, aunque el papel del régimen político constituya una variable de importancia central a considerar cuando se realizan estos análisis.

Durante los últimos años el activismo estudiantil latinoamericano tuvo como epicentro la Argentina, Chile, Perú y México. En todos ellos la actividad impactó, aunque de distinta manera, la opinión pública nacional aún cuando -salvo el caso de Perú-, se trató de movimientos básicamente reivindicativos. En el Perú las manifestaciones contra el régimen de Fujimori y el retorno a la democracia fue el reclamo, cada vez más organizado sobre una base nacional de miles de estudiantes en Arequipa, Cuzco, Jaen y otras ciudades. El reclamo se dirigía, fundamentalmente, a la restitución del estado de derecho, el respeto por los derechos humanos, la generación de trabajo, el cese de la intervención en las universidades. A fines de la década pasada se desarrollaron con desigual intensidad en Chile manifestaciones contra la forma como se distribuye el crédito educativo. En México se trató de la ocupación de la Universidad Nacional Autónoma de México cuyo detonante fue inicialmente la problemática del arancel. El conflicto en esta universidad duró casi un año, y expresó de manera posiblemente paradigmática la

articulación entre la cultura juvenil, la movilización política de la sociedad y la debilidad de la institución, en este caso urbana y masiva. A lo anterior se sumó el papel que tuvieron en el conflicto los partidos políticos para los cuales el control de la universidad más grande de México y América Latina constituía un componente de su agenda política. Curiosamente, el impacto del acontecimiento, a todas luces de importancia para América Latina, ha sido débil, por lo menos en la Argentina en la cual la presencia del conflicto en los medios o la discusión universitaria ha sido casi irrelevante. De todos modos llama la atención la escasa repercusión que un conflicto de tal magnitud tuvo en la región e incluso en el sistema universitario mexicano.

En Argentina, la FUA (Federación Universitaria Argentina), una tradicional y poderosa organización estudiantil creada en la época de la Reforma, pudo resistir en 1998 junto a los maestros de primaria y secundaria (con fuerte apoyo de la opinión pública) el recorte que el Ejecutivo pretendía hacer al presupuesto educativo. En la actualidad se abren, sin embargo, nuevas perspectivas para el movimiento estudiantil. La pérdida de hegemonía de la Franja Morada, brazo estudiantil del Partido Radical en el conjunto del movimiento, ha dejado el camino abierto a los grupos de izquierda ligados a pequeños partidos de esta tendencia y a la creciente presencia de agrupaciones independientes (que plantean el rechazo a la intervención de los partidos en la universidad, una cultura menos instrumental y más expresiva, un mayor compromiso ético así como un mayor interés por la institución y sus problemas) que si bien, como corriente significativa, que tiene su origen en 1995, ha reforzado su protagonismo por la sintonía que este tipo de reivindicación independiente -que rechaza el sometimiento a los partidos políticos- tiene con la movilización de la sociedad civil en contra de la política de los partidos tradicionales.

A modo de reflexiones finales

La reflexión final debería hacerse en el marco de los grandes cambios que se han vivido en América Latina y el mundo. Si tomamos como horizonte el espíritu del mayo francés del '68 que recorrió el mundo entrelazando en un vago imaginario global situaciones y acontecimientos arraigados en circunstancias profundamente distintas: ¿puede pensarse, como hace Altbach, que estamos frente a la posibilidad de una nueva gesta estudiantil en el ámbito internacional? o ¿pensar, como lo hacen otros autores latinoamericanos, que en el futuro tendremos movimientos pero no un movimiento convergente dada la mayor complejidad de los sistemas universitarios regionales? Creo que sería apresurado manifestarse sobre la cuestión. Se podría argumentar con pertinencia en uno u otro sentido. Pero la comparación con aquellos acontecimientos ha contribuido a minimizar todos los acontecimientos posteriores. La globalización y la impresionante expansión del nivel terciario en términos de instituciones y matrícula no se fecundaron para dar lugar a nada parecido.

Grandes son los cambios habidos en la universidad y en la identidad multiforme de la juventud así como en el contexto político y social. Veamos primero, y brevemente, lo referido a la universidad. Hoy se habla de una crisis de la universidad lo cual, finalmente, no es tampoco una novedad. Si bien esta crisis está también vinculada al crecimiento cuantitativo del sistema como lo estuvo en los sesenta, se da ahora en el contexto del fin del estado de bienestar, la pérdida de la confianza en el progreso, el mismo cuestionamiento de la idea de progreso y previsibilidad, el debilitamiento del supuesto de integración de la sociedad vinculado a la idea de razón. La dualidad y la exclusión creciente en nuestras sociedades así como todas las manifestaciones vinculadas a esta situación, no parecen ser pasajeras y han de incidir sin duda en la evolución de las instituciones y el comportamiento de los actores

universitarios en el futuro.

Si bien muchas de estas cuestiones estaban presentes hacia fines de los sesenta, hoy se han acentuado, en un contexto en el que la problemática de los jóvenes mas allá de su condición estudiantil adquiere creciente importancia. Eric Hobsbawm resalta en un libro reciente “la nueva autonomía de la juventud”, y señala: “La juventud ha dejado de ser una fase preparatoria de la vida para ser un estado en sí mismo, un estado ejemplar, que el mercado esencializó al mismo tiempo que sus modos de hacer y pensar, de construir la sexualidad y la subjetividad se universalizan” (Hobsbawm, 1995): ¿qué tiene que ver el estudiante de hoy con aquél de los sesenta? Creo que el estudiante de hoy está fuertemente implicado en la cultura de los jóvenes al mismo tiempo que menos adherido a la cultura de la institución universitaria, pues la institución educativa en crisis ha perdido la capacidad de transformar normas y valores en subjetividad. Ha perdido su capacidad socializadora, de construir hegemonía y distancia con el entorno. Al mismo tiempo que junto al debilitamiento de la universidad como espacio de conservación de la cultura de élite, se fortalece la denominada cultura popular de masas, de la cual los sectores juveniles son la espina dorsal, “un estado ejemplar” para la sociedad.

¿Cómo afectan estos cambios a los estudiantes de nuestras universidades, y especialmente a las universidades más grandes o más ligadas socialmente al espacio en el que las esperanzas de una vida mejor parecen desvanecerse? ¿Es posible hablar de “los estudiantes” a pesar de que la diversidad social de los mismos y la heterogeneidad institucional en la que se distribuyen jóvenes cuya cultura es ahora un factor de fuerte impronta identitaria común?. Parecería que no, pero habría que indagar más profundamente al respecto. Una gran diferencia con aquella época de los sesenta es la pérdida de la capacidad interpeladora de la política, también la dilución de aquellas múltiples utopías que apelaban a la razón, la creciente ruptura de los lazos sociales

y la exclusión especialmente de los jóvenes sometidos a procesos de barbarización y tribalización urbana. Varias parecen ser las opciones de los jóvenes frente a la difuminación de las utopías sociales: ascetismo intramundano, hedonismo, mesianismos políticos, integristas confesionales, tecnologización de la vida, etc.. Como señala Martín Hopenhayn “la identificación sin reservas a una utopía escatológica podrá operar como forma de inclusión en la exclusión. Ante la desesperanza y la falta de referentes de identificación colectiva, la insurgencia en los márgenes: márgenes de la sociedad, de la ley de la democracia” (Hopenhayn, 1994). Hoy la universidad de masas trabaja con los márgenes sociales y culturales, los incorpora y procesa en medio de su creciente incapacidad instituyente.

La universidad, por lo menos la universidad pública latinoamericana, articula una doble crisis: la de su propio desencantamiento y la de los jóvenes. Es en esta franja de encuentro entre sociedad y educación donde veremos seguramente elaborarse formas particulares de movilización que, salvo por la vía indirecta (por la vía de detonador de políticas de reforma educativa y control social) como señalábamos más arriba, como efecto no querido, podrá tener consecuencias sobre la reforma de la institución. De manera que la relación entre reforma y movimientos estudiantiles ha de recorrer caminos sinuosos si es que queremos o pretendemos establecer relaciones entre ambos aspectos de la vida universitaria. Creo también que debido al debilitamiento de una cultura específicamente universitaria las movilizaciones estudiantiles expresarán menos una cultura estudiantil que la de una juventud en búsqueda de nuevos sentidos e identidades, para los cuales la condición de estudiante es una condición parcial de una identidad menos unitaria y más disponible a la experiencia.

Seguramente no deberíamos generalizar lo anteriormente observado, en cuanto a la relación entre institución y juventud al conjunto de las instituciones del sistema, este se diferencia hoy precisamente por

el tipo de contrato que establecen los jóvenes y las instituciones en una sociedad y un sistema cada vez más fragmentado. Una cosa parecería ser cierta para la educación en general y también para la universidad en particular: la mirada vertical adherida a la idea de aparato de estado con la que hemos reflexionado durante décadas no nos permite ya comprender la dinámica de las instituciones educativas. Creo que requerimos prestar atención a aquel horizonte en el que se entreteje, en la base de las instituciones, la lógica de éstas con la dinámica compleja de lo social.

Resumen

El trabajo realiza un análisis descriptivo del escenario de

la Reforma Universitaria del '18 y su importancia para la región, pues es la matriz dentro de la cual se desarrolló una fuerte participación de los estudiantes en la vida política e institucional de América Latina que se extiende hasta hoy. Se recuerda la discusión en torno al protagonismo estudiantil en los sesenta y setenta, cuando el movimiento estudiantil adquiere un talante y estilo que se extiende a lo largo y ancho del planeta. Dicha discusión es planteada en el marco de lo que fue una interpretación acerca de la finalización o debilitamiento del movimiento estudiantil, hacia finales de los setenta, como producto de la emergencia de la universidad de masas y la creciente diversificación institucional de los sistemas. Finalmente, se hace un recorrido por otros escenarios geográficos, culturales y políticos, para volver a la región y pensar qué acontece hoy y qué cuestiones analíticas requiere el dar cuenta del movimiento universitario en nuestros días.

Palabras claves

Campo de la educación superior; Movimiento estudiantil; Universidad latinoamericana; Reformas universitarias.

Abstract

This study makes a descriptive analysis of the back-

ground at the times of the University Reform of 18 and its significance for the region. In fact, it is the matrix where a strong student participation in Latin American political and institutional life was developed -and is still present nowadays. It also reports the disagreement on the leading role students acquired in the 60's and 70's, when the student movement reaches a disposition and style that spreads widely over the world. This argument is set forth in a framework that took into account the student movement weakening and end in the last years of the 70's, as a result of the emerging mass university and the increasing institutional diversification of the systems. To conclude, other geographical, cultural and political backgrounds are looked over so as to come back to the region and think about what is happening now and which analytical issues are needed in order to give an account for the university movement in our days.

Key Words

Higher education field; Student movement; Latin American university; University reforms.

Bibliografía

- BOAVENTURA de SOUSA, Santos (1995) **Pela Mao de Alice**, Cortez editora. Sao Paulo.
- CLARK, Burton (1991) **El Sistema de Educación Superior**. Nueva Imágen-Universidad Futura-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- GONZALES, Julio V. (1945) **La Universidad**. Claridad, Buenos Aires.
- GONZALEZ CASANOVA, Henrique (1972) **La Universidad: presente y futuro**. Deslinde N.15, UNAM, México.
- HOBBSAWM, Eric (1995) **Historia del Siglo XX**. Grijalbo-Mondadori, Barcelona.
- HOPENHAYN, Martín (1994) **Ni Apocalípticos ni Integrados**. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- IAZZETTA, Osvaldo (1999) **La recreación de la dimensión pública de la universidad** (mimeo).
- LEVY, Daniel (1981) **Latin American Student Politics: Beyond the 1960**. Canadian Journal of Political Science 14.
- RAMA, Carlos (1973) **Las Universidades en la Actual Epoca de Transición**. Deslinde N.32, UNAM, México.
- STEGER, Hans Albert (1974) **Las Universidades en el Desarrollo social de la América Latina**. Fondo de Cultura Económica, México.
- TEDESCO, J. C. & BLUMENTHAL (1986) **La Juventud Universitaria en América Latina**. Cresalc-Unesco-Ildis, Caracas.
- WAISMAN, Carlos (1999) **"Entrevista" en Pensamiento Universitario**. N.8, Buenos Aires.

Los Académicos en Argentina: aportes para su caracterización

Adriana Chiroleu*

La expansión del cuerpo docente en el marco del proceso de masificación de la educación superior es uno de los procesos de mayor envergadura acontecidos en las últimas décadas en las instituciones universitarias, especialmente, las de carácter público.

Se constituye así un vasto mercado académico, es decir, un conjunto de posiciones y condiciones de trabajo que se ofrecen y de criterios, procedimientos y mecanismos que regulan su ocupación y renovación⁽¹⁾. El empleo del concepto de mercado implica que el funcionamiento del mismo está sujeto a las leyes de oferta y demanda, es decir, a la articulación entre ciertas ofertas curriculares y profesionales y un número suficiente de puestos de trabajo para cubrirlas.

Es de destacar que la conformación del mismo implica nuevas formas de división y organización de la producción y transmisión del conocimiento, y un fuerte énfasis en las peculiaridades propias de los campos disciplinares; de esta manera surge un nuevo tipo de profesional que no necesariamente “vive para la cultura o el conocimiento”, sino que “vive de la cultura” (Brunner, 1987:20).

Supone además una determinada relación entre la demanda y la

* Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Universidad de Brasilia). Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora del CONICET. Buenos Aires - Argentina. Correspondencia: E-mail: achiroleu@arnet.com.ar

oferta de saberes y credenciales en el contexto de instituciones que se expanden, se diversifican y diferencian, llegando a conformar un amplio mercado ocupacional en el cual las tareas académicas constituyen para muchos graduados, un fin en sí mismas.

De esta manera, se invierte la situación que caracterizaba a la universidad tradicional, en la cual las prácticas académicas complementaban y legitimaban carreras profesionales desarrolladas en el propio mercado ocupacional. Así, la docencia universitaria se constituye en una categoría residual formada por graduados de todas las disciplinas y, muy especialmente, de aquéllas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo.

El objeto de este trabajo -de carácter exploratorio- es brindar elementos que nos permitan avanzar en una caracterización de los académicos argentinos. Nuestra hipótesis de trabajo sustenta que las particularidades que asume la forma y el momento en que se constituye y expande el mercado académico argentino atentaron contra un desarrollo armónico que resguardara los rasgos particulares de la profesión; simultáneamente, las políticas universitarias implementadas en la última década -convergentes con las posiciones del Banco Mundial- lejos de equilibrar la composición y funcionamiento del sector, tendieron a profundizar la fragmentación y heterogeneización del cuerpo académico.

1.- La profesionalización de los *académicos en Argentina*

Proponemos la utilización de la noción de *campo*, como recurso que permita analizar a los académicos como participantes de un espacio de lucha material y simbólica y no apenas como un grupo intelectual productor de ideas que confrontan discursivamente entre sí, o como un segmento profesional que reúne a los portadores de un mismo tipo de

competencia técnica, o como una “comunidad científica” orientada exclusivamente por la búsqueda de la “verdad”.

El campo académico está regido por sus propias “leyes” y goza de una autonomía relativa -peculiar en cada contexto espacial y temporal- con relación a los campos político, económico y religioso. Al respecto, Bourdieu (1984:106) señala que cuanto más posibilidades tenga el campo de funcionar como un espacio cerrado de competencia por la legitimidad cultural, es decir, por la consagración propiamente cultural y por el poder cultural de concederla, menos incidencia tendrán los principios externos de división, como los factores de diferenciación económica, social o política, el origen familiar, la fortuna, las posiciones políticas.

Es así como en Francia en el transcurso del siglo XIX, el campo académico gana en autonomía al distanciarse el profesor universitario del *notable*, nombrado por el poder político y comprometido con la política, para convertirse en un *maestro* seleccionado y especializado, que desarrolla una actividad profesional incompatible con la vida política y animado por un ideal propiamente universitario. Se aleja también del campo intelectual al profesionalizarse y trabajar a partir de una metodología específica tendiente a romper con las “tradiciones mundanas de la crítica” (Bourdieu, 1984:57).

En Argentina, en cambio, luego de la Reforma Universitaria se dan algunos pasos en dirección a la constitución de un campo académico pero no se avanza más allá de las profesiones tradicionales. Es recién a mediados del siglo XX -en opinión de Sigal (1991)- cuando parece vislumbrarse la construcción, por parte de la universidad, de un campo propio -con todos los atributos que el mismo implica-; a partir de 1955 y durante una década se planteará en las instituciones una coyuntura especialmente favorable para el cambio: la existencia de un proyecto cultural global, con los recursos necesarios para desarrollarlo y con un cierto amparo ante la inestabilidad política del momento.

Se desarrolla entonces un proceso de modernización creciente que se clausura con el golpe militar de 1966, el cual inaugura una etapa de incertidumbre para las universidades -especialmente en su segmento público. Por su parte, a partir de 1984 el gobierno constitucional de Raúl Alfonsín inicia el proceso de normalización universitaria en un contexto que amalgama crecientes dificultades económicas en el ámbito nacional y sectorial y una acelerada expansión de la matrícula.

Por su parte, la noción de *profesionalización académica*, es un concepto de alta complejidad que trasciende los aspectos formales que lo enmarcan y que supone tanto el establecimiento de una frontera entre quienes están habilitados para ejercer la función y quienes no lo están, como una transformación profunda de la propia profesión.

En efecto, este proceso tiende a hacer evidentes los límites entre profesionales y no profesionales estableciendo e imponiendo las reglas legítimas de acceso y ascenso dentro del respectivo campo. Al respecto, trata de marcar los límites entre lo “sagrado” y lo “profano”, es decir entre quienes tienen legitimidad para el ejercicio profesional y quienes no la tienen.

Señala Kent (1986a) que habría al menos dos visiones diferentes en torno al concepto de profesionalización: por una parte, los sindicatos la asimilan a la obtención de estabilidad en el empleo para profesores de tiempo completo mientras que, desde una perspectiva más amplia, implica definirse como grupo, ligándose a zonas precisas de actividad y a determinados criterios de comportamiento.

Supondría de alguna manera, alcanzar y compartir con el grupo de pertenencia, ese conjunto de valores, normas y principios que hacen al desarrollo de la disciplina, que incluyen pautas de inclusión y exclusión, formas concretas y claramente delimitadas de desarrollo del trabajo, todo lo cual remite a una dedicación horaria amplia y a una cierta estabilidad en el empleo.

En Argentina la profesionalización académica asume características particulares a partir de las complejidades de las circunstancias en las que la misma se da; esto es, sucesivas rupturas institucionales e intervenciones del poder político en la vida universitaria en un contexto de decadencia económica.

Por otra parte, la velocidad con la que se expandió el cuerpo docente, transformó radicalmente las características que el mismo había tenido tanto desde el punto de vista del perfil socioeconómico de sus miembros como desde las peculiaridades de las propias prácticas en el ámbito institucional e individual.

Es de destacar que históricamente el surgimiento de una profesión estuvo ligado al grado de especialización de sus prácticas y al reconocimiento que la sociedad efectuaba de la legitimidad de las mismas. En Argentina, sin embargo, se plantearían dos niveles de tensión: uno, relacionado con la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente a partir de la expansión de la matrícula; otro, vinculado con las dificultades experimentadas por muchos profesionales para insertarse en el mercado ocupacional, en algunos casos por las propias características de sus profesiones, en otros, por la falta de dinamismo de aquél. La universidad se constituye en estos casos, en generadora de puestos de trabajo para sus propios graduados, muchos de los cuales acceden a los mismos ante su fracaso en opciones profesionales de corte liberal.

La universidad se convierte así en un refugio ocupacional y no en una elección “vocacional”; se llega a ellas por descarte y la propia práctica docente en algunas áreas disciplinares se empobrece al desvincularse de las características de la profesión por ser ejercida por graduados sin experiencia alguna en el mercado laboral⁽²⁾.

Si analizamos los datos correspondientes a las universidades públicas, podemos apreciar cómo la matrícula se duplica entre 1950 y 1960 siendo una década más tarde de alrededor de 225 mil alumnos.

Entre 1970 y 1976 vuelve a duplicarse, para ir decayendo luego durante el último régimen militar. Al respecto, los años 80 y 81 son aquellos en los cuales la matrícula alcanza su punto más bajo, iniciándose luego una muy lenta recuperación hasta 1983, que asume luego ritmo de vértigo entre 1984 y 1988. A partir de entonces, una vez atendida la demanda insatisfecha de los años del Proceso, la expansión matricular se lentifica una vez más. Sin embargo, en veinte años (1980-2000), en valores absolutos las instituciones pasan de albergar 300 mil alumnos, a tener más de 1.100.000; en cuanto al número de cargos docentes, éste se duplica, pasando en el mismo lapso, de algo más de 50 mil a más de 110 mil (Cuadros N° 1 y 2)⁽³⁾.

Cuadro N° 1

Evolución de la matrícula en Universidades públicas (1970-2000)

Año	Mat. Univ.	Año	Mat. Univ.
1970	224.947	1984	443.441
1971	256.654	1987	618.651
1972	299.951	1988	652.997
1973	350.852	1989	661.315
1974	423.666	1990	679.403
1975	455.586	1991	681.990
1976	465.196	1992	698.561
1977	406.196	1993	674.868
1978	398.623	1994	719.671
1979	396.227	1995	766.847
1980	301.812	1996	812.308
1981	303.041	1997	860.661
1982	318.299	1998	957.352
1983	337.898	1999	1.033.428
1985	524.590	2000	1.124.049
1986	581.813		

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

Cuadro N° 2

Evolución del número de cargos docentes en Universidades Nacionales por bienios, según dedicación horaria – Años 1982-2000

	TOTAL	DEDICACIÓN EXCLUSIVA (%)	DEDICACIÓN PARCIAL (%)
1982	52.639	10,2	89,8
1984	67.273	9,7	90,3
1986	82.397	8,6	91,4
1988	91.546	8,8	91,2
1990	s.d	s.d	s.d
1992	101.251	11,4	88,6
1994	96.576	12,1	87,9
1996	105.883	12,8	87,2
1998	102.314	13,7	86,3
2000	111.214	13,5	86,5

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

*La dedicación parcial incluye Part-time y dedicaciones menores.

Como dato distintivo, es dable remarcar que el crecimiento de los cargos y del cuerpo docente fue una constante aún en momentos de reducción matricular y se duplica dos veces, una entre el 70 y el 80 y otra entre el 80 y el 90 para luego estabilizarse en su crecimiento. Esta ampliación constante del mercado académico que no guarda relación mecánica con el comportamiento de la matrícula podría vincularse al cumplimiento por parte de aquél de funciones no tradicionales, como la conservación de status y su actuación como refugio ante posibles pérdidas simbólicas.

Cuadro N° 3
Cargos docentes clasificados por dedicación horaria
Años 1994-2000

	1994	1995	1996	1997	1998	2000
Total Cargos	96.576 100%	100.336 100%	105.883 100%	107.061 100%	102.314 100%	111.214 100%
Dedicac. Exclus	11.719 12.1%	12.753 12.7%	13.545 12.8%	14.353 13.4%	13.995 13.7%	15.022 13.5%
Dedicac Semiex	20.780 21.5%	21.616 21.5%	22.386 21.1%	23.709 22.2%	22.472 22.0%	24.485 22.0
Dedicac Simple	64.077 66.4%	64.902 64.7%	68.892 65.1%	67.977 63.5%	64.931 63.5%	69.501 62.5
Otros cargos	_____	1.065 1.1	1.060 1.0	1.022 0.9	916 0.8%	2.206 2.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

Sin embargo, la gran expansión del cuerpo docente que se hizo más visible con el regreso de los gobiernos constitucionales trajo aparejada profundas transformaciones en la profesión académica.

2.- El perfil de los académicos en Argentina

El crecimiento experimentado por el cuerpo docente en los últimos 20 años implicó la incorporación de profesionales con características muy diferentes a las tradicionales y la constitución de segmentos de calidad muy diversa en cuanto a las oportunidades de acceso, promoción, capacitación, y obtención de una dedicación acorde a las expectativas.

Se presenta pues entre los académicos, una enorme heterogeneidad intra e interinstitucional a partir de la diversidad de

situaciones originadas –entre otros aspectos- por la disciplina o la institución de pertenencia, el tipo de actividades desarrolladas, la dedicación horaria, la estabilidad. Esto lleva a la conformación de un colectivo abigarrado y heterogéneo cuyos rasgos más salientes pueden presentarse escindiendo –con fines analíticos- los aspectos contextuales o estructurales y aquellos relacionados con las características del mercado académico:

2.1.- Relacionado con aspectos contextuales/estructurales:

- *Formas de expansión y diversificación del Sistema de Educación Superior.* Las transformaciones encaradas en los 90, han supuesto una considerable diversificación institucional, tanto en la red pública como en la privada. En este sentido, el crecimiento del sector privado está ligado tanto a una cierta rigidez de la oferta del sector público como a la mayor permeabilidad de estas instituciones a los conflictos sociales. El sector privado por su parte, ha desarrollado una oferta diversificada en instituciones confesionales y no confesionales de costo matricular muy variado, que abarcan un amplio espectro social y de carreras. La oferta incluye desde carreras e instituciones orientadas a la reproducción de las élites hasta aquéllas destinadas a llenar una demanda social o laboral insatisfecha, aunque –en muchos casos- coyuntural.

En lo que respecta al cuerpo docente, existen situaciones diferenciales según el tipo de institución. Históricamente, las privadas desde su surgimiento (1958) albergaron una masa de docentes de escasa dedicación y remuneración, ocupada mayoritariamente en el desarrollo de tareas de enseñanza. Más recientemente, algunas universidades privadas –especialmente las de reciente fundación- combinan el desarrollo de actividades docentes y de investigación, con distinto tipo de dedicaciones docentes, según los casos.

En las instituciones públicas por su parte, las de mayor historia y

tradición, mantienen los sistemas tradicionales de incorporación a la actividad docente; las nuevas por su parte, prefieren por lo general, los sistemas de contratos periódicos sujetos al rendimiento y productividad.

- *Las políticas universitarias nacionales.* El último tramo de expansión del cuerpo docente tuvo lugar en el marco de las políticas universitarias desarrolladas por gobiernos constitucionales de distinto signo político: Raúl Alfonsín, perteneciente a la Unión Cívica Radical (1983-1989), Carlos Menem del Partido Justicialista (1989-1999) y Fernando De la Rúa, representante de la Alianza U.C.R.-FREPASO (1999-2001). En los tres casos, la relación estado-universidades públicas fue diversa. Es así como, para el gobierno de Alfonsín, la institución ocupaba un lugar de privilegio para el logro de la democratización social. En este contexto se eliminan las trabas al ingreso establecidas durante el gobierno militar y se produce un enorme crecimiento matricular –derivado de la demanda insatisfecha de los últimos años– que se encauza en las mismas instituciones existentes, al no autorizarse el funcionamiento de nuevas universidades públicas o privadas.

Para hacerle frente, las universidades se ven obligadas a expandir el cuerpo docente, sin que mediara la posibilidad de formar adecuadamente a los nuevos profesores ni en cuestiones pedagógicas ni en las relativas a la respectiva disciplina.

Cuando se opera el cambio de gobierno en 1989, la mayoría de las instituciones nacionales eran controladas por el radicalismo. La desconfianza que mutuamente se expresan el gobierno nacional y las universidades signa desde un comienzo las relaciones entre ambos, inaugurándose así un período de disputas y enfrentamientos. A partir de 1991, con el Plan de Convertibilidad comienzan a hacerse más claros los rasgos de la política universitaria que –acorde a la política económica nacional– empieza a exigir a las instituciones *eficiencia*, en buena medida

relacionado con la implantación de reformas pro-mercado. Aplicado a las distintas áreas de gobierno, su significado parece asociarse en este caso a una extrapolación de los mismos criterios cuantitativos, esta vez aplicados al aumento del rendimiento de las instituciones, utilización *a full* de las instalaciones y personal, mejoramiento de la calidad, etc. (Chiroleu, 1999).

Por su parte continúa la expansión del cuerpo docente, y se ponen en marcha un programa de estímulo a la productividad (Incentivo Docente) que supone el pago diferencial a los docentes que hagan simultáneamente investigación, acorde a su categoría y dedicación y sujeto a evaluaciones anuales. Se introduce así una forma de diferenciación salarial, que se supone responde a la aplicación de criterios totalmente objetivos, pero que en la práctica trajo como consecuencia una mayor segmentación del mercado académico, muchas veces puramente artificial, no existiendo evidencias claras de un mejoramiento de la calidad de las actividades académicas.

En estas circunstancias, se resiente la libertad académica a partir de la introducción de mecanismos ajenos a la propia institución que, superpuestos a los que le son propios, definen una estructura de incentivos que orienta el sentido que debe asumir la labor docente.

Por su parte, el breve lapso del gobierno de F. De la Rúa supuso nuevamente un clima más favorable en la relación gobierno – universidades públicas aunque no se dieron cambios significativos en las políticas pergeñadas en los 90.

- *La expansión del cuerpo académico en un contexto político y económico desfavorable.* La profesión académica históricamente ocupó un lugar destacado en el campo simbólico, el cual no tenía correlato en el campo económico. Altbach (1987) plantea que para el caso de Estados Unidos, la imagen de Mr. Chips –un académico que soporta con

humildad las estrecheces durante la II Guerra Mundial y la posguerra es una imagen ampliamente superada, en razón de que la expansión de la educación superior en los 50 en aquel país, se da en un contexto de escasez de docentes e investigadores y presupuestos crecientes, teniendo como telón de fondo las necesidades de expansión científica planteadas por la Guerra Fría. Esto hizo que la profesión académica se viera jerarquizada y que los académicos experimentaran un verdadero ascenso social.

La situación en Argentina es patéticamente diferente: si se analizan los momentos en los cuales la expansión del número de docentes universitarios es mayor, pueden destacarse dos hitos cruciales: uno en los 60, sobre el cual no existen datos estadísticos confiables, y otro, en los 80. En esta oportunidad en una década (1982-1992) prácticamente se duplica el número de docentes, pasando de 52 mil a 101 mil. Si focalizamos en las dedicaciones, vemos en cambio que la transformación es meramente cuantitativa, es decir, crece el número pero no se modifica sustantivamente la dedicación horaria: los exclusivos eran el 9% en 1982 y pasan a ser el 11% en 1992, constituyendo en 2000, algo más del 13% de la planta nacional docente. Por otra parte, más del 60% trabaja menos de 10 horas semanales (Cuadros N° 2 y 3).

Este crecimiento del número de docentes se da en un contexto nacional de crisis económica generalizada, desequilibrio fiscal y descontrol de las variables económicas, factores que hicieron poco propicio un incremento del presupuesto universitario. Por otra parte, la expansión de las dedicaciones horarias menores da cuenta de la necesidad de cubrir los requerimientos planteados por la expansión matricular y de la subsistencia de mecanismos de cooptación de corte clientelar.

En el contexto internacional por su parte, a mediados de los 80 comienza a generalizarse la opinión sobre la conveniencia de aplicar a la educación superior, de forma uniforme en los diversos países –cualquiera sea su situación particular- criterios de *accountability* y eficien-

cia, cuyos parámetros son definidos en forma homogénea, desde los organismos multilaterales de crédito.

Esto supone que la gran expansión experimentada por el cuerpo docente en Argentina, tuvo lugar en un contexto nacional e internacional poco favorable para su desarrollo a la vez que –a diferencia de lo acontecido en Europa y Estados Unidos- no se dieron antecedentes diferentes en el pasado reciente o remoto.

2.2.- Las características del mercado académico.

En este punto es importante destacar que al margen de las peculiaridades más o menos expandidas del mercado académico, el mismo se halla surcado en las universidades por diferentes lógicas institucionales que introducen otros elementos adicionales de diferenciación.

- *Mecanismos de acceso a la docencia:* En las instituciones públicas existen dos formas de ingreso a las labores docentes: uno formal, el acceso a través del sistema de concurso, y otro informal, la designación por parte de una autoridad superior de la cátedra o de la institución. Esta se da en algunos casos en forma temporaria y está relacionada directamente con la lentitud del trámite de concurso, que no se condice con la urgencia que supone cubrir un cargo determinado para el desarrollo normal de las clases. Esta temporariedad, sin embargo, se extiende en muchos casos en forma innecesaria, prolongando la inestabilidad del docente que se encuentra en funciones. La misma da cuenta en algunos casos de rigideces burocráticas, en otras, de conveniencias políticas.

En lo que hace a las circunstancias en que se produce el acceso, éste puede darse inmediatamente después de la obtención del título de grado, en algunos casos como una continuación de las actividades docentes desarrolladas simultáneamente con el cursado de los estudios

(Ayudante-Alumno). Puede producirse asimismo como consecuencia de una elección madurada por parte del graduado a partir de sus inclinaciones personales hacia las actividades de docencia o investigación. Pero muy a menudo puede resultar consecuencia de las dificultades de inserción en el mercado ocupacional, o de la inexistencia de oportunidades claras en el área disciplinar. Por último, puede deberse a cualquiera de las situaciones anteriormente planteadas, combinada con adscripciones políticas, que allanan las crecientes dificultades por obtener el ingreso, introduciendo así una lógica impropia en el ámbito universitario.

- *Mecanismos de evaluación y promoción:* la evaluación y la promoción están ligadas en algunas universidades a la sustanciación periódica de concursos (generalmente cada siete años) y en otras tiene lugar a través de la denominada Carrera Docente. Esta supone el ingreso por concurso a un cargo determinado y la reiteración del concurso sólo en caso de aspirar a un cargo superior. Periódicamente se efectúa una evaluación del trabajo del docente a través de tribunales de pares. Al momento, sin embargo, ninguno de los dos mecanismos parece haber dado resultados plenamente satisfactorios.

- *Condiciones de trabajo:* Los recursos económicos varían según el poder de negociación que tengan las instituciones y el tipo de relacionamiento con el gobierno nacional. En muchas de las mismas, una parte importante del cuerpo docente tiene malas condiciones materiales de trabajo y de producción intelectual. Estas hacen referencia entre otras cuestiones, a bibliotecas pobremente dotadas, laboratorios inadecuados, aulas y material didáctico inapropiados, problemas de organización administrativa, cuestiones relativas a las bajas remuneraciones, a la subocupación horaria y a la escasez presupuestaria.

- *Características generales:*

a) Edad y sexo de los profesores. La expansión del cuerpo docente que tuvo lugar en los años 80 supuso la incorporación de profesores que en un porcentaje importante, estaban recién graduados, lo cual tendió a reducir la edad promedio. En los últimos años, sin embargo, tiende a consolidarse un estamento de mediana edad⁽⁴⁾.

Por otra parte, el 53% de los docentes son varones, aunque la distribución entre las unidades académicas es bastante dispar. Sin embargo en líneas generales, las mujeres no tienen una representación menor al 40% de los cargos en la mayoría de ellas⁽⁵⁾.

b) Incorporación a las tareas docentes sin la adecuada formación pedagógica y disciplinar. La incorporación inmediata poco después de la graduación hizo que, en muchos casos, la única experiencia “docente” fuera la que vivieron como alumnos; no se dio una capacitación específica y en muchos casos la rapidez del pasaje de alumno a docente imposibilitó la formación dentro de la propia cátedra o departamento. Esto hizo que en oportunidades, se diera una construcción “a medida” del espacio disciplinar, ignorando o desconociendo las peculiaridades del mismo y su sentido en la estructura curricular. Esta falta de experiencia en la profesión docente se agravó en aquellas instituciones o carreras masivas que requieren de una mayor experiencia profesional.

c) Bajo porcentaje de la planta académica con estudios de posgrado (Maestría y Doctorado) concluidos. Si bien en los últimos años éstos se han expandido notablemente, y sin entrar en la discusión de la calidad académica de muchos de ellos, aún es reducida la proporción de docentes con formación superior completa.

d) Cristalización de las posiciones en la carrera académica. En

los primeros años, luego del retorno de los gobiernos constitucionales, se dio una cierta fluidez entre los escalones de la carrera docente. Esto se explica por la sumatoria de la renovación de una parte de los cargos docentes (los más ligados al Proceso Militar) con la creación de nuevos cargos a los efectos de atender la demanda que desbordaba las instituciones. Una vez transcurrido este primer momento, y en un contexto de dificultades presupuestarias, el crecimiento de la matrícula se estabilizó y la estructura de los cargos docentes tendió a cristalizarse, especialmente en algunas instituciones y/o carreras. Continúan, sin embargo, expandiéndose ciertas carreras como Comunicación Social, Psicología o las tradicionales, Medicina, Derecho, Ciencias Económicas. Otra fuente de demanda docente se ubica en las universidades de reciente fundación, algunas de las cuales tratan de captar académicos prestigiosos y/o con estudios de posgrado completos, provenientes de otras instituciones.

e) Fragmentación/segmentación del cuerpo académico. El proceso de masificación que en Argentina se inicia en los años 50 pero se acentúa notoriamente entre 1984 y 1987, y la diferenciación y heterogeneización de las instituciones, traen aparejados la expansión del número de académicos y también su segmentación y fragmentación. Es así como existen en la actualidad una amplia gama de posiciones diversas, de distinto prestigio y diferentes condiciones de acceso, ascenso y trabajo según la condición de pública o privada de las instituciones, según las áreas de conocimiento, según el carácter de las tareas encomendadas: docentes, de investigación, ambas a la vez, o de gestión, según la dedicación horaria a las tareas, etc., o bien, en términos de Bourdieu, según sean los académicos productores o reproductores de bienes simbólicos.

En ciertas instituciones y disciplinas se observa una mayor incidencia de las rupturas del orden constitucional acontecidas hasta

1983. Al respecto, dentro de algunas universidades y especialmente -aunque no de manera excluyente- en las ciencias sociales y humanidades se hacen más evidente las consecuencias de la falta de continuidad en el trabajo académico, producto de la destrucción de los equipos de trabajo y su diseminación nacional e internacional.

3.- Los límites de la situación actual

La expansión acelerada de la demanda de docentes en Argentina, efectivizada en un contexto de explosión matricular y sin los recaudos necesarios para evitar el deterioro de la calidad de las actividades académicas, trajo consecuencias que si bien fueron diferenciales según las disciplinas, tendieron a exacerbar las heterogeneidades propias del mundo académico, acentuando así el proceso de fragmentación interna.

Estas consecuencias pueden encuadrarse en dos planos diferentes pero finalmente convergentes: el institucional y el individual. En el primero, el crecimiento anárquico del cuerpo docente se dio sin que mediaran transformaciones internas o políticas *ad hoc*, capaces de contenerlo y orientarlo. De esta manera, para atender a la demanda, se expandieron los cargos de baja dedicación horaria, que suponen un menor grado de compromiso con la institución y sobre todo, peores condiciones de trabajo y remuneración y menores posibilidades de profesionalización.

Desde el punto de vista individual, se incorporaron al cuerpo docente universitarios de reciente graduación, que aún no habían iniciado su proceso de socialización en las normas y valores de la vida académica y que llegaban a la misma como consecuencia de las crecientes dificultades de inserción en el mercado profesional. Esta incorporación se hizo a menudo a través de mecanismos clientelísticos o de cooptación

política, lo cual supuso la introducción de otra distorsión en la medida en que en el mismo ámbito debieron coexistir lógicas tan dispares como la política y la académica.

El desarrollo en el orden nacional de una política universitaria que procurara mediar en el desfase entre las calidades necesarias para ejercer la función y las detentadas por los agentes que efectivamente las ejercían (posgrados gratuitos, incentivos para la formación, transformación de las dedicaciones, etc.) probablemente hubiera podido incidir -aunque fuera en forma parcial- en la situación, fijando a la vez los lineamientos básicos del modelo ideal de académico. Al respecto, no fueron exitosas -ni el benevolente *laissez faire* del gobierno radical ni los “incentivos” aplicados durante la década de gestión de Carlos Menem-, los cuales favorecieron el florecimiento de mecanismos de simulación y no de real perfeccionamiento.

En la práctica en cambio, las universidades “administraron la crisis” (cubrieron los cargos necesarios) sin atender a los elevados costos institucionales que esto suponía. La preservación o el mejoramiento de la calidad académica general y la formación individual quedaron, en este contexto, librados a los límites de la conciencia y las posibilidades individuales.

Por otra parte, a pesar de la disminución de status experimentada por la profesión académica, ésta aún conserva un lugar importante al menos en el plano simbólico, el cual deriva probablemente del ejercicio de tareas que requieren una formación superior. Existe sin embargo un abismo entre las ambiciones en materia de ejercicio profesional e inserción ocupacional y la situación concreta de una parte muy importante del cuerpo docente (Teichler, 1994 y 1996).

Se plantea entonces, la existencia de un amplio mercado ocupacional académico formado por personas que ejercen actividades dentro de la universidad, muchas veces como medio exclusivo de vida

pero en disímiles condiciones, que en algunos casos suponen transmisión pero no generación de conocimiento complejo ni existencia de una cultura profesional de la racionalidad cognitiva, ni una alta disposición al trabajo, rasgos centrales -en opinión de Teichler (1996)- para la definición del mundo académico.

Cabría preguntarse ¿qué relación guardan los docentes argentinos con la profesión académica tradicional? ¿Se trata de una situación coyuntural superable en el mediano plazo a partir de la aplicación de políticas *ad hoc*? Si la socialización de los futuros docentes se da dentro de este marco, ¿qué características asumirá el campo académico de las próximas décadas?

¿Se trata de un nuevo modelo de atención de las demandas sociales por una expansión de la educación superior que, profundizando la segmentación propia del mundo académico, tiende a generar estratos de jerarquías diferentes orientados al desarrollo de funciones diferenciales?

¿Cómo se manifiesta esta situación en los alumnos, sometidos a la recepción simultánea de visiones encontradas del futuro disciplinar, profesional u ocupacional, a partir de la situación laboral de los docentes?

Los estudios sobre educación superior han comenzado a desarrollarse sólo recientemente en Argentina; sin embargo, se hacen cada vez más indispensables a la hora de tratar de diseñar políticas adecuadas para corregir los traumas del pasado.

Resumen El objeto de este trabajo, es brindar elementos que nos permitan efectuar una caracterización de los académicos argentinos. Nuestra hipótesis de trabajo sustenta que las particularidades que asume la forma y el momento en que se constituye y expande el mercado académico argentino atentaron contra un desarrollo armónico que resguardara los rasgos particulares de la profesión; simultáneamente, las políticas universitarias implementadas en la última década –convergentes con las posiciones del Banco Mundial- lejos de equilibrar la composición y funcionamiento del sector, tendieron a profundizar la fragmentación y heterogeneización del cuerpo académico.

Palabras claves

Académicos; Educación Superior; Campo Académico; Profesionalización; Docentes.

Abstract The purpose of this work is to bring elements to characterize the Argentine academics. Our working thesis is that the particularities that assume the way and the moment in which the Argentine academic market set up and expand, had an effect on the lack of harmonic development of the profession that could have protected its particular traits. In the same direction, the university policies applied in the 90, that converge with the World Bank positions, not only didn't act in the sense of balancing the composition and working of the sector, but also tended to deep the fragmentation and the heterogeneity of the academic corps.

Key Words

Academics; Higher Education; Academic Field;.

NOTAS

1. La definición pertenece a Caplovv y McGee y es citada en Grediaga Kuri, 1998.
2. Esta característica, sin embargo, parecería no ser privativa de Argentina, presentándose en casi toda América Latina (Levy, 1998).
3. Se toma como dato de referencia la evolución del número de cargos docentes, destacando que para el año 2000, a nivel nacional, la relación personas-cargos docentes era de 1,27 cargos por persona (Informe Juri, 2002).
4. En la actualidad, el 40% de los docentes tiene entre 24 y 40 años, el 50% entre 40 y 59 años y el 10%, más de 60 años (Informe Juri, 2002).
5. Ibidem.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, Philip (1987) **Academic Profession**, Hardcover.
- (ed) (1996) **The International Academic Profession**. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BRUNNER, José Joaquín (1987) **Universidad y Sociedad en América Latina**. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco, Azcapotzalco.
- BOURDIEU, Pierre (1984) **Homo Academicus**. Les Editions de Minuit, París.
- (1989) **La noblesse d'état. Grades Ecoles et Esprit de Corps**. Les Editions de Minuit, París.
- (1994) *"El campo científico"*. En: **Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia**. Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de

- Quilmes, N° 2 Vol. 1, Buenos Aires.
- CHIROLEU, Adriana (1999) **El Ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil**. UNR Editora, Rosario.
- CLARK, Burton (1987) **The Academic life. Small Worlds, Different Worlds**. A Carnegie Foundation Special Report, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J.Usa.
- (1991) **El sistema de Educación Superior**. Nueva Imagen, México.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1989) "*La ambigüedad de la docencia: entre el Profesionalismo y la Proletarización*", **Jornadas de Estudio, La Educación a debate**, Cádiz.
- GREDIAGA KURI, Rosalía (1998) **Profesión académica, Disciplinas y Organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos**. Anuies (disponible en Internet: <http://www.anuies.mx>, consultado el 22/11/2000), México.
- INFORME JURI (2002) **Informe final de la comisión para el mejoramiento de la Educación Superior**. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- KENT SERNA, Rollin (1986a) "*¿Quiénes son los profesores universitarios?*". En: **Crítica**. Universidad Autónoma de Puebla (México), N° 28, Puebla.
- (1986b) "*Los profesores y la crisis universitaria*". En: **Cuadernos Políticos**, México D.F., ed. Era, N° 46.
- LEVY, Daniel (1998) **La Educación Superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años 90**. Informe del Grupo de Trabajo sobre Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Documento

CEDES/98, Serie Educación Superior (disponible en Internet: : <http://www.clacso.org>, consultado el 20/03/2002).

SIGAL, S. (1991) **Intelectuales y poder en la década del sesenta**. Puntosur, Buenos Aires.

TEICHLER, Ulrich (1994) "*Quantity and quality of Staff in Higher Education*". En: **Higher Education Policy**, Vol. 7, N°2.

----- (1996) **The Academic Profession in Europe**. Paper presented to the Academia European Workshop "New Challenges to the Academic Profession", 30-31 May 1996, Rotterdam.

Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México *

Roberto Rodríguez Gómez**

“El orden social no se reconstruirá solo a través de la interacción descentralizada de individuos y comunidades; también necesitará ser reconstruido a través de las políticas públicas. Esto significa tanto acción como inacción de los gobiernos. Hay un ámbito claramente definido en el cual el gobierno puede actuar para crear orden social: las políticas gubernamentales y el fomento de la educación.”

Francis Fukuyama, *La gran ruptura* (1999:352).

Introducción

En los últimos veinticinco años del siglo XX los sistemas y las instituciones de educación superior en el mundo experimentaron una amplia serie de transformaciones de orden estructural, plasmadas a través de procesos de crecimiento, diversificación y especialización; reformas

* Una versión anterior de este artículo fue publicada en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol. 7, núm. 14, enero-abril 2002, páginas 133-154.

** Doctor en Ciencias Sociales. Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México - México.

Correspondencia: E-mail: roberto@servidor.unam.mx

en los planos de la organización, el gobierno, la gestión y la administración; nuevos esquemas de financiamiento y transferencia de fondos; replanteamiento de las relaciones entre el Estado, las instituciones y la sociedad, entre otras (cfr. Goedegebuure *et al.*, 1993). Tales transformaciones fueron impulsadas por distintos agentes sociales, se combinaron con otros procesos de modernización y cambio tecnológico y transcurrieron en el escenario de la hegemonía neoliberal, la globalización de los mercados y la reforma del Estado. No obstante, en la mayoría de los casos, la acción gubernamental continuó siendo muy relevante y se expresó a través del diseño e implantación de una variedad de estímulos para el cambio (cfr. Zaghouel y Altbach, 1998).

En tal contexto, resulta de interés examinar cuáles, en el caso de México, han sido los principales rasgos de las políticas públicas emprendidas en torno al sistema de educación superior del país y cuáles, en el presente, son las líneas de continuidad o cambio discernibles. En una primera aproximación, la idea de políticas de educación superior nos remite al conjunto de planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema de educación superior según un diseño explícito de prioridades y objetivos. Sin embargo, la intelección de dichas políticas no puede limitarse a la mera descripción de los discursos, programas y acciones gubernamentales, principalmente porque el sistema se integra con instituciones públicas y particulares que poseen, formalmente y en la práctica, distintos grados de autonomía del Estado. Por ello, es pertinente fijar el foco de atención sobre el terreno de las negociaciones y transacciones que ocurren entre el gobierno y las instituciones de enseñanza superior, ya que en ese plano se intersectan la formulación de las líneas de política educativa y las condiciones de su implantación, representadas en cada caso por relaciones políticas entre actores (cfr. Casanova, 1999).

Situados en esa perspectiva de análisis, el examen de la interacción entre la Secretaría de Educación Pública y el organismo que representa

a las universidades públicas del país (la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES) es particularmente revelador, si bien no exhaustivo, de la compleja red de relaciones entre el Estado y las unidades del sistema. Pero, como otros autores han demostrado, precisamente en esa matriz de relaciones se han definido las principales orientaciones de las políticas públicas de educación superior (cfr. Mendoza, 2002; Ibarra, 2001; Acosta, 2000b; De Vries, 2000), lo que se explica no sólo por la importancia de la educación universitaria dentro del sistema, sino sobretudo por la imposibilidad de la administración pública para imponer directrices normativas a las entidades autónomas. En tales condiciones, la figura de pacto constituye un referente político fundamental para interpretar la racionalidad de las estrategias de transformación, tanto como sus resistencias y límites prácticos.

Con base en ese razonamiento, el presente trabajo explora tres dimensiones que nos parecen cruciales en la descripción de las estrategias de cambio del sistema de educación superior en México: las formas de planeación y coordinación del sistema; los programas de evaluación; los programas de complemento financiero al subsidio y los programas del nuevo gobierno.

Planeación y coordinación

En 1978 un grupo de trabajo de la ANUIES y la SEP elaboró la ponencia “La planeación de la Educación Superior en México” con la iniciativa de constituir el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), conformado por instancias de planeación nacional, regional, estatal e institucional, y una propuesta de Plan Nacional de Educación Superior. La XVIII Asamblea General de la ANUIES, celebrada en Puebla ese año, aprobó ambas iniciativas, con

lo que dio inicio la trayectoria hacia la conformación de un sistema formal de planeación de la educación superior en México articulado en torno a las dos instancias indicadas.

A partir del establecimiento del SINAPPES se integró, en los primeros años setenta, una red de coordinación que comprendía 117 Unidades Institucionales, 31 Comisiones Estatales (COEPES), ocho Consejos Regionales (CORPES) y una Coordinación Nacional (CONPES). En 1979 el Ejecutivo Federal apoyó la propuesta de planeación de la ANUIES a través del documento “Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982”, en donde, además de reconocer el SINAPPES, se asumen varios de los proyectos propuestos en el Plan Nacional formulado por la Asociación y se introduce el presupuesto por programas en el sector. No obstante este acercamiento entre la ANUIES y el gobierno federal, también en 1978 se aprobó la Ley de Coordinación de la Educación Superior, y en ella no se registra el sistema de coordinación propuesto por la ANUIES (cfr. Fernández, 1993). Poco después, se aprobó una modificación en la estructura de la SEP para dar lugar a las subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) con el encargo de coordinar las universidades públicas y los institutos tecnológicos, respectivamente.

En 1981, al término del sexenio de López Portillo, la CONPES aprobó un documento titulado “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Período 1981-1991”. Entre 1982 y 1988, años de la gestión del presidente De la Madrid Hurtado, el ejercicio de planeación se plasmó en diversos estudios y documentos así como en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en sus versiones de 1984 y 1985. En 1988, en la inminencia de cambio de gobierno, la ANUIES aprobó el documento titulado “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior”, en cuyo contenido la administración entrante (Carlos Salinas de Gortari,

1988-1994) basó la redacción del capítulo sobre educación superior en el Programa de Modernización Educativa (PME). La política de la educación superior asumió, a partir de ese momento, un cambio de dirección importante, cuyos ejes fundamentales fueron y continúan siendo: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública. Esto no quiere decir que se haya abandonado la estrategia de conformar instancias de articulación de las IES en los ámbitos nacional, estatal y regional. Por el contrario, a medida que los procesos de expansión y diversificación han madurado, se ha hecho más evidente la importancia de contar con organismos intermedios para la gestión del sistema.

De los esquemas de evaluación y financiamiento complementario instaurados desde 1988 nos ocuparemos enseguida, pero antes concluiremos este punto sobre planeación y coordinación del sistema haciendo mención de dos documentos más de ANUIES que contribuyeron a perfilar los planes de gobierno en materia de educación superior de las administraciones de Ernesto Zedillo y Vicente Fox. El primero de ellos, suscrito por el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) se titula “Avances de la universidad pública en México” y fue publicado por la Asociación en 1994. En él se establecen los aspectos que, desde la óptica de los rectores, permitirían una continuidad de políticas ⁽¹⁾. El segundo documento, titulado “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, fue aprobado en noviembre de 1999 y constituye el marco de referencia de los programas para la educación superior propuestos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Ejecutivo Federal en funciones.

En el documento de ANUIES se presenta un amplio diagnóstico

sobre los problemas de la educación superior en México, algunos elementos de prospectiva, una visión general sobre las características deseables del SES hacia 2020 y una propuesta para el futuro inmediato, dividida en acciones que deben impulsar las IES, acciones que corresponden a la ANUIES y acciones que recomiendan al ejecutivo federal. En torno al tema de coordinación y planeación, se resalta el tono crítico sobre la experiencia con el SINAPPES. Sin embargo, en el terreno de las propuestas, el documento recomienda continuar con el funcionamiento de la CONPES y COEPES, aunque transformándolas para que cuenten con capacidad de concertación de las políticas nacionales y estatales de educación superior ⁽²⁾.

El espacio de transición abierto entre la elección del presidente Vicente Fox (julio 2000) y la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, con los correspondientes programas sectoriales, definió el contexto particular para la integración de los planteamientos de ANUIES en la agenda gubernamental. Como un antecedente importante cabe referir la presentación del documento de la Asociación a los candidatos presidenciales en el marco de su XII sesión ordinaria (Hermosillo, 24-25 de marzo de 2000). En agosto de 2000 se iniciaron los trabajos del “equipo de transición” para elaborar la propuesta de plan educativo para la administración entrante, grupo encabezado por Rafael Rangel Sostmann, rector del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). A este equipo se sumó Julio Rubio Oca, entonces secretario general de ANUIES, como coordinador del grupo responsable de formular la propuesta para educación superior. A finales del mismo año comenzó a circular el documento de propuesta del grupo, titulado “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006”, cuyo capítulo de educación superior recoge, con algunos matices, tanto el diagnóstico como la estrategia acordada por ANUIES desde 1999. El documento de “Bases” también incluye recomendaciones generales sobre las necesidades de planeación y coordinación del SES, que se concretan en el objetivo de “asegurar la integración vertical y horizontal efectiva

del sistema de educación superior mediante mecanismos eficientes de coordinación y planeación de los distintos tipos de instituciones y subsistemas, en el ámbito nacional y en cada una de las entidades federativas” y en las metas:

“a) Conformar, en 2001, una coordinación nacional para la planeación e integración de la educación superior y las coordinaciones estatales. Se formulará un plan estratégico de desarrollo de la educación superior en cada estado, y b) Operar, en 2002, mecanismos de relación formal entre el subsistema universitario y el subsistema de educación normal” (“Bases”, 2000, cap. 5).

En diciembre de 2000 el doctor Rubio Oca fue designado subsecretario de educación superior e investigación científica de la SEP. Desde esa responsabilidad, le correspondió establecer el subprograma de educación superior del Programa Nacional de Educación 2002-2006,⁽³⁾ publicado en septiembre de 2001. En ese documento se establecen, entre otros ejes de política, los lineamientos de planeación y coordinación del sistema que forman parte del objetivo estratégico del subprograma titulado “integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.”⁽⁴⁾ Dicho objetivo estratégico se organiza en torno a tres finalidades particulares, que plantean en resumen: incrementar el gasto público en educación superior, actualizar la normativa y “conformar un sistema de educación superior abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico, que esté coordinado con otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura y con la sociedad” (SEP, 2001:213).

En su sección de diagnóstico, el subprograma reitera la crítica de ANUIES sobre el SINAPPES, pero añade que “la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior ha tenido un funcionamiento irregular y las instancias estatales de planeación, que deberían ser espacios estratégicos para el desarrollo de la educación su-

perior en los estados, siguen sin consolidarse y no han operado de manera regular. Además, la estructura del SINAPPES resulta insuficiente ante las nuevas condiciones que afronta la educación superior” (SEP, 2001:196). En consecuencia, el subprograma propone el establecimiento de “un nuevo esquema de planeación y coordinación de la educación superior que permita integrar al sistema nacional y los sistemas de los estados, así como revitalizar el ejercicio de la planeación para convertirla en el instrumento que armonice las acciones de gobiernos, instituciones y sociedad” (SEP, 2001:197).

En el PNE no hay mayor definición sobre el “nuevo esquema de planeación y coordinación”, lo que da lugar a dos interpretaciones posibles, una de continuidad, en el sentido en que la SESIC promovería la renovación de CONPES y COEPES en el sentido propuesto por ANUIES, es decir, como mecanismos de articulación y concertación de los varios sectores que convergen en torno a la educación superior, incluida la iniciativa privada. La otra interpretación es de cambio e implicaría la iniciativa de SESIC para que se constituyan nuevos organismos de planeación y coordinación (estatales, regionales y nacionales) en sustitución de las instancias previstas en el SINAPPES. Aunque este sea efectivamente el dilema, aún es temprano para avizorar la dirección que se seguirá en esta materia.

De la evaluación a la acreditación

El énfasis en la evaluación como un componente integral de los procesos de planeación y cambio formó parte de un nuevo repertorio de instrumentos de política educativa instaurado a partir de 1988. En 1989 se reactivó la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y se instalaron varias comisiones nacionales integradas por funcionarios del gobierno federal y por rectores o

directores del sistema de educación superior: comisiones nacionales de evaluación de la educación superior, fomento a la educación superior abierta, vinculación de la investigación con los sectores social y productivo, evaluación y mejoramiento del posgrado, evaluación y promoción de la calidad de la investigación, y participación en el Programa Nacional de Solidaridad, cada una de ellas presidida por el titular de la SEP. Aunque estas comisiones sesionaron durante 1990 y 1991, en la práctica la única comisión que produjo resultados aplicables fue la de evaluación (CONAEVA).

Desde la CONAEVA se estableció una propuesta de evaluación institucional múltiple, adoptada también por la ANUIES en julio de 1990, consistente en tres modalidades: a) la autoevaluación, b) la evaluación interinstitucional encomendada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y c) la evaluación del sistema y subsistemas de educación superior (a cargo de las subsecretarías de la SEP y la ANUIES). Si bien las tres modalidades alcanzaron expresión concreta en el período 1988-1994, únicamente la evaluación de programas (encomendada a los comités de pares) derivó en una estructura estable. Sin embargo, la cultura de la evaluación alcanzó a impregnar las formas de gestión académica en las instituciones, sobre todo a través de una variedad de programas de estímulo a la productividad académica que se difundieron en las universidades del país desde los primeros años de la década noventa.

Una instancia complementaria a los procesos de evaluación acordados en 1990 se deriva de la creación, en 1993, del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL, acordada en la XXV Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. El CENEVAL tomaría la forma de una Asociación Civil encargada del diseño y administración de exámenes de ingreso a la educación media superior, superior y de posgrado, así como sobre la calidad de los egresados. En la misma reunión las instituciones aprobaron la aplicación

de dos procedimientos con fines de acreditación de estudios: el examen nacional indicativo previo a la licenciatura y el examen general de calidad profesional.

En los años recientes se ha abierto paso la idea de transitar de la evaluación diagnóstica de programas a su acreditación formal a cargo de organismos independientes del sistema pero reconocidos por las autoridades educativas. En consecuencia, a finales del 2000 se aprobó la creación de un Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que fungirá como organismo coordinador de cuerpos académicos habilitados para la acreditación de programas académicos. La iniciativa de acreditación de programas académicos tiene, además, el impulso de las normas acordadas en el marco del tratado trilateral de libre comercio entre Canadá, Estados Unidos y México, convenido en los primeros años noventa. En este convenio se establece, con fuerza legal, la necesidad de constituir comisiones para la acreditación de profesionales que puedan, a través de la misma, participar en negocios internacionales e incluso participar en la fuerza laboral en cualquiera de los tres países. Hasta el momento se han formado comisiones de acreditación principalmente en tres disciplinas: ingeniería, arquitectura y contabilidad, y están en proceso de consolidación grupos acreditadores en el campo de medicina, veterinaria y derecho.

Por su parte, el PNE propone un vínculo estrecho entre la evaluación y la acreditación de los programas de educación superior. En la sección correspondiente se proponen varias líneas de acción al respecto, entre las que destacan: promover la evaluación diagnóstica por parte de los CIEES; alentar la acreditación por organismos reconocidos por el COPAES; fomentar la conformación de organismos de acreditación no gubernamentales; promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación; establecer mecanismos de apoyo para que las IES acrediten sus programas académicos; otorgar apoyos académicos extraordinarios para el aseguramiento de la calidad

de los programas acreditados (SEP, 2001:211-212).

Todo parece indicar, en consecuencia, que la implantación de fórmulas y procedimientos de acreditación de los programas académicos de las instituciones será una línea de acción prioritaria en la política de educación superior de los próximos años. Las posibilidades de éxito de esta estrategia están evidentemente acotadas por su aceptación en las universidades públicas autónomas, que aún concentran la mayor parte de la matrícula en las profesiones reguladas por ley. Si esto es así, la ANUIES tendrá un papel muy importante para concertar y negociar este lineamiento político con las posturas autonómicas que puedan asumir las instituciones. Otro flanco se abre del lado de las universidades particulares, que si bien han mostrado hasta ahora una actitud favorable a la acreditación, también han planteado esquemas de acreditación alternativos a la propuesta de la SEP, entre los que sobresale la “acreditación” de programas a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), que congrega a las principales universidades privadas del país, y fórmulas de acreditación a cargo de organismos extranjeros.

Política de financiamiento orientado a resultados

A todo lo largo de la década noventa, el Gobierno Federal, en ocasiones en colaboración con la ANUIES, formuló y ejecutó un repertorio de programas y fondos para la asignación de recursos complementarios a las IES. La implantación de este enfoque implicó un cambio fundamental en la relación entre el ejecutivo federal y las instituciones, al establecer un mecanismo para la transmisión de lineamientos de política educativa de mucho mayor profundidad. La gama de programas de apoyo de ese decenio es más bien amplia y su estructura puede parecer intrincada. No obstante, por su importancia e

implicaciones, no es ocioso detenerse en su descripción general.

Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). Es un programa que aporta recursos extraordinarios no regularizables a las IES y se concentra en el apoyo a proyectos institucionales de adquisición y renovación de equipamiento, así como de renovación académica y administrativa. Se creó en 1990 y, desde entonces, ha transitado por varias etapas; en su fase inicial, el programa fungió como un mecanismo de dotación de recursos extraordinarios para impulsar los objetivos del PME en las IES; en esta primera fase se distribuyeron aproximadamente mil cuatrocientos millones de pesos a través del fondo. Durante el periodo 1995-2000 el programa aportó recursos para ampliar la infraestructura académica y para concretar programas de reforma organizativa en las IES. En ese período se autorizaron recursos para la realización de 2,310 proyectos de las universidades públicas por un monto de 4,574 millones de pesos. La revisión del programa en 2000-2001 concluyó que, a partir de 2001, el FOMES se orienta básicamente a impulsar el proceso de consolidación de las IES que aún muestren retrasos en su desarrollo, y a que las IES consolidadas logren la excelencia académica. Por otra parte, en 2001 inició operaciones el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA), cuyo objetivo consiste en contribuir a que las instituciones públicas universitarias cuenten con apoyos extraordinarios que les permitan ampliar y modernizar permanentemente la infraestructura (equipamiento de aulas, laboratorios, talleres, plantas pilotos, bibliotecas, centros de cómputo, de lenguas, etc.) de apoyo a los programas educativos que hayan alcanzado niveles reconocidos de calidad, preferentemente mediante su acreditación por organismos especializados reconocidos formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Al igual que FOMES, el FIUPEA ofrece a las IES apoyos extraordinarios no regularizables y concursables.

Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA). Este programa, que funciona con base en un fideicomiso instituido por el gobierno federal y administrado por la ANUIES a través de un Comité Técnico, fue diseñado por la Asociación en 1993 para el otorgamiento de becas de posgrado a profesores de carrera en ejercicio. De 1994 a 1998 operó en universidades públicas y centros SEP-CONACyT y generó más de 2 mil becas. Desde 1998, con la creación de otro programa, el PROMEP que enseguida se comentará, se enfocó al apoyo de institutos tecnológicos federales, instituciones agropecuarias, instituciones públicas afines e instituciones particulares afiliadas a la ANUIES. Hasta la fecha el programa ha tenido una eficiencia de graduación de aproximadamente el 50% de las becas otorgadas.

Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa gubernamental fue establecido en 1996; en ese año 45 instituciones celebraron convenios con la SEP para su implantación y el Gobierno Federal aportó 150 millones de pesos para la realización de las primeras acciones. La primera convocatoria de becas se emitió en octubre de 1997. Desde su formulación se planteó como un programa de mediano plazo (12 años) que impulsaría la consolidación de cuerpos académicos de alto nivel mediante becas de posgrado y otros apoyos para profesores de carrera, y a través de la generación de nuevas plazas de tiempo completo para profesores con posgrado. Los apoyos se otorgan a profesores a través de convenios específicos entre la SESIC y las IES y consisten, en orden de prioridad, en becas para realizar estudios de alta calidad, recursos y apoyos individuales para el desarrollo de trabajos académicos, y recursos para impulsar la participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad en México y en el extranjero. Hasta 2001 se había otorgado 899 becas (20 en especialidad, 516 en maestría y 363 en doctorado); además, más de 7 mil profesores de tiempo completo han recibido apoyos individuales para el desempeño de su trabajo y se han financiado más de 140 proyectos

que implican vinculación académica entre universidades. Para apoyar la contratación a tiempo completo de profesores con posgrado, el programa patrocinó entre 1997 y 2000, la creación de 5,441 nuevas plazas. Otra línea de acción relevante en el PROMEP ha sido el fomento de “posgrados especiales”, expresamente diseñados para atender a la formación de académicos de las IES. Hasta julio de 2000 se tenían registrados 44 de estos programas. En 1998, la SEP estableció una variante del PROMEP para apoyar a los cuerpos académicos de los institutos tecnológicos y del IPN. Este otro programa, operado por la SEIT y el COSNET ha apoyado a 2,396 profesores para la realización de estudios de posgrado, de los cuales se han graduado 419 profesores.

Programa de Estímulos al Personal Docente. A lo largo de la década noventa, las instituciones de enseñanza superior públicas establecieron una gama de programas para estimular, a través de pagos sumados al salario, la calidad, dedicación y permanencia del personal académico. En el presupuesto anual de educación, aprobado por el Congreso de la Unión, se consideran partidas específicas para estos programas de estímulo. En la práctica, la operación de los programas de estímulo no ha sido simple. Por un lado, la SEP funge como la instancia del Poder Ejecutivo Federal encargada de la administración del fondo de estímulos, pero además la Secretaría de Hacienda, por ser la instancia proveedora de los recursos cuenta también con atribuciones normativas y, por último, al tratarse de recursos que se agregan al salario su asignación ha sido objeto de discusión en el marco de las negociaciones laborales entre autoridades universitarias y sindicatos académicos. En este contexto, desde 1997 la normativa que regula el programa comenzó a incorporar los reglamentos de las universidades públicas estatales y, en contrapartida, el gobierno ha promovido que las universidades emitan lineamientos para unificar los criterios básicos de aplicación del programa (duración de los estímulos, reglas de evaluación y criterios de asignación), así como el perfil de los académicos beneficiados conforme

a los lineamientos del PROMEP. En la actualidad se estima en 20 mil el número de profesores (75% de tiempo completo) en universidades públicas del país que se benefician de los programas de estímulos, lo que significa una erogación de casi mil millones de pesos al año.

Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU). Se instituyó en 1998, en sustitución del anterior Programa de Apoyo a la Investigación Científica (PAIC), con el fin de apoyar actividades complementarias de los cuerpos y las organizaciones académicas interinstitucionales. El programa opera mediante el financiamiento a proyectos específicos de colaboración, coloquios y estancias académicas, adquisición de software educativo, publicación de libros y revistas, reforzamiento de acervos bibliotecarios, proyectos de difusión cultural, entre otros. Además, mediante estos fondos se ha apoyado programas internacionales de cooperación e intercambio. Hasta el año 2000 la erogación gubernamental a través de este programa ascendía a 218 millones de pesos.

Fondos de Infraestructura. En complemento a los fondos de apoyo financiero orientados a proyectos de desarrollo académico, el Gobierno Federal dispone y distribuye recursos extraordinarios para construcción, ampliación y equipamiento de instituciones de educación superior. Estos recursos se agrupan en un fondo de infraestructura que, en el periodo 1995-2000, aportó 2,365 millones de pesos a las universidades públicas de los Estados y 659 millones de pesos a las universidades tecnológicas (ejercicio 1999-2000). Con propósitos similares, existe además un programa de equipamiento del sistema de educación tecnológica, exclusivo para los institutos tecnológicos, a través del cual se hicieron llegar a estas instituciones 455 millones de pesos, en el periodo 1995-2000, para equipamiento docente y de investigación. Otros recursos de infraestructura para las IES públicas provienen del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), uno de cuyos componentes incluye recursos para construcción, mantenimiento y reparación de la

infraestructura de las universidades públicas estatales, y del Programa Federal de Construcción de Escuelas, que en la actualidad es operado por organismos estatales descentralizados bajo la coordinación del Consejo Administrador del programa (CAPFCE).

Programas de apoyo a través de CONACyT. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología opera recursos que complementan el subsidio gubernamental de las IES, en particular de aquellas cuya misión institucional incluye la función de investigación científica, humanística o tecnológica. Sin entrar en detalles, cabe mencionar dentro de este rubro al Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME) y su sucesor el Programa de Conocimiento e Innovación (PCI), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia, actualmente en proceso de reforma, el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación Científica, los programas de apoyo al desarrollo tecnológico, los fondos para revistas científicas, bases de datos y redes, entre otros. A través del Consejo se distribuyen también recursos para programas de cooperación internacional y movilidad y se canalizan recursos a los nueve Sistemas de Investigación Regionales y al sistema de centros de investigación y posgrado SEP-CONACyT.

En la perspectiva de PNE hay una clara línea de continuidad y aún de profundización en la estrategia de combinar el subsidio público con instrumentos de financiamiento orientados a resultados. Las metas del programa en esta materia son

“lograr que se incrementen anualmente los recursos para la ampliación de la oferta educativa, así como de aquellos cuyos objetivos son el fomento a la mejora de la calidad de la educación superior y su aseguramiento (PROMEP, FOMES, PROADU, FAM, COSNET y FIUPEA), hasta alcanzar un incremento total de 30% en términos reales en 2006; y operar a partir de 2004 un nuevo modelo de subsidio para las instituciones públicas de enseñanza superior” (SEP,

2001:216).

Algunas evaluaciones sobre estos programas (cr. Kent, et al, 1997) muestran que, además de la problemática relacionada con la heterogeneidad académica de las IES, estos programas tienen una limitada capacidad de incidencia una vez que se han conseguido sus principales objetivos o que han cubierto las necesidades de recursos humanos o materiales foco de su atención. Bajo este razonamiento, es previsible que, de manera gradual, se tienda a nuevas modalidades de articulación de este tipo de programas, y que se les vincule con las demás líneas de política sugeridas en la propuesta gubernamental. Tal parece que este es el caso si observamos las características de los instrumentos de política de educación superior en curso.

Nuevos instrumentos

Derivados de las promesas de campaña del presidente Fox, de las propuestas de ANUIES y de los propios planteamientos de SESIC, se han iniciado una serie de nuevos desarrollos en el campo de las políticas de educación superior. Entre ellos cabe destacar, por su importancia y alcances, el modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño, proyecto a cargo de ANUIES, el programa nacional de becas y financiamiento, y la iniciativa de programas de fortalecimiento institucional. Concluiremos esta presentación con una breve descripción de los mismos.

Modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño. En el marco de la XV Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) de mayo de 2000, se aprobó en lo general el modelo para el financiamiento de las universidades públicas en el que la ANUIES trabajó desde 1998. Conforme a este

modelo el financiamiento a cada uno de los programas docentes de las IES se deriva de la aplicación de una fórmula en que la unidad básica es el estudiante y se complementan con otros criterios de calidad, como el perfil de la planta académica de tiempo completo. Para la función de investigación el modelo propone otros indicadores, relacionados con el potencial efectivo de cada institución para el desarrollo de la misma y su capacidad probada. La intención es que el modelo sea aplicado gradualmente para estimular el mejoramiento de la eficiencia y la calidad de las IES. En la misma reunión el CUPIA acordó iniciar las gestiones ante la SEP para la adopción del modelo por parte del gobierno federal. Consecuentemente, en el PNE 2001-2006 se incluye la meta de operar, a partir de 2004, un “nuevo modelo de subsidio para las instituciones públicas de educación superior”.

Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES). Por iniciativa presidencial, en 2001 se constituyó un fondo de becas para educación superior, en particular para estudiar una licenciatura o una carrera de técnico superior universitario en instituciones públicas de educación superior de todo el país. El programa se formalizó en marzo de ese año a través de la publicación de sus Reglas de Operación. Las becas no son reembolsables y su monto varía conforme los alumnos avancen en el estudio de su carrera (\$750.00 para el primer año; \$830.00 para el segundo; \$920.00 para el tercero, y de \$1,000.00 para el cuarto y quinto años en caso de que la carrera que elijan tenga esa duración). Además, se propone la extensión de la beca hasta por un año más para aquellos alumnos que se incorporen a programas de capacitación laboral autorizados con anterioridad y que estén relacionados con su área de formación profesional. Es requisito indispensable para optar por este beneficio que el interesado o su familia no tengan ingresos superiores a tres salarios mínimos. En 2001 el programa inició con un monto de 496 millones de pesos (la mitad proveniente del gobierno federal y la otra mitad de las entidades federativas), y en el presupuesto 2002 se le

asignaron más de 710 millones de pesos.

Programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI). La expectativa de contar en cada una de las IES con un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es probablemente el lineamiento-eje de la propuesta de transformación del sistema de educación superior en curso. La iniciativa establece una línea de continuidad con los planes institucionales de desarrollo de los años noventa pero, a la vez, introduce la innovación de buscar integrar efectivamente los procesos de planeación académica de las instituciones con los de gestión de recursos a través de fondos concursables. Se propone que los PIFI recojan las necesidades de desarrollo de cada dependencia de educación superior (DES) de las instituciones y cuenten con las siguientes características: se deriven de un proceso participativo de planeación estratégica que considere las necesidades de desarrollo nacional, estatal y regional; definan la visión al 2006 de cada una de las DES; identifiquen la situación actual y los retos institucionales; establezcan indicadores y metas a 2003 y 2006; propicien la mejora del perfil del personal académico y el fortalecimiento de los cuerpos académicos; atiendan la pertinencia cultural y regional de la oferta; y fortalezcan la capacidad institucional para la planeación estratégica, gestión, vinculación, información, evaluación y rendición de cuentas a la sociedad. En el marco de cada PIFI se establecerá el conjunto de proyectos de desarrollo y consolidación de capacidades académicas e institucionales que atienda las propuestas de las DES y sus cuerpos académicos.

En el PNE del Gobierno Federal se propone como línea de acción gubernamental la de “establecer un esquema mediante el cual se otorguen recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior para la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integren para tal efecto”, línea que describe el puente que se busca establecer entre la propuesta de desarrollo académico de

las IES y la propuesta de financiamiento complementario del gobierno. Con respecto al posgrado, se propone la creación del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), iniciativa que el CONACyT comenzó a impulsar en 2001 mediante la reforma del padrón de posgrado y a través de la más reciente convocatoria para la adscripción de los posgrados de las IES conforme al nuevo esquema de clasificación propuesto por el Consejo.

Reflexión final

Una crítica constante sobre las políticas educativas en México, en particular las que conciernen a la educación superior, ha recaído sobre los continuos cambios de prioridades, énfasis y enfoques. No obstante, la revisión de los rasgos característicos de tales políticas en los últimos diez años y en el presente, apuntaría más bien, en un sentido de continuidad. Esta última afirmación admite varios matices. Por ejemplo, es visible el cambio de rumbo que está tomando la política científica y tecnológica del gobierno, lo que seguramente obligará a replantear los esquemas de vinculación de las IES con ese sector; también están a la vista algunas posturas que, desde las universidades públicas, difieren de los enfoques gubernamentales sobre la distribución del subsidio y sobre la estrategia de acreditación. Además, se cuestiona la falta de una mejor articulación entre el subsistema tecnológico y el universitario, así como la omisión de lineamientos concretos de política educativa sobre el sistema de normales y la Universidad Pedagógica. Por otra parte, se ha criticado la postura gubernamental a favor de la inversión privada en educación superior.

En torno a estos problemas, que aluden a la relación de los conglomerados institucionales que conforman el sistema de educación superior y la SEP, se establece un tablero político bastante complejo, en

el cual la conciliación de intereses y la concertación de las estrategias de cambio que las instituciones asumen como propias habrá de formar parte, sin duda, de la agenda de trabajo del ejecutivo federal. Por último, la problemática del gasto público en educación superior irrumpe en el panorama como una variable trascendente, pues en torno a ella se dirimen las posibilidades efectivas de impulsar los procesos de cambio programados. Los retos políticos y económicos se combinan en la coyuntura y demarcan las oportunidades y posibilidades de acción gubernamental para impulsar el desarrollo del sistema de educación superior.

Resumen Este trabajo explora las principales líneas de continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México en los últimos años. Se toma como objeto de análisis el espacio político de convergencia desarrollado entre la ANUIES y la SEP en torno a tres líneas de política educativa: el modelo de planeación y coordinación del sistema; las propuestas de evaluación y acreditación, y los programas de financiamiento diferenciado orientados a resultados. Además, el artículo discute algunas de las orientaciones del actual gobierno en torno a la educación superior con base en las propuestas expresadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Palabras clave

Educación superior; Políticas públicas; Evaluación y acreditación; Financiamiento diferenciado; Financiamiento orientado a resultados.

Abstract This work explores the main lines of continuity and change of the policies of Higher Education in Mexico in recent years. The political space of convergence developed between the ANUIES and the SEP around three lines of educative policy is taken like analysis object: the model of planning and coordination of the system; the proposals of evaluation and accreditation, and the programs of financing differentiated oriented to results. In addition, the article discusses some of the directions of the present government about Higher Education with base in the proposals expressed in the National Program of Education 2001-2006.

Key Words

Higher Education; Public policies; Evaluation and accreditation; Differentiated financing; Oriented financing to results.

NOTAS

1. Dicha continuidad, se indica en el documento, requiere de la “redefinición de la misión general de la universidad mexicana y de la misión de cada institución universitaria en particular; creación de un sistema nacional de acreditación; institucionalización de referencias mínimas de calidad para el funcionamiento de las universidades; establecimiento de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación presupuestaria y para los de asignación de los fondos extraordinarios para proyectos especiales; definición del status quo de la carrera académica del personal docente y de investigación.”

2. Véase: cap. 4.6.3, ANUIES, 1999.

3. En virtud de la estructura funcional de la SEP, a la Subsecretaría de Educación Superior en Investigación Científica (SESIC) corresponde también la tarea de establecer la política de educación media superior en lo correspondiente a las modalidades de bachillerato universitario.

4. Los otros objetivos estratégicos son: “ampliación de la cobertura con equidad” y “educación superior de buena calidad” (SEP, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA SILVA, Adrián (2000a) **Estado, políticas y universidades en un período de transición**. FCE y Universidad de Guadalajara, México.

————— (2000b) *“La ANUIES y el proceso de traducción de la agenda de políticas de educación superior 1950-2000”*. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXIX (3), núm. 116, octubre-diciembre.

ANUIES (1999) **La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES**, ANUIES, México.

- ANUIES (2000) **La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo**. ANUIES, México.
- CANALES, Alejandro (2002) **La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el período 1990-1996**. DIE, México.
- CASANOVA CARDIEL, Hugo (1999) "*Gobierno universitario: perspectivas de análisis*". En: Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coords.) **Universidad contemporánea II. Política y gobierno**. CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, págs. 13-33, México.
- Coordinación del Área Educativa del Equipo del Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada (2000) **Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006**. multicopia, México.
- DE VRIES, Wietse (2000) "*Silencios y ruidos*": *las políticas para la educación superior en México*". **Revista de la Educación Superior**, vol. XXIX (2) núm. 114, abril-junio, págs. 33-46.
- DIDRIKSSON, Axel (2001) "*La universidad pública y el nuevo gobierno: la paradoja de una modernización conservadora*". **Avaliação**, vol. 6, núm 3 (21), septiembre, págs. 71-74.
- GOEDEGEBUURE, Leo; FRANS KAISER, Peter Maassen; Lynn Meek, Frans van Vught y Egbert de Weert (1994), "International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy". En: Leo Goedegebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught y Egbert de Weert (eds.) **Higher Education Policy. An International Comparative Perspective**. Pergamon Press, págs. 315-348, Oxford.
- IBARRA COLADO, Eduardo (2001) **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**. UNAM, UAM y ANUIES, México.

- FERNÁNDEZ, Alfredo L. (1993) "*Evaluación de la planeación de la educación superior*". En: Alfredo L. Fernández y Laura Santini (comps.) **Dos décadas de planeación de la Educación Superior**. ANUIES, págs. 22-33, México.
- FUKUYAMA, Francis (1999) **La gran ruptura**. Atlántida, Buenos Aires.
- KENT, Rollin (1995) **Regulación de la educación superior en México**. ANUIES, México.
- KENT, Rollin, Wietse de Vries, Sylvie Didou y Rosalba Ramírez (1997) "*El financiamiento público de la educación superior en México. La evolución de los modelos de asignación financiera en una generación*". En Magdalena Fresán, et al., **Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior**. ANUIES, México.
- MENDOZA ROJAS, Javier (1993) "*Elementos de evaluación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*". En: Alfredo L. Fernández y Laura Santini (comps.) **Dos décadas de planeación de la Educación Superior**. ANUIES, págs. 167-177, México.
- (1996) "*La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados*". En: **Universidad y sociedad. La inminencia del cambio**. CESU-UNAM, págs. 61-102, México.
- (1999) "*La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México*". En: Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), **Universidad contemporánea. Política y gobierno**. UNAM y Miguel Ángel Porrúa, págs. 331-370, México.
- (2002) **Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador**. CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.
- MIRANDA LÓPEZ, Francisco (2001) **Las universidades como**

organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. El Colegio de México y UPN, México.

MORSY, Zaghoul y Philip Altbach (eds.) (1998) **Higher Education in an International Perspective: Critical Issues**, Garland, Nueva York.

RESÉNDIZ, Daniel (1998) *“El futuro del aseguramiento de la calidad en México”*. En: Salvador Malo y Arturo Velázquez Jiménez, **La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional**. UNAM y Miguel Ángel Porrúa, págs. 511-520, México.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2000) *“Políticas educativas y tendencias de cambio de la educación superior en México durante la década de los noventa”*. **El Cotidiano**, núm. 103, septiembre-octubre, págs. 103-112.

(2001) *“Política de educación superior en México, año 2000”*. En: Guadalupe Teresinha Bertussi (Coord.) **Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva**. UPN y La Jornada. Vol. I. págs. 100-116, México.

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, México.

VARELA PETITO, Gonzalo (1995) *“La política de evaluación de la educación superior”*. En: Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez (coords.) **Escenarios para la universidad contemporánea**. CESU-UNAM, págs. 79-101, México.

¿Qué decimos cuando decimos constructivismo?

Constructivismo Social: El Programa Fuerte[□]

Ma. Pia Barrón*; Alejandra Heffes**; Irene Laxalt***; Rosana Panero****

*“Es como si miles de personas, primero, luego millones y finalmente más y más millones, anduvieran por este mundo con los pies y manos atados a los demás por ataduras invisibles. Nadie guía ese andar. Nadie queda fuera de él. Algunos quieren ir hacia allí, otros hacia allá. Caen unos sobre otros, y vencedores y vencidos siguen encadenados entre sí. Nadie puede dirigir los movimientos del todo; esto solo sería posible si una gran parte de ellos fueran capaces de comprender, como si lo contemplaran desde fuera, el gran cuadro global que forman todos juntos. Pero, por lo general, no pueden verse a sí mismos como parte de ese enorme cuadro, por cuanto -encadenados y zarandeados de un lado a otro por caminos que ninguno de ellos ha elegido- están absorbidos por los problemas urgentes, próximos y de ámbitos restringidos que cada uno tiene ante sí. Cualesquiera sean los acontecimientos que los envuelvan solo pueden verlos desde un punto localizado del cuadro global. **Están demasiado comprometidos para poder verse desde fuera.**”*

Compromiso y distanciamiento, Norbert Elias (1983)

* Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente del Dpto. de Psicología e investigadora del NEES de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

** Licenciada en Historia. Auxiliar docente del Dpto. Epistemológico-Metodológico e investigadora del NEES de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

*** Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de Dpto. Epistemológico-Metodológico e investigadora del NEES de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

**** Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente del Dpto. Epistemológico-Metodológico e investigadora del NEES de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA. Buenos Aires - Argentina.

Correspondencia: E-mail: pibarron@fch.unicen.edu.ar

Presentación

La cita de Elías, más allá de ser -para comenzar a familiarizarnos con la terminología acuñada desde los Programas de la Nueva Sociología de la Ciencia- una estrategia para iniciar una *inscripción*⁽¹⁾ de conocimiento científico, vale para comenzar a delimitar nuestras posibilidades de análisis.

Dicha cita es factible de ser interpretada posicionándonos tanto en una tradición racionalista como así también en una de raigambre relativista. Si optamos por la primera, coincidiríamos con Pérez Ransanz (1993) cuando ella afirma -postulándolo como una de las tesis a tener en cuenta a la hora de analizar los modelos de cambio científico- que

“como la base para poner a prueba estos modelos filosóficos es la historia de la ciencia, y como no hay una historia de la ciencia que sea metodológicamente neutral (toda historia supone ciertas ideas sobre lo que es la ciencia), se plantea como apremiante el problema de establecer las relaciones e interacciones entre historia de la ciencia y filosofía (metodología) de la ciencia” (p.183).

Si en cambio optáramos por la segunda, podríamos interpretarla acudiendo, a partir de lo enunciado por Valdés (1992), a una de las tesis nodales de la postura relativista:

“las diferentes visiones del mundo no pueden ser comparadas desde un punto de vista externo o imparcial, de manera que no es posible tener razones (no relativas) para afirmar la superioridad de una frente a otras. Nuestros juicios y valoraciones están condenados a ser provincianos y parciales” (p.8).

Para expresarlo con la mayor claridad y concreción posible lo que pretendemos dejar sentado es que como equipo de trabajo abocado desde hace ya un tiempo a temas epistemológicos, sería un acto de ignorancia (o de deshonestidad) concebir que el análisis que realizamos, fue posible hacerlo sin algún posicionamiento previo, como diría H. Putnam “es imposible tener un punto de vista desde ninguna parte”. Más allá de los conflictos o cuestionamientos que el mismo puede causarnos, dado nuestro actual nivel de formación, la opción no doctrinaria por algunas de las tradiciones existentes dentro del espectro epistemológico reclama, a nuestro entender, un conocimiento más exhaustivo de las mismas y una reflexión madura sobre sus implicancias en aquellas disciplinas que constituyen y demarcan nuestro campo de interés. Este ha sido tanto el punto de partida como el objetivo que dio lugar al trabajo aquí emprendido.

La Irrupción de la Nueva Sociología de la Ciencia⁽²⁾:

El constructivismo social.

La NSC surge a mediados de la década del ‘60 teniendo su centro académico en la Science Studies Unit de la Universidad de Edimburgo, y su programa se estructura a partir de la revisión y rechazo de los principios enunciados y desarrollados en estudios empíricos de la sociología de la ciencia que, en mayor o menor grado, se inscriben dentro de la tradición mertoniana. Y es a partir de esta crítica, como también se rechaza la demarcación clásica entre epistemología y sociología de la ciencia.

La “tradicional” Sociología de la Ciencia.

Desde esta perspectiva

“la sociología de la ciencia está abocada al análisis de los problemas de organización y distribución del conocimiento científico, así como al estudio de la estructura y el desarrollo de las instituciones que cultivan y promueven a las ciencias. Pero ni la forma ni el contenido de los conocimientos son objetos de estudio de la sociología, como tampoco le compete discutir ni enjuiciar las pretensiones de verdad de las creencias” (Olivé, 1994:10).

Estas ideas quedan claramente resumidas en una de las tesis principales de Robert Merton (en Bunge, 1991:69): “la investigación científica tiene rasgos particulares que la distinguen de todas las demás actividades humanas. Estas características son de dos tipos internas e institucionales”. Entre las primeras se destacan la coherencia lógica y la confirmación empírica. Las segundas, derivadas de las anteriores, se resumirían en el *ethos* de la ciencia, destacándose su carácter universal y no dogmático.

De allí que lo propio de la sociología de la ciencia, sea elaborar explicaciones -sociológicas- en los casos que se ha mostrado la existencia de creencias falsas, aún de aquellas que oportunamente hayan sido consideradas verdaderas. Los contextos históricos y sociales específicos son puestos, entonces, bajo la lupa sociológica a fin de poder dar cuenta de los procesos que permitieron que dichas creencias falsas fueran apreciadas, erróneamente, como verdaderas. Su función será brindar una explicación acudiendo a las causas sociales que habrían hecho que los científicos “*erraran*”.

“Pero mientras los conocimientos en cuestión sigan siendo aceptados como legítimos y verdaderos, la concepción

tradicional sostiene que la justificación racional para que sean admitidos dentro del universo de creencias de un contexto histórico-social particular es el hecho mismo de que sean verdaderas, y por tanto no hay lugar para una explicación sociológica, específicamente para una explicación causal, del hecho de que tales creencias sean adoptadas y sobrevivan en su contexto social” (Olivé, op.cit.:11).

Ahora bien, ¿esto equivaldría a afirmar que el “error” o la “falsedad” le competen exclusivamente al análisis sociológico? Si la respuesta fuera brindada, por ejemplo, por Imre Lakatos, (u otros analistas de la ciencia de filiación racionalista) será un rotundo no. Existirían estándares epistemológicos para el análisis del error, ya que si una creencia falsa se sostuvo como verdadera lo que deberá ponerse en cuestión es, seguramente, la inadecuada aplicación de los procedimientos y cánones de justificación dentro del campo del saber en cuestión. No existe la posibilidad de que algo haya sido verdadero y luego transmute a falso. Siempre fue falso, pero limitaciones, tanto teóricas como metodológicas y/o instrumentales dieron lugar, “justificaron o dieron razones” para creerla verdadera. Aquí culmina el análisis epistemológico y comienza a tener lugar la explicación sociológica. “Se sabe que una creencia es falsa porque fue inadecuadamente justificada. Las preguntas que debe intentar responder la sociología del conocimiento son del siguiente estilo: ¿... por qué se aceptaron pruebas que no son realmente adecuadas?, ¿... por qué no se percataron los sujetos involucrados de que la creencia no estaba adecuadamente justificada?” (ibídem:12). Hasta aquí los ámbitos de incumbencia de los análisis epistemológicos y sociológicos estarían claramente diferenciados y su convivencia no presentaba frentes de conflicto.

El “giro” Kuhniano.

A partir de la aparición y divulgación de la obra de Thomas Kuhn, tal situación comienza a polemizarse. Y remarcamos el hecho de la divulgación para ser justos con Ludwick Fleck.

Uno de los más importantes precursores del constructivismo en la sociología de la ciencia de este siglo fue el libro de Ludwick Fleck publicado en los años 30 -y rescatado del olvido por el propio Kuhn-, *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*, cuyo título mismo revela la tesis central que ahí se sostiene: los hechos científicos tienen una génesis y un desarrollo, los hechos científicos no son dados ni tienen una existencia independiente de los sujetos y de sus aparatos cognitivos y herramientas conceptuales; los hechos son construcciones, y en las tesis de Fleck y de Kuhn, son construcciones sociales (Olive, 1998).

Es identificable, por tanto, que a partir de las aseveraciones kuhnianas comienza a configurarse la perspectiva constructivista social contemporánea. Pero, ¿qué significado tiene en Kuhn la idea de construcción? El constructivismo de Kuhn

“sostiene que la estructura del mundo es determinante para el contenido de las teorías científicas, pero también es determinante el esquema conceptual, o el paradigma, desde el cual se trabaja. Claro está que hay que añadir, para distinguir al constructivista del realista, e incluso del empirista, que el mundo de cuya estructura se está hablando no es un mundo que exista con plena independencia de los esquemas conceptuales. Para este tipo de constructivismo, los paradigmas o los marcos conceptuales hacen una contribución determinante para las estructuras causales y para la constitución de los objetos en el mundo. Pero esa contribución, si bien es necesaria, no es suficiente para la constitución del mundo” (Olivé, op.cit.:197).

En una de sus obras más recientes, Kuhn clarifica uno de los términos que originaron la mayor parte de las críticas dirigidas hacia lo que se interpretó como un relativismo extremo: la noción de “marcos conceptuales”. “Un esquema conceptual es un modo particular de operación de un módulo mental, que es prerequisite para tener creencias, y que al mismo tiempo que proporciona creencias, establece las limitaciones y los constreñimientos acerca de las creencias que es posible concebir” (Kuhn en Olivé, op.cit.: 199). Esta idea permite comprender que para Kuhn, la realidad, el mundo, es factible de ser abordado epistémicamente. Y ese acceso epistémico reclama -requiere- que exista el mundo real, más allá que la identidad de los objetos, y la clase de objetos que son -cómo se los construya- dependa de algún punto de vista desde el cual se los crea.

Enunciados resumidamente, dados los límites de esta exposición, el planteo constructivista kuhniano conserva un racionalismo no universalista sino pluralista. Cada comunidad científica puede poseer sus estándares propios para aceptar y rechazar creencias. Pero dichos estándares podrán y deberán ponerse en discusión intercomunitaria en lo que respecta a la legitimidad de los criterios que les dan base.

Por lo expuesto, el constructivismo kuhniano conservaría como válido y necesario la compatibilización de un acceso epistémico-sociológico, a la hora de analizar las creencias sostenidas por las comunidades científicas, interpretación que se sostendría tanto en una tesis ontológica como epistemológica. La tesis ontológica constructivista kuhniana afirmarí que

“lo que un objeto es, o un hecho, tanto como lo que cuenta como objeto o como hecho, depende, siempre (aunque no únicamente), del marco conceptual pertinente y del sistema de prácticas sociales establecidas dentro de las comunidades científicas. Los objetos no tienen una existencia

independiente de los marcos conceptuales ni de los sistemas de prácticas; éstos hacen una contribución decisiva a la estructura causal del mundo y a la constitución de los objetos. La tesis epistemológica constructivista kuhniana sostendría que el conocimiento científico depende de y está fuertemente constreñido por el mundo, así como por los recursos conceptuales y metodológicos disponibles por las comunidades científicas. El contenido de las teorías científicas está determinado por las estructuras causales del mundo, por los marcos conceptuales que se usen, y por los sistemas de prácticas en juego” (ibídem:202).

La pregunta obligada parecería ser, luego de este amplio derrotero, cómo se relaciona el constructivismo social o la denominada Nueva Sociología de la Ciencia, con lo expuesto hasta aquí. La deuda con el pensamiento kuhniano es fácilmente discernible, lo cual no equivale a afirmar que los distintos programas que la componen, respondan y respeten a la totalidad del pensamiento kuhniano. Los desarrollos llevados a cabo por la NSC, sean teóricos o empíricos, abrevan todos ellos de la idea kuhniana de que todos los hechos científicos son construcciones sociales, pero la interpretación y extensión que le otorgan a esta idea varían en forma y grado.

“Podemos hablar, por un lado, del constructivismo que subraya que la ciencia es un conjunto de prácticas sociales, a la par que cualquier otro sistema de prácticas, digamos las políticas, y por consiguiente muchas de (y algunos afirman que todas) las cuestiones importantes para entender a la ciencia y su desarrollo deben ser analizadas mediante métodos de las ciencias sociales empíricas, como la antropología, la sociología y la ciencia política” (ibídem:195).

Las líneas más representativas son el Programa Fuerte y el Programa Relativista. Entre sus protagonistas son generalmente reconocidos: Bloor, Barnes y Shapin para el primero y Collins para el segundo. Otro lugar ocuparían los denominados Estudios de Laboratorio siendo Latour, Woolgar y Knorr-Cetina sus exponentes más conocidos. En este último programa se conservan las ideas mencionadas pero se agrega que el análisis sobre que es la ciencia y como es su desarrollo, puede ser abordado también por medio de análisis de textos a la manera en que lo hacen ciertas corrientes de crítica literaria.

Todos los programas de la NSC tienen en común, la tendencia a la sociologización de la epistemología. Continúan aceptando como legítimos problemas sociológicos tales como los del origen, la función, la distribución y la organización sociales de las creencias y el conocimiento. Pero sostienen que también lo son los problemas de la forma y el contenido de las creencias y el conocimiento, así como los de las pretensiones de verdad, validez, racionalidad, y las discusiones conceptuales acerca de estas nociones (Olivé, 1994). Su propósito fundamental sería la apertura de lo que denominan “la caja negra” de la ciencia, objeto tradicional de la epistemología. Persiguiendo este objetivo es que han intentado redefinir los grandes conceptos de la epistemología y la metodología tradicionales en el contexto de una sociología de la investigación, por ejemplo:

“... la noción de replicación de un experimento fue reducida por Collins a la sociología de las controversias; la escritura de un artículo fue explicada por Latour y Knorr-Cetina en términos retóricos o semióticos; la noción de ‘prueba’ ha sido reducida a factores sociales por Pinch y Harvey. Incluso la pequeña palabra ‘problema’ ha sido hecha accesible a la explicación sociológica por Callon” (Larrosa Bondía, 1990:74).

Ya no estamos entonces ante un análisis de la estructura de las teorías o de las comunidades, sino ante un análisis de la dinámica social e intelectual de producción de conocimientos en un contexto particular.

El Programa Fuerte.

Si bien suele referirse tanto a Barry Barnes como a David Bloor como los exponentes fundadores del Programa Fuerte, es este último, filósofo-sociólogo inglés, quien en su libro *Conocimiento e Imaginario Social*, publicado en 1971, deja sentado los cuatro principios que conformarían el núcleo a partir del cual se estructuran gran parte de las propuestas constructivistas sociales posteriores.

Para Lizcano y Blanco, prologadores de la mencionada obra de David Bloor (1971), el

“objetivo del programa fuerte en sociología del conocimiento por él propuesto, no es otro que el de irrumpir en el ámbito de la epistemología con su correlato de contenidos especiales, aquellos que afectaban el conocimiento científico, lógico y matemático, espacio de lo sagrado en que se funda la modernidad. David Bloor propone tocar lo intocable para la razón moderna con los dedos de la razón misma, mostrar el camino/método por el que la investigación racional -y no la mera reacción intuitiva- puede dar cuenta de las condiciones sociales e históricas que dan forma a los contenidos mismos de ese saber puro que permanecía como tabú de la modernidad ilustrada” (p.13).

Según Bloor, la sociología del conocimiento científico adhiere a cuatro principios que conforman el eje vertebral del Programa Fuerte:

1. La Sociología del conocimiento se ocupa de las causas sociales que producen el surgimiento de la ciencia. A decir de Bloor, debe ser

causal, es decir ocuparse de las condiciones que dan lugar a la creencia o los estados de conocimiento. Naturalmente, habrá otros tipos de causas aparte de las sociales que contribuirán a dar lugar a una creencia.

2. Se proclama **imparcial con respecto a la verdad y a la falsedad**, la racionalidad y la irracionalidad, el éxito y el fracaso. Ambos lados de estas dicotomías requerirán de explicaciones.
3. Es **simétrica en su estilo de explicación**. Los mismos tipos de causa explicarían, digamos, creencias falsas y verdaderas.
4. Es **reflexiva**. En principio sus patrones de explicación tendrían que ser aplicables a la sociología misma. Como los requerimientos de la simetría, esta es una respuesta a la necesidad de buscar explicaciones generales. Se trata de un requerimiento obvio de principio, porque, de otro modo, la sociología sería una refutación viva de sus propias teorías.

Al intentar explicar los principios mencionados nos vemos en la necesidad de hacer un tratamiento conjunto de los principios de causalidad, simetría e imparcialidad, por hallarse implicados de tal manera que los argumentos respectivos tienen una relación de necesidad.

Obedeciendo a la convicción de que la Sociología del conocimiento no debe limitarse sólo a la explicación de los errores de la ciencia, Bloor considera que es posible explicar por causas⁽³⁾ sociales todos los productos de la ciencia, tanto los que fueron considerados falsos como verdaderos. En la consideración de las causas, naturalmente también tendrán cabida otras causas (*históricas, económicas, políticas, culturales y psicológicas*), pero lo social será la condición explicativa por excelencia.

El fundamento de esta afirmación reside en la definición que se

da acerca del conocimiento científico, objeto de explicación sociológica. Se denomina al producto de la ciencia “Creencia”. En particular, la sociología de la ciencia se ocupará de las

“...creencias que se dan por hecho o están institucionalizadas, o que grupos de hombres han dotado de autoridad. Por lo tanto su definición será bastante diferente tanto de la del hombre común como de la del filósofo. En lugar de definirlo como una creencia verdadera, o quizás como una creencia justificadamente verdadera, para el sociólogo el conocimiento es cualquier cosa que la gente tome como conocimiento. Son aquellas creencias que la gente sostiene con fiadamente y mediante las cuales viven” (Bloor, op.cit.:35).

Más adelante, distingue entre conocimiento y mera creencia, reservando la palabra conocimiento para lo que tiene una aprobación colectiva, considerando lo individual e idiosincrásico como mera creencia. Sin embargo, vemos que en el desarrollo de sus tesis, en cierto modo esta distinción es obviada, refiriéndose siempre al producto de la ciencia como “creencia”.⁽⁴⁾

El argumento que se sustenta se basa en la crítica hacia dos formas previas de tratamiento de la causa: el modelo teleológico y el modelo empirista.

Lo que Bloor denomina “Modelo teleológico” parte de una premisa fundamental: dividir a la creencia en correctas e incorrectas, verdaderas y falsas, racionales e irracionales. Esta distinción conlleva a una diferenciación de las causas que provocan dichas clases de creencias. “Se aducen causas para explicar el lado negativo de la división. Las causas explican el error, la limitación y la desviación. El lado positivo de la división evaluativa es bastante diferente. Aquí la lógica, la racionalidad y la verdad figuran como su propia explicación. Aquí no se

necesita aducir causas” (Bloor en Olivé, 1994:102).

¿Por qué, en términos de Bloor, las creencias verdaderas en este modelo no necesitan explicaciones causales?:

“Supongamos que la verdad, la racionalidad y la validez son la meta natural del hombre y la dirección de ciertas tendencias naturales con las cuales está dotado. El hombre es un animal racional y naturalmente razona justamente y se aferra a la verdad cuando se le cruza en el camino. Las creencias que son claramente verdaderas no requieren de un comentario especial. Para ellas, su verdad es toda la explicación, para decir porque se cree en ellas... El punto central es que una vez elegidos los aspectos racionales de la ciencia (procedimientos, resultados, métodos y máximas de la actividad misma), se sostienen como autoimpulsados y autoexplicativos” (ídem).

De este modo el Modelo Teleológico demarca claramente el ámbito de la epistemología y el ámbito de la sociología. Las explicaciones empíricas o sociológicas se confinan a lo irracional. Se deben localizar causas sociales cuando el progreso hacia la verdad se ve obstaculizado o desviado. Estas darán cuenta de la ignorancia, el error, el razonamiento confuso y cualquier impedimento al progreso científico.

Las críticas formuladas por Bloor a este modelo consisten en: primero, prescindir de una orientación causal profunda, ya que sólo se pueden localizar las causas del error.

Por otra parte, viola los requerimientos de simetría e imparcialidad, ya que la sociología se ocupa de las causas del lado negativo de la evaluación de la creencia. “Se apela a una evaluación previa de la verdad o la racionalidad de una creencia antes de decidir si puede contar como auto-explicativa o si requiere de una teoría causal” (ibídem: 106-107).

Lo *natural* en el Modelo Teleológico y en el Programa Fuerte

cobra dos significados diferentes. Para el primero, lo que es natural es proceder correctamente, es decir, vía o hacia la verdad. “Lo natural para Lakatos, Manheim o Ryle es el comportamiento racional dentro de la esfera científica” (Naturalización de la Filosofía). Mientras que para Bloor lo natural es localizar causas sociales (Naturalización de Sociología).

En cuanto al argumento empirista en el tratamiento de la causa Bloor considera que existen diferentes tipos de explicaciones, pero ambas causales, tanto para las creencias verdaderas como para las creencias falsas. Las ideas verdaderas se explicarían por el uso de nuestras facultades de percepción y nuestro aparato sensomotor.

“Se trata de una afirmación de fe en el poder de las capacidades animales del hombre para el conocimiento. Si se le da libre curso a éstas, su operación natural, pero causal, proporcionará un conocimiento verificado y probado en una interacción práctica con el mundo. Si se aparta uno de este camino, y confía en sus semejantes, entonces será uno presa de historias supersticiosas, mitos y especulaciones” (ídem).

Las ideas erróneas se explicarían, por ende desde este argumento por causas sociales. Si uno adhiriera a este argumento de raigambre empirista, la sociología quedaría confinada “a los desechos del patio trasero de la ciencia” (ibídem: 126).

Para Bloor este argumento tiene dos limitaciones. Primero, la asociación directa entre el funcionamiento natural de los recursos animales del hombre y la verdad.

“Sería equivocado suponer que los funcionamientos naturales de los recursos animales del hombre siempre producen conocimiento. Producen una mezcla de conocimiento y error con igual naturalidad y mediante la operación de una causa

del mismo tipo... es incorrecto poner todas las causas psicológicas de un lado de esta ecuación, como si naturalmente condujeran a la verdad” (ibidem:107).

La segunda limitación marcada radica en el carácter individualista del conocimiento. Para Bloor la sociedad proporciona a la mente del individuo un marco de suposiciones, estándares, propósitos y significados compartidos, y la provee asimismo de las condiciones mediante las cuales pueden sostenerse y reforzarse.

“Las necesidades de comunicación ayudan a sostener patrones colectivos de pensamiento en la psique individual. Así como existe la experiencia sensorial individual del mundo natural hay, entonces, algo que apunta más allá de dicha experiencia, que le da un marco de referencia y una significación más amplia” (ibidem:108).

El conocimiento de la ciencia por tanto no es el producto de una experiencia individual, sino que más bien, es una visión colectiva de la realidad. Más que con la experiencia, es posible entonces, asimilar el conocimiento con la cultura. Para explicar mejor este argumento, Bloor recurre a algo que no es nuevo en la historia de la filosofía. Como hemos mostrado en la presentación, ya Kuhn -y también Popper- afirmaron que la experiencia no era definitiva en la empresa científica, ya que la misma está construida teóricamente. Kuhn hablaba de la imbricación en el mismo paradigma de lo teórico y lo empírico y de la construcción de los problemas. Popper alertaba sobre el carácter convencional de la base empírica.

Retomando lo declarado por Bloor:

“... Lo que contamos como conocimiento científico es en gran medida teórico. En gran medida se trata de una visión teórica del mundo, la que, en cualquier momento dado, puede

decirse, que conocen los científicos. En gran medida los científicos deben acudir a sus teorías cuando se les pregunta qué nos pueden decir acerca del mundo... Pero las teorías y el conocimiento teórico no son cosas que se den en nuestra experiencia. Son lo que dan significado a la experiencia al ofrecer una historia sobre lo que subyace, conecta y da cuenta de ello. Esto no quiere decir que la teoría no responda a la experiencia. Sí responde, pero no se da a la par con la experiencia que ella explica, así como tampoco se apoya únicamente en ella. Se requiere de otro agente aparte del mundo físico que guíe y apoye este componente del conocimiento. El componente teórico del conocimiento es un componente social, y es una parte necesaria de la verdad, no un signo de un mero error” (ibídem:109).

Por lo tanto, lo teórico antecede a la experiencia y lo social antecede a lo teórico. Lo que hace real a la realidad es que está sostenida en una visión colectiva-social. De esta forma, existe una imparcialidad en el tratamiento tanto de las creencias verdaderas como de las falsas lo que reclamaría de una manera natural, una explicación causal social para ambas. El único elemento natural del cual partir para la evaluación y explicación de las creencias cualquiera fueran ellas recaería en la causa social.

Ante las críticas recibidas por posturas de corte racionalistas, Bloor ha debilitado su teoría de simetría para convertirla en lo que él ha llamado tesis de simetría metodológica que consiste en que:

“... el investigador no debería evaluar las creencias que él estudia para utilizar la evaluación para decidir qué clase de explicación ofrecer; por ejemplo, ofrecer una explicación causal de las creencias que rechaza y tratar las creencias que acepta como autoexplicativas, autoevidentes o generalmente no problemáticas. El requisito no es que el

investigador se abstenga de evaluar las creencias que estudia, ni se niega que emplee teorías que impliquen una evaluación de las creencias estudiadas, sino que utilice el mismo conjunto de recursos explicativos, la misma teoría y los mismos factores tanto para explicar las creencias que comparte como las que no comparte” (Newton-Smith, 1981:270).

Si bien se promulga como tesis la imparcialidad del tratamiento de las creencias verdaderas y falsas, los representantes del Programa Fuerte siguen conservando la distinción entre verdad y error, es decir, en la revisión histórica que realizan de los logros de la ciencia, los siguen viendo como aquellos que “dijeron verdad” y aquellos que “dijeron error”. Para justificar la conservación de esta distinción en el análisis, Bloor debe, por lo tanto definir qué entiende por verdad, para marcar la distancia con la concepción de verdad sostenida desde la versión standard.

Para llegar a su definición de verdad comienza marcando los límites de lo que se ha denominado relación de correspondencia entre teoría y realidad, afirmando que en ninguna etapa de un diseño experimental, aún el más riguroso, esta correspondencia se percibe o se conoce, ya que nunca se tiene un acceso independiente a la realidad.

“Lo único con lo que contamos y lo único que necesitamos son nuestras teorías y nuestra experiencia del mundo; nuestros resultados experimentales y nuestras interacciones sensomotoras con los objetos manipulables. No sorprende que sea vaga la terminología que se refiere a esta inescrutable relación, pero un supuesto nexa que no desempeña un papel real en nuestro pensar puede bien dejarse en términos vagos porque nada se pierde” (Bloor en Olivé, op. cit.:138).

Para clarificar la noción de correspondencia afirmará que lo que “corresponde” lo hace según fines. La correspondencia se perturbará

sólo si va en contra de nuestros requerimientos. Por lo tanto hay tantas formas de correspondencia como requerimientos, luego, lo que moviliza al cambio (si se corresponde o no) es interno a esos requerimientos, a nuestra teoría y nuestra experiencia. Es la idea pragmática e instrumental de correspondencia.

La idea de verdad desempeña para Bloor tres funciones: la función discriminatoria, la función retórica y la función materialista.

En cuanto a la función discriminatoria, es aquella que hace referencia a la necesidad humana de ordenar y entender sus creencias; de distinguir entre las que les funcionan y las que no. Verdadero y falso son simplemente etiquetas pero podrían haberse encontrado otras igualmente buenas.

“Cuando invocamos la verdad y la falsedad para explicar diferentes sucesos en la historia de la ciencia, usamos estos términos para etiquetar las diferentes circunstancias en las cuales los hombres implicados en los mismos se encontraban... es usual y aceptable usar el lenguaje de la verdad y la falsedad para marcar tal distinción en el caso del trabajo científico” (ibídem:139).

En segundo lugar, la función retórica refiere al papel que desempeñan tales etiquetas en el argumento, la crítica y la persuasión. Es en esta función donde las etiquetas adquieren alusiones a la trascendencia y a la autoridad. “La autoridad es una categoría social y sólo los hombres la pueden ejercer. Se fija en la tarea de transmitirla a sus opiniones y sus posiciones establecidas En alguna medida la trascendencia que se asocia con la verdad tendrá la misma fuente social pero también apunta a la tercera noción de la función de verdad” (ibídem:139-140). Esta es la función materialista. Nuestro pensamiento supone instintivamente la existencia de un mundo externo ordenado, dando por sentado que es la causa de nuestra experiencia y la referencia

común de nuestro discurso.

“A menudo cuando usamos la palabra verdad queremos decir precisamente esto: cómo es el mundo.... La etiqueta de materialismo es apropiada en la medida en la que subraya el núcleo común de gente, objetos y procesos naturales que juegan un papel tan prominente en nuestras vidas. Lo que ofrece un esquema de ideas intuitivas pero puramente abstractas de que el mundo se sostiene de una manera u otra y que hay estados de cosas de las que se puede hablar. Es lo que se ha llamado la presuposición materialista de nuestro pensamiento” (ibídem:140-141).

La concepción de verdad aquí expuesta, se torna coherente entonces con las tesis del programa al menos en dos sentidos: la unión amalgamada de las funciones expuestas subraya las circunstancias causalmente relevantes y su relación con las preferencias y propósitos culturales. En otro sentido,

“es fácil aceptar que los hombres deben clasificar, seleccionar y afirmar creencias así como adornar el consenso con la autoridad y que intuitivamente relacionen las creencias a un medio ambiente externo de causas. En particular, la suposición de un mundo material con el cual los hombres establecen una variedad de diferentes adaptaciones es exactamente el cuadro que presupone la noción pragmática e instrumentalista de la correspondencia” (ibídem:142).

Enunciado sintéticamente, tal noción de correspondencia, equivale a sostener una concepción convencionalista social para explicar las teorías, métodos y resultados científicos. En respuesta a la crítica racionalista dirigida hacia tal concepción, Bloor sostiene que dicha crítica comete el error de concebir la convención como un “arbitrario”.

“Se dice que considerar las teorías y los resultados científicos como convenciones implica que se vuelvan verdaderos simplemente por decisión y que se pueda tomar cualquier decisión. La respuesta es que las convenciones no son arbitrarias... Las limitaciones en relación con lo que se puede convertir en una convención, norma o institución son la credibilidad social y la utilidad práctica. Las teorías deben funcionar al grado de exactitud y dentro del ámbito que convencionalmente se espera de ellas. Más aún las teorías y los procedimientos científicos deben ser consonantes con otras convenciones y propósitos que prevalecen en un grupo social. Se enfrentan a un problema político de aceptación como cualquier otra política de recomendación. De este modo, la aceptación de una teoría la convierte en el conocimiento de un grupo y en la base para su comprensión y adaptación al mundo” (ibídem:142-143).

Restaría ahora explicitar el último principio enuncia por Bloor. El principio de la reflexividad, que afirma que los patrones de explicación tal cual han sido desarrollados en las tres tesis anteriores, tendrían que ser aplicables a la sociología misma.

“Si la condición de reflexividad ha de satisfacerse, debería ser posible aplicar toda esta explicación a la sociología del conocimiento misma sin socavarla de manera alguna. Ciertamente esto es posible... Ciertamente no hay nada en la aceptación de esto que implique que la ciencia no debe responder a la experiencia o descuidar los hechos. Después de todo, ¿cuáles son los requerimientos convencionales actualmente impuestos en el medio social o en cualquier otra ciencia? Son lo que tomamos por hecho como método científico tal y como se le practica en las diversas disciplinas” (ibídem:144).

El Programa Fuerte: reflexiones críticas.

Es casi imposible realizar un relevamiento que abarque la totalidad de las críticas suscitadas ante la novedosa manera de analizar la ciencia y sus productos por parte del Programa Fuerte. Lo que intentaremos es un primer análisis acerca de algunas de las proposiciones más radicales.

1. Relación entre conocimiento científico y conocimiento común. El razonamiento que parece seguirse en este punto es que el conocimiento científico teniendo las mismas características que el común, ser ambos creencias, difiriendo solamente por el grado de generalización de la credibilidad, construye una justificación resultante de una reconstrucción racional post-hoc. Ahora bien, ¿desde dónde se parte para definir lo constitutivo de una creencia? De ser coherentes con sus planteos debieran comenzar “observando” aquellas acciones - interacciones sociales- que, implícitamente se las conciben como transparentes, es decir como fácilmente captables en su sentido. Sin embargo, el punto de partida es la definición previa de la secuencia creencia-requerimientos-correspondencia-verdad. En el entramado de estas cuatro nociones llegan a definir las funciones de una concepción instrumentalista y pragmática de verdad que funcionaría, socialmente, como criterio rector a la hora de construir y juzgar tanto actos como enunciados sobre tales actos. En palabras de Sokal (1998):

“Asistimos a una redefinición radical del concepto de verdad, que, en la práctica, nadie, empezando por los propios Barnes y Bloor aceptarían en lo relativo al concepto ordinario. ¿Por qué, pues, aceptarla para el conocimiento científico? Fijémonos, que incluso, en este último contexto, su definición no se sostiene: Galileo, Darwin y Einstein no seleccionaron sus creencias siguiendo las de otras personas que vivían en el mismo lugar” (pp. 96-97).

La conclusión que cabría elaborar aquí, no es que lo que está determinado socialmente es el valor de verdad o falsedad de la creencia en sí. Lo que afirmaría una explicación racional mínima (Newton-Smith, op.cit.), a través de una noción contextual de razón, es que lo que se halla condicionado contextualmente -socialmente- son las razones que se esgrimen para distinguir la verdad de la falsedad de la creencia. Cuando se ofrece una razón para tener una creencia se siguen los dictados de la razón, o sea se proporciona una explicación racional mínima que explica la creencia; pero si no se siguen los dictados de la razón deberán darse otros tipos de explicación de la creencia. Puede suceder que las razones que se dan a favor de una creencia no expliquen por qué se la sostiene, en este caso podría hablarse que esa creencia sirve a ciertos intereses.

“El tratamiento asimétrico de la creencia surge del hecho de que cuando alguien no sigue este interés general (el dictado de la razón) necesitamos una explicación de los otros intereses particulares que lo llevan a adoptar creencias contrarias a los dictados de la razón” (ibídem:275).

Esto significaría saber que otro interés particular ha intervenido cuando encontramos que alguien no respeta el interés general en ser racional. Si bien la simetría falla, no falla en el sentido que los racionalistas suponen, ya que lo importante “no son nuestros juicios sobre la razonabilidad de la creencia, sino nuestros juicios sobre la razonabilidad en el contexto de la creencia y este es el campo de la sociología del conocimiento. Visto así, los intereses desempeñan un papel en la formulación de todas las creencias.”

Dicho en términos generales, el error cometido desde el Programa Fuerte es el de asimilar un modelo de análisis con un modelo real.

2. El problema del constructivismo universalista. De la

consideración global de la propuesta del Programa Fuerte se desprende claramente su concepción relativista. Ahora bien, ¿de qué relativismo se trata? Podría pensarse en un relativismo auto-refutatorio, ya que se estaría presuponiendo que el sistema de creencias de los científicos contemporáneos -en este caso David Bloor- contiene más verdad que el de sus predecesores. La cuestión se resumiría en lo siguiente: si se sostiene la relatividad de las creencias -conocimientos- se renuncia a una explicación general -científica- de los mismos. El argumento que trata de salvar este vacío se encontraría en el principio de la reflexividad, pero no se comprende -y no se explica- como éste escapa de la misma circularidad. La Nueva Sociología de la Ciencia habría construido, entonces, una nueva “caja negra”. Distinta sería la posición de un relativismo que no excluyera la posibilidad de crítica desde puntos de vista diferentes, y que diera cuenta de cómo la crítica es indispensable para el progreso del conocimiento, sin descartar la posibilidad de construir un análisis crítico de lo que ha legado, al período contemporáneo, los desarrollos epistemológicos precedentes, sometiénolo a la autoridad sociológica, que reemplaza de un solo golpe el “tribunal de la razón” por el “tribunal de las prácticas sociales”. Como lo ha mostrado León Olivé (1988) la idea de la historia de la ciencia, y de las disciplinas, cobra su sentido solamente suponiendo que los marcos conceptuales se transforman y que esta transformación lleva insita la comprensión racional del desarrollo.

3. Por último cabe señalar que no se ha abandonado por parte del Programa Fuerte la ambición de “ciencia unificada”. Tratando de la misma manera los polos humanos sociedad (Corcuff, 1998) y la distinción humanos/no humanos cae en lo mismo que denuncia al reificar los factores sociales de la ciencia igual que esta reifica los objetos físicos: habría que ampliar el principio de simetría para llegar también a explicar en los mismos términos lo natural y lo social. Si el

balance que se realiza sobre el proyecto de “ciencia unificada” propio de la denominada “concepción heredada”, es que el mismo ejerció una influencia negativa sobre las ciencias sociales, al colocarla bajo la tutela de las ciencias naturales, resta dilucidar cuál es la razón y el objetivo de un proyecto semejante pero esta vez en clave sociológica.

Resumen La Nueva Sociología de la Ciencia surge a mediados

de la década del 60' teniendo su centro académico en la Science Studies Unit de la Universidad de Edimburgo, y su programa se estructura a partir de la revisión y rechazo de los principios enunciados y desarrollados en estudios empíricos de la sociología de la ciencia que, en mayor o menor grado, se inscriben dentro de la tradición mertoniana. Y es a partir de esta crítica, como también se rechaza la demarcación clásica entre epistemología y sociología de la ciencia.

Si bien suele referirse tanto a Barry Barnes como a David Bloor como los exponentes fundadores del Programa Fuerte, es este último, filósofo - sociólogo inglés, quien en su libro **Conocimiento e Imaginario Social**, publicado en 1971, deja sentado los principios que conformarían el núcleo a partir del cual se estructuran gran parte de las propuestas constructivistas sociales posteriores.

El presente trabajo realiza, en primer lugar, un análisis exhaustivo de las tesis centrales del Programa Fuerte. Y, en segundo lugar, plantea algunos ejes epistemológicos que nos permiten hacer una mirada crítica de las mismas.

Palabras claves

Epistemología; Programa Fuerte; Nueva Sociología de la Ciencia; Constructivismo Social; Constructivismo Kuhniano.

Abstract The New Sociology of the Science, arises in middle

'60s being its academic centre, the science studies unit of the Edinburgh University and its programme is structured from the revision and rejection of the principles announced and developed in empirical studies of the sociology of the science that to a certain extent, are inscribed in the «mertonian» tradition. And, it is from the critic, that it is also rejected the classic border between sociology and epistemology of the science.

Although we usually refer to Barry Barnes as well as David Bloor as the founder components of “Programa Fuerte” it is the latter, english philosopher - sociologist, who in his book **Knowledge and Social Imagery** published in 1971, states the principles that would constitute the nucleus from which a great part of the latter social constructivists proposals are structured.

The present work carries out, firstly, an exhaustive analysis of the central thesis of the “Programa Fuerte” and secondly, it raises some epistemologic axes, that allow us to have a critical look of them.

Key Words

Epistemology; Programa Fuerte; New Sociology of the Science; Social Constructivism; Kuhnian Constructivism.

NOTAS

▣ El presente artículo fue presentado en el III Encuentro de Investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas, U.N.C.P.B.A., 7 y 8 de setiembre de 2000.

1. Ver: Latour, B. y Woolgar, S. (1979) "*La vie de Laboratoire. La production des faits scientifiques*", La Decouverte, París.

2. De aquí en más haremos referencia como N.S.C.

3. La noción de explicación causal tuvo su mayor desarrollo en los análisis de C. Hempel: Explicar causalmente *significa que ciertos tipos de sucesos son seguidos invariablemente, cada vez que se producen, por otro tipo determinado de sucesos... La relación causal supone un orden temporal y la imposibilidad de que causa y efecto puedan permutarse*. En Gaeta (1996:34-35).

4. Habría aquí una sutil asimilación entre filósofo y hombre común, que guardaría coherencia con la posición global asumida desde el Programa Fuerte: ambos comparten creencias que se caracterizan por poseer un mismo status.

BIBLIOGRAFÍA

BLOOR, D. (1971) **Conocimiento e imaginario social**. Gedisa, Barcelona.

----- (1994) "*La experiencia sensorial, el materialismo y la verdad*". En Olivé, L. **La explicación social del conocimiento**. UNAM, México.

BUNGE, M. (1991) "*Una caricatura de la ciencia: La novísima sociología de la ciencia*". En **Revista Interciencia**, mar-abr. Vol. 16 N°2.

CORCUFF, P. (1998) **Las nuevas sociologías**. Alianza Editorial, Madrid.

- GAETA, R. (1996) **Modelos de explicación científica**. EUDEBA, Buenos Aires.
- KUHN, T. (1990) *"The road since Structure"*. PSA, Vol. 2 Philosophy of Science Association. Citado en Olivé, L. (1994) **La explicación social del conocimiento**. UNAM, México.
- LARROSA BONDÍA, J. (1990) **El trabajo epistemológico en Pedagogía**. PPU, Barcelona.
- LATOURET, B. y WOOLGAR, S. (1979) **La vie de Laboratoire. La production des faits scientifiques**. La Decouverte, París.
- NEWTON-SMITH, W. (1987) **La Racionalidad de la Ciencia**. Paidós, Madrid.
- OLIVÉ, L. (1988) **Conocimiento, sociedad y realidad; problemas del análisis del conocimiento y del realismo científico**. FCE, México.
- (comp) (1994) **La explicación social del conocimiento**. UNAM, México.
- (1998) *"Constructivismo, Relativismo y Pluralismo en la Filosofía y Sociología de la Ciencia"*. En Carlos Solís (ed.) **Alta Tensión**. Paidós, Barcelona.
- PÉREZ RANZANS, A. (1993) *"Modelos de cambio científico"* En C. Ulises Moulines (ed.) **La Ciencia: estructura y desarrollo**. Trotta, Madrid.
- SOKAL, A. (1999) **Imposturas Intelectuales**. Paidós, Barcelona.
- VALDÉS, M. (1992) **Relativismo lingüístico y epistemológico**. UNAM, México.





Concepciones alternativas: aproximaciones teóricas *

María Daniela Eizaguirre**

En el presente trabajo se abordarán algunas posiciones teóricas acerca de las ideas previas o concepciones alternativas⁽¹⁾ con el objeto de relacionarlas con las producciones relativas a la construcción de un objeto de conocimiento en particular: el sistema de escritura. De acuerdo a las lecturas realizadas, las producciones acerca del cambio conceptual –denominación que la problemática de la modificación de las ideas previas ha adquirido en los debates académicos actuales- se vinculan, en su mayoría, con el conocimiento químico y físico (Pozo, 1994; Carretero, 1996), biológico (Caravita y Halldén, 1990), matemático (Clementes y Battista, 1992; Sáenz y León, 1998) existiendo algunos trabajos acerca del conocimiento social y político (Castorina y Lenzi, 1999; Carretero, 1995).

* El presente artículo es una reformulación del trabajo final del Seminario: “Problemas Epistemológicos de la Enseñanza Superior”, a cargo del Prof. Dr. José Antonio Castorina y organizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

** Profesora de Jardín de Infantes - Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: deizag@fch.unicen.edu.ar

Los interrogantes que guiaron la indagación teórica pueden sintetizarse así: ¿es posible hablar de cambio conceptual cuando los niños abandonan una serie de ideas para construir otras en su intento por conocer el lenguaje escrito? ¿Cuál es el grado de sistematicidad de las concepciones alternativas que los niños construyen acerca del sistema de escritura? ¿Se trata de concepciones erróneas al decir de algunos autores que investigan en otras áreas o de concepciones que luego de una reestructuración por parte del sujeto se “transforman” en “científicas”? ¿Qué papel juega el docente en este proceso de reestructuración, de cambio conceptual? ¿Reorganizan los conocimientos científicos a los conocimientos espontáneos en este dominio específico o se trata más bien de una “integración jerárquica” (Pozo y Gómez Crespo, 1998) de conceptos?

Las concepciones alternativas: antecedente del cambio conceptual

“... las investigaciones del cambio conceptual son una derivación de los trabajos sobre el conocimiento previo”
(Rodríguez Moneo, 1999:17)

En este apartado se presentarán de manera sucinta algunas de las discusiones actuales referidas a las concepciones alternativas de los niños en lo que se refiere primordialmente a su **origen** y al **modo de organización**, así como a la posibilidad de modificación que suponen. Además, se definirá una posición al respecto ya que “el modo en que se interpreta la organización y naturaleza de los conocimientos previos incide sobre la forma en que se explican los procesos de su transformación en dirección al ‘saber’ escolar” (Castorina y Lenzi, 1999:128).

Paralelamente, se introducirán algunas discusiones acerca de los **modelos de cambio conceptual** pretendiendo, de algún modo, considerar

aquellos que en ciertos aspectos pudieran explicar el pasaje de un nivel de conceptualización a otro en el objeto particular que nos interesa: el sistema de escritura.

Los temas mencionados respetarán, en principio, el orden de la exposición que Rodríguez Moneo realiza en su obra ***Conocimiento previo y cambio conceptual***. En el primer capítulo plantea que

“las concepciones alternativas no están en los sujetos desde su nacimiento ni son adquiridas de forma pasiva como una copia exacta de la realidad. Son construcciones personales que surgen de la interacción de los individuos con su entorno, con el fin de dar sentido a éste” (op.cit.:17).

Ahora bien, dentro de esta posición constructivista de la adquisición del conocimiento plantea divergencias teóricas importantes: desde la teoría de Piaget hasta el Movimiento de Concepciones Alternativas, que surge a partir de los setenta -en parte- como crítica a las investigaciones piagetianas. La diferencia fundamental para la autora se centra en que para Piaget el aprendizaje está determinado por los estadios evolutivos y es independiente de dominio; mientras que para el segundo movimiento mencionado, el aprendizaje está influido por la pericia y es dependiente del dominio del conocimiento.

A su vez, al interior del llamado ***Movimiento de Concepciones Alternativas*** también se produce una diferencia central: por un lado están aquellos investigadores que centran sus trabajos en el conocimiento científico tomando como referencia los modelos científicamente aceptados y evaluando el conocimiento del sujeto en función de la adecuación o no a los conocimientos científicos. Por el otro lado, se encuentran aquellos trabajos que priorizan el conocimiento de los sujetos, preocupándose por la naturaleza de estas concepciones, su origen, características, funcionamiento, entre otras cuestiones.

Hoy por hoy, de acuerdo al planteo de Rodríguez Moneo ambos

enfoques se complementan pero las diferencias son útiles a la hora de ubicar las investigaciones acerca de la construcción del sistema de escritura.

En ese sentido, es posible plantear que las investigaciones de Emilia Ferreiro responden al segundo enfoque señalado, convirtiéndose en pioneras por el tipo de indagaciones: cuando la mayoría se preocupaba por analizar las construcciones de los sujetos en relación con los conocimientos de una determinada disciplina, sus preocupaciones se centraron en conocer qué sabía el sujeto acerca de ese objeto de conocimiento, cuáles eran sus “construcciones” personales acerca del sistema de escritura. Así, lo define claramente en uno de sus artículos:

“Quiere saber qué clase de objeto es la escritura para un niño en proceso de desarrollo. Lo considera un objeto en sí, apto para una indagación epistemológica. No piensa que sea, a priori, un instrumento o una mera técnica [como la define Luria]. Por eso no atribuye apresuradamente a la escritura las funciones que cumple en el adulto. La respuesta a la pregunta: ¿qué clase de objeto es la escritura para el niño?, llevará quizás a descubrir qué funciones le atribuye” (1996: 123).

Ahora bien, ¿qué tipo de **organización** guardan las concepciones alternativas? Rodríguez Moneo (1999) plantea que utilizará de manera prácticamente indistinta los términos concepción y concepto, por tratarse de dos nociones muy semejantes por lo que las concepciones compartirán gran parte de los rasgos estructurales y funcionales de los conceptos. De esta manera, “las concepciones alternativas de los sujetos son representaciones incorrectas o incompletas de clases que pueden ser de distinto tipo en función del nivel de conocimiento del sujeto y del contexto” (p.31). Con respecto a su organización explícita que, tal como los conceptos, pueden ordenarse “como estructuras complejas,

partonomías o teorías” (p.32).

Si nos detenemos en las discusiones acerca del *origen* de las concepciones alternativas, las diferencias parecen vincularse, en parte, con el dominio del conocimiento al que nos estemos refiriendo. Los autores afirman que las concepciones acerca del mundo físico se apoyan sobre la percepción inmediata del mundo físico⁽²⁾, sobre lo directamente observable por lo que tienen en su génesis un alto grado de construcción espontánea. Contrariamente, las concepciones históricas o sociales descansan en factores sociales, siendo más inducidas (Rodríguez Moneo, 1999). En este sentido, se presentaría una divergencia con lo planteado por Castorina y Lenzi (1999) acerca de la constitución de nociones políticas y sociales: “Desde una perspectiva epistemológica constructivista se considera a dichas nociones como derivadas del proceso de interacción cognoscitiva entre el sujeto y los objetos de conocimiento, en este caso el sistema de gobierno” (p.129).

En esta misma perspectiva es posible ubicar las consideraciones que Ferreiro realiza acerca de la génesis de los conocimientos sobre el sistema de escritura:

“Guiados por la hipótesis de que todos los conocimientos suponen una génesis, nos preocupamos por averiguar cuáles son las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultantes de mecanismos dinámicos de confrontación entre las ideas propias del sujeto, por una parte, y entre las ideas del sujeto y la realidad del objeto de conocimiento, por la otra” (Ferreiro y Teberosky, 1985:332).

En esa dirección expresa la pertinencia de los mecanismos generales para explicar las construcciones originales a modo de hipótesis⁽³⁾ que los niños elaboran acerca del sistema de escritura antes y durante la alfabetización sistemática. Así, expresa que la teoría de

Piaget es “una teoría general de procesos de construcción de conocimiento, desarrollada en torno a la problemática de los objetos físicos y lógico-matemáticos, pero al menos potencialmente apta para dar cuenta de la construcción de otros tipos de objetos” (1999:15). En otra de sus obras (s/f.), cuando explica la evolución psicogenética de la escritura y cada uno de los periodos en esta evolución queda explícitamente planteado que utiliza el modelo piagetiano de la equilibración para explicar cómo se van desestabilizando ciertas hipótesis y construyendo otras.

Considero oportuno en este momento introducir la discusión acerca de las concepciones de los niños que se presentan en ***“Relectura de los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño”***, conferencia pronunciada por Ana Teberosky con motivo de la conmemoración del vigésimo aniversario de la publicación de ***Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño***, de las Dras. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Teberosky (2000) comienza la conferencia planteando que dividirá su exposición en tres partes: la primera de ellas -en la que considera la fundamentación teórica planteada en la obra ***“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”***, en contraposición a otras ideas que cree están todavía presentes en la investigación psicológica y educativa- es la que nos interesa en este artículo.

Expresa la autora que antes de aprender a leer y escribir el niño posee ciertas nociones a las que llama “concepciones del niño” y las define de esta manera: se trata de

“operaciones mentales que realiza el niño a raíz de la representación mental de algunas propiedades del objeto que conoce, pudiendo ser el resultado de la experiencia informal con lo escrito, experiencia que ocurre antes de la instrucción formal, o bien resultado de la misma enseñanza formal” (p.26).

Inmediatamente presenta la oposición entre “misconceptions” y concepciones, explicando que sobre todo “en las áreas de ciencia y matemáticas se introdujo el concepto de ‘misconception’ o concepciones erróneas. Este concepto denota ideas equivocadas inducidas por la experiencia o por el propio proceso de instrucción” (p.27). También manifiesta que se trata de concepciones no científicas, sino erróneas y que el docente deberá eliminarlas y reemplazarlas por otras correctas.

Ahora bien, ¿cómo se presenta el tema de las *misconceptions* en la literatura acerca del cambio conceptual? Más que acordar con la autora algunos investigadores mantienen posiciones antagónicas considerando que las misconceptions no son ideas erróneas, sino todo lo contrario:

“una misconception (sic) no es meramente un error o una creencia falsa. Ora, éstas deben jugar algún papel organizador en la cognición que los paradigmas juegan, o éstas deben depender de estos conceptos organizadores (...) Una concepción errónea, así puede llegar a ser candidata al cambio” (Strike y Posner, 1993:5-6).

Los autores citados prosiguen desarrollando ideas concernientes a la influencia de la literatura acerca de las misconceptions en sus formulaciones. Consideran que uno de los aportes centrales se relaciona con que las misconceptions son altamente resistentes al cambio. Seguidamente, sugieren que los trabajos de Khun proveen los rudimentos para explicar epistemológica y sociológicamente esta resistencia:

“La explicación epistemológica provee una visión de cómo los paradigmas son mantenidos; que es útilmente aplicable a las misconceptions. Esta explicación depende de cómo algunos conceptos están conectados con otros, cómo funcionan en el pensamiento y cómo estructuran la percepción. Los conceptos no son artefactos cognitivos aislados. Ellos existen en relaciones semánticas y sintácticas

con otros, de tal forma que son interdependientes en su significado y no son útiles valorados en aislamiento” (ídem)⁽⁴⁾.

A nuestro entender, en los *enfoques actuales* no se plantea la necesidad de eliminar y reemplazar estas ideas erróneas, tal como lo sugiere Teberosky. Tanto el término “concepciones erróneas” como el requisito de eliminarlas se relaciona tal como lo señalan Pozo y Gómez Crespo (1998) con un modelo de cambio conceptual sustentado en el conflicto cognitivo que ha entrado en crisis. Creemos que esta postura acerca de las ideas erróneas se relaciona más bien con los primeros modelos del cambio conceptual, modelos en los que se postulaba tal como desarrollaremos en el apartado siguiente la “incompatibilidad” entre los conceptos cotidianos –erróneos- y los conceptos científicos –válidos o verdaderos.

Únicamente dentro de estos primeros modelos, nos parece oportuna la siguiente expresión de Teberosky (2000): “nos parece reduccionista homologar hipótesis o ideas propias a misconceptions, proceso de aprendizaje a rendimiento académico e ignorar los errores constructivos en el camino exclusivo hacia el éxito” (p.28). Si consideramos las miradas actuales acerca de las misconceptions en lugar de utilizar una contraposición (expresada en el término “*versus*”) sería pertinente decir Misconceptions “o” Concepciones.

El planteo anterior podría ampliarse a partir de la presentación de ciertas ideas acerca del cambio conceptual, expresión que a nuestro juicio no aparece de manera explícita en el capítulo de Teberosky pero subyace a las discusiones presentadas.

Posibles relaciones entre los saberes cotidianos y los científicos

Rodríguez Moneo (1999) expone los diferentes modelos de cambio conceptual de acuerdo con clasificaciones que podríamos denominar “clásicas” y luego presenta su forma particular de comprender los conocimientos en este campo. No nos parece oportuno en este momento detallar cada uno de los modelos sino más bien retomar las conclusiones de la autora, fundamentalmente cuando alega que existen diferencias entre los modelos pero que muchas veces son aparentes más que reales.

Cada uno de los modelos surge como crítica a los anteriores y en ese intento logra completar los esfuerzos predecesores: así, por ejemplo, los que contemplan los aspectos motivacionales no dejan de considerar otros, más bien suman éstos a los anteriores. Lo mismo sucede con los mecanismos del cambio conceptual: algunos autores postulan que el conflicto es el mecanismo privilegiado, otros defienden la analogía, la metacognición o la aplicación a distintos contextos: cada uno, de acuerdo a cómo concibe el cambio conceptual, defenderá uno u otro de los mecanismos.

Existe relativo consenso entre quienes escriben acerca del cambio conceptual en considerar los primeros **modelos** acerca de la temática en cuestión como “obstáculos” más que como facilitadores a la hora de entender el proceso de cambio de conocimientos en el aula. De esta manera, Caravita y Halldén (1990) manifiestan lo siguiente:

“Los modelos epistemológicos de la evolución del conocimiento científico y el desarrollo del pensamiento racional han generado la metáfora del aprendiz de la ciencia como un científico: nosotros defendemos que estos modelos reprimen en lugar de autorizar la pregunta y la interpretación de los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula” (p.1).

El hecho de comparar al científico con el estudiante de ciencia hace pensar que el desarrollo de las teorías científicas es paralelo a la comprensión de las nociones científicas en el alumno, por lo que los alumnos abandonarían sus conocimientos cotidianos, reemplazándolos por los científicos. Estos modelos defienden la ***“hipótesis de la compatibilidad”*** (Pozo y Gómez Crespo, 1998) suponiendo que los procesos y productos del conocimiento espontáneo y del conocimiento científico tienen la misma naturaleza por lo que “todos” pensamos del mismo modo ante un problema y si no lo hacemos es porque no hemos acumulado el suficiente conocimiento con relación al problema o bien carecemos de las actitudes necesarias para la tarea científica. Se trata de transmitir a los alumnos los conocimientos acumulados y de asegurarse su reproducción.

Nada más alejado de aquella suposición que los resultados de investigaciones que nos muestran cómo los estudiantes conservan sus explicaciones espontáneas luego de haber sido sumidos en procesos de instrucción con el objetivo de modificar esas concepciones; investigaciones que evidencian que el conocimiento espontáneo se basa en formas de aprendizaje y pensamiento que mantienen una gran distancia con la racionalidad científica abonando el camino para la ***“hipótesis de la incompatibilidad”*** (op. cit.) entre ambas formas de pensamiento. De este modo, se proclama que ambos tipos de conocimiento se aprenden de manera diferente, siendo diferentes -asimismo- sus contenidos como los principios y las estructuras conceptuales desde las que se estructuran. Se trata de conocimientos “incommensurables” hasta tal punto que para que los sujetos puedan aprender el conocimiento de la ciencia deben abandonar sus concepciones; de otro modo, cometerán errores conceptuales, misconceptions, malinterpretarán lo que estudian, asimilándolo a sus propias concepciones alternativas (op. cit:135).

Dentro de esta línea de pensamiento, los investigadores del

cambio conceptual toman la filosofía de la ciencia de autores como Lakatos, Khun, Toulmin, entre otros, como punto de partida para describir las condiciones del cambio conceptual con respecto a un estudiante. Así, Strike y Posner (1983), por ejemplo, exponen que para que tenga lugar un Cambio Conceptual exitoso:

1. Debe haber insatisfacción con las concepciones actuales, o
2. una nueva concepción debe ser inteligible, o
3. una nueva concepción debe aparecer inicialmente plausible, o
4. una nueva concepción debería sugerir la posibilidad de un fructífero programa de investigación.

Las investigaciones, sin embargo, no sugieren que se necesiten todas y cada una de las características recientemente mencionadas para que se realice una modificación de los conocimientos previos del sujeto: se producen situaciones diversas, desde aquellas en las que el sujeto abandona ciertas concepciones sin poseer como alternativa un sistema organizado de nuevos conocimientos, sino sólo algún indicio de nuevas explicaciones hasta la posibilidad de que utilice las “nuevas” explicaciones en ciertos contextos –el escolar, por ejemplo- y conserve “sus” explicaciones en otros momentos, o bien que sume explicaciones a las que posee sin considerar su compatibilidad o incompatibilidad.

El siguiente fragmento ilustra la ***“hipótesis de la independencia o el uso del conocimiento según el contexto”***⁽⁵⁾ (Pozo y Gómez Crespo, 1998), última posibilidad señalada por los autores:

“el resultado más llamativo en el estudio era que la mayoría de los estudiantes dio una explicación Darwinian después de la instrucción pero a lo largo de la explicación Darwinian la mayoría de estos estudiantes también dio otro tipo de explicación, sin tener en cuenta si éstas eran compatibles con

la Darwinian. Así, parecía como si los estudiantes agregaran explicaciones simplemente a la acción que ellos ya poseen” (Caravita y Halldén, 1990:10).

Tal como puede observarse, son múltiples y variadas las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano: desde la compatibilidad/incompatibilidad hasta la independencia de uso en determinados contextos. Pozo y Gómez Crespo (1998) consideran que ninguna de las opciones planteadas logra explicar la naturaleza de las relaciones por lo que postulan la *“hipótesis de la integración jerárquica”*, explicándola del siguiente modo:

“En lugar de pretender separar o independizar ambas teorías, la científica y la cotidiana, se trataría de conectarlas mediante procesos metacognitivos, de convertir en objeto de reflexión las diferencias entre ambas teorías, de forma que puedan ser integradas como distintos niveles de análisis o de complejidad en la interpretación de un problema” (p.140).

Ahora bien, luego de estas apreciaciones podemos reafirmar lo expuesto anteriormente: la postura de Teberosky (2000) en relación con las misconceptions parece ligarse al modelo vinculado a la incompatibilidad entre conocimiento científico y espontáneo, modelo que impulsa la necesidad de eliminar los conocimientos cotidianos y que se basa en el conflicto cognitivo como mecanismo de cambio. Dentro de este modelo, si los sujetos conectan sus conocimientos científicos con los espontáneos se producen errores conceptuales o misconceptions, malinterpretando los conocimientos científicos.

La Teoría Socio-Histórica: ¿posible explicación al cambio conceptual?

Resulta imposible en este recorrido no recurrir a las ideas previas en esta temática y recuperar el planteo de seguidores de Vigotsky como Kozulin, Wertsch y Baquero (en Baquero, 1996) cuando postulan que los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados se constituyen en contextos de socialización específicos siendo los Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios una condición necesaria pero no suficiente para su formación⁽⁶⁾. Lo anterior forma parte de una añeja preocupación que se actualiza en los términos y preguntas actuales: ¿puede acaso la relación entre Procesos Psicológicos Superiores Avanzados -en este caso, los conceptos científicos- y Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios -los conceptos espontáneos- constituirse en una manera de explicar el cambio conceptual?

De acuerdo a lo planteado por el propio Vigotsky, los Procesos Psicológicos Rudimentarios servirían de base a la formación de los Procesos Psicológicos Avanzados, serían una condición necesaria pero no suficiente para su constitución. Así, postula para ambos, desarrollos independientes y paralelos. En ningún momento se plantea la transformación de los Procesos Psicológicos Rudimentarios en Avanzados como un desarrollo lineal, como único proceso; utilizando como ejemplos de los procesos mencionados el desarrollo de los conceptos científicos, así como el de los conceptos espontáneos:

“... desde el principio los conceptos científicos y espontáneos del niño *se desarrollan en dirección inversa*: comienzan apartados, y avanzan hasta encontrarse (...) *el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente y el de sus conceptos científicos en forma descendente*, hacia un nivel más elemental y concreto (...) Los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente

por medio de su contacto con conceptos científicos y son transferidos a los cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica (...) La disciplina formal de los conceptos científicos transforma gradualmente la estructura de los conceptos espontáneos del niño y ayuda a organizarlos en un sistema, esto promueve el ascenso del niño a niveles superiores de desarrollo” (Vigotsky, 1987:147-157).

A partir de lo enunciado, considero que la relación entre conceptos espontáneos y conceptos científicos planteada por Vigotsky podría ubicarse dentro de las posiciones que postulan la integración de los conceptos espontáneos y los científicos, siendo imprescindible una reestructuración, un cambio conceptual radical entre ambos tipos de explicaciones:

“Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos” (ibidem:148-149).

Tal como señalamos, la propuesta vigotskiana no propicia el abandono de los conceptos espontáneos y su reemplazo por los conceptos científicos, ni tampoco el uso de cada tipo de conceptos en contextos particulares. En ese sentido es que pensamos que podría ubicarse dentro de la “hipótesis de integración jerárquica” que postulan Pozo y Gómez Crespo (1998). No obstante, resta una tema crucial que aparece en el modelo de Pozo y que sería importante discutir al interior de la Teoría

Socio-Histórica: la cuestión de los dominios de conocimiento.

Sería aventurado adelantar más “tentativas” de explicación. Quedan pendientes análisis bibliográficos que exceden los límites de esta presentación: se trata de la primera aproximación a la temática de las ideas previas y del cambio conceptual, acercamiento que ha generado dudas e interrogantes que el presente trabajo sólo enuncia e intenta, en parte, aplacar.

Resumen

En el artículo se abordan diferentes posiciones teóricas acerca de las ideas previas o concepciones alternativas con el objeto de relacionarlas con las producciones relativas a la construcción de un objeto de conocimiento en particular: el sistema de escritura. Para ello, se presentan algunas de las discusiones actuales referidas a las concepciones alternativas de los niños en lo que se refiere primordialmente a su origen y al modo de organización, así como a la posibilidad de modificación que suponen. Seguidamente, se exponen las posibles vinculaciones entre conocimientos científicos y conocimientos cotidianos siguiendo la propuesta de Pozo y Gómez Crespo. Por último, se plantea que la relación entre conocimientos científicos y espontáneos propuesta por Vigotsky podría incluirse en el modelo de integración jerárquica elaborado por los investigadores españoles.

Palabras clave

Concepciones alternativas; Cambio conceptual; Modelos de Cambio Conceptual; Ideas previas; Conocimientos Científicos; Conocimientos Espontáneos.

Abstract

In this article different theoretical positions are approached in particular about the previous ideas or alternative conceptions in order to relating them with the relative productions to the construction of an object of knowledge in particular: the writing system. For it, some of de current discussions are presented referred to the alternative conceptions of the children in what refers primarily to their origin and the organization way, as well as to the modification possibility that they suppose. Subsequently, the possible linkings are exposed between scientific knowledge and spontaneous knowledge following the proposal of Pozo and Pérez Gómez. Lastly, it is stated that the relationship among scientific and spontaneous knowledge proposed by Vigotsky could be included in the pattern of hierarchical integration elaborated by the Spanish investigators.

Key Words

Alternative Conceptions; Conceptual Change; Models of Conceptual Change; Previous Knowledge; Scientific Knowledge; Spontaneous Knowledge

NOTAS

1. En principio se utilizarán estas denominaciones como sinónimos, dejando de lado el término “concepciones erróneas”, ya que ha caído en desuso al mismo tiempo que entró en crisis el modelo de cambio conceptual por conflicto cognitivo que lo sustentaba, dirigido a erradicar esas concepciones erróneas por otras científicamente correctas (Pozo y Gómez Crespo, 1998:96). Posteriormente, se analizará el tema de las *misconceptions* desde la posición de algunos autores que las presentan como erróneas; otros, sin embargo, las consideran “alternativas”.

2. Esta posición es discutida de manera compleja en el artículo de Strike y Posner (1993). Allí se cuestiona precisamente a los autores que cuando se refieren al origen de las *misconceptions* argumentan que son generadas por **percepciones erróneas** del mundo, como si las explicaciones de los sucesos estuvieran en la superficie de las cosas, en el sentido de que una percepción dada o una percepción errónea apunta fuertemente a una cierta consideración de un fenómeno. En el mismo sentido, expresan que en las posiciones empiristas -como las anteriores- no es obvio por qué estas concepciones erróneas son resistentes a la instrucción y no pueden ser fácilmente reemplazadas solo ayudando a los estudiantes con modestos trozos de evidencia empírica.

3. “Utilizamos el término hipótesis en un sentido amplio, para referirnos a ideas o sistemas de ideas construidos por los niños para dar cuenta de la naturaleza y del modo de funcionamiento de un determinado objeto de conocimiento. Por supuesto los niños pequeños no utilizan estas ideas como hipótesis en el sentido estricto del término” (s/f.:44).

4. Los aportes que el modo de entender los paradigmas proveen al entendimiento de las *misconceptions* son relativizados posteriormente por Strike y Posner.

5. “...en los últimos años han venido cobrando importancia las posiciones que defienden la necesidad de que la persona disponga de diferentes representaciones o modelos para enfrentarse a distintas tareas” (Pozo y Gómez Crespo, 1998: 137).

6. Estos autores consideran que de los trabajos de Vigotsky se desprenden de una nueva diferenciación al interior de los Procesos Psicológicos Superio-

res: los **PPSRudimentarios** (en adelante **PPSR**) y los **PPSAvanzados** (en adelante **PPSA**). Para analizar los atributos específicos de cada uno de los procesos mencionados, postulan dos vectores relacionados e indisolubles: uno, vinculado con las características o propiedades; el otro, con su modo de formación. En relación con sus características, los **PPSA** poseen un grado mayor de uso de los instrumentos con creciente independencia del contexto, y de regulación voluntaria y realización consciente. Con respecto a su modo de formación, tal como lo expusimos, los **PPSA** se adquieren en procesos de socialización específicos, por ejemplo, los procesos de escolarización.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBARELLO, L. y otros (1998) "*Los 'usos' de la Teoría Socio-Histórica. Un análisis de dominio*" en Corbalán, A. y Russo, H. (Comp.) **Educación, Actualidad e incertidumbre**. Ediciones Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. NEES, Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA, Tandil.
- BAQUERO, R. (1996) **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Aique, Buenos Aires.
- CARAVITA, S. y HALLDEN, O. (1990) "*Re-ideando el problema del cambio conceptual*", Instituto Psicología CNR, Roma, Italia.
- CARRETERO, M. (1995) **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Aique, Buenos Aires.
- (1996) **Construir y enseñar las ciencias experimentales**. Aique, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2000) "*El constructivismo social y la enseñanza de las ciencias: una crítica epistemológica*", en Espósito, I. (Comp.) **Psicopedagogía: entre aprender**

- y enseñar, Fundación EPPEC, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; KOHL de OLIVERA, M. y LERNER, D. (1996) **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**, Paidós Educador, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. A. Y LENZI, A M. (1999) "*El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo*" en **Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje**, Volumen 7 (Nº 2).
- CLEMENTS, D. H. y BATTISTA, M. T. (1992) "*Geometry and spatial reasoning*" en D.A. GROUWS (ed.) **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- FERREIRO, E. (1985) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**, Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E. (1996) "*Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*" en CASTORINA, M. y otros (1996) (op.cit.).
- (1999) **Vigencia de Jean Piaget**, Siglo XXI, México.
- (s/f.) **Alfabetización. Teoría y Práctica**, Siglo XXI, México.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1985) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, Siglo XXI, México.
- POZO, J. I. (1994) "*El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción*" en RODRIGO, M. (ed.) **Contexto y Desarrollo Social**. Síntesis, Madrid.
- POZO, J. I. y GOMEZ CRESPO, M.A. (1998) **Aprender y enseñar ciencia**, Morata, Madrid.
- RODRIGUEZ MONEO, M. (1999) **Conocimiento previo y**

cambio conceptual, Aique, Buenos Aires.

SAENZ, C. y LEON, O. (1998) "*El sistema de ideas probabilísticas en los adolescentes*" en **Estudios de Psicología**. Nº 59.

STRIKE, K. A. Y POSNER, G. J., (1993) "*A Revisionist Theory of conceptual change*" en Duschl, R. and Hamilton, R. (Eds.) **Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice**. Albany, State University of New York Press. Traducido por Marina Simón.

TEBEROSKY, A. (2000) "Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" en Ferreiro, Teberosky, Castorina, Grunfeld, Avendaño, Baez, **Sistemas de escritura, construcción y educación**. Homosapiens, Buenos Aires.

VIGOTSKY, L. (1987) **Pensamiento y Lenguaje**, La Pléyade, Buenos Aires.

RESEÑAS

DE

LIBROS

Educación superior y reformas comparadas

Marcelo Daniel Prati *

KROTSCH, PEDRO. *Educación superior y reformas comparadas*. Cuaderno Universitario N° 6. Editorial Universidad Nacional de Quilmes - Bernal - Provincia de Buenos Aires - Argentina, 2001, 196 págs.

“Objetivar al sujeto objetivante” es, en palabras de Pierre Bourdieu retomadas por el propio autor, el propósito del libro. En él se intenta convertir en objeto de análisis, desde una perspectiva comparada, aquellas instituciones que, como sujeto, se dedican a objetivar la realidad natural y social a través de la investigación, así como a formar sujetos capaces de analizarla y transformarla: las universidades y los sistemas de educación superior que éstas conforman.

El libro de Pedro Krotsch está organizado en cinco capítulos o “unidades” que, en conjunto, presentan una panorámica abarcativa de los temas centrales del campo de estudios de la educación superior, combinando análisis teóricos con descripciones y explicaciones de procesos históricos concretos⁽¹⁾. Dentro de éstos, ocupan un lugar central

* Profesor de Filosofía. Docente del Departamento de Sociología - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata - La Plata - Argentina.
Correspondencia: E-mail: marprati@network.com.ar

las innovaciones y los intentos de reforma de la educación superior en los países desarrollados y en América Latina y Argentina, sobre todo en la última mitad del siglo XX.

El primer capítulo aborda dos temas centrales: el concepto de cambio en las ciencias sociales y la caracterización del estudio comparado de los sistemas educativos, con especial referencia a la educación superior. En relación con el cambio, se distinguen dos formas del mismo: la innovación, entendida como cambio endógeno o autopromovido, y la reforma, cambio exógeno o inducido (a través de políticas públicas, por ejemplo). Este análisis desglosado del concepto de cambio es central para la lógica interna del libro ya que, por un lado, las reformas de los sistemas de educación superior son objeto central del mismo y, por el otro, el análisis de aquéllas tomará como piedra de toque su capacidad para promover procesos de cambio autosostenido en las instituciones y en los sistemas. En cuanto al enfoque comparado, el autor enfatiza la necesidad de complementar el análisis de la dimensión temporal o histórica de los sistemas de educación superior (que focaliza las especificidades), con el análisis de la dimensión espacial o comparada (que privilegia las similitudes). Esta complementariedad resulta útil, por caso, para explicar por qué reformas universitarias de contenido homogéneo, impulsadas simultáneamente por agencias transnacionales, tienen impactos diferenciales sobre los sistemas educativos nacionales.

El segundo capítulo presenta un estado del arte de los estudios sobre la universidad a nivel general, con especial detenimiento en su desarrollo en América Latina y Argentina. La conformación de estos estudios como un campo interdisciplinario con cierta autonomía es relativamente reciente (segunda mitad del siglo XX, aproximadamente). No obstante su juventud, este campo presenta en la actualidad un considerable grado de institucionalización y profesionalización (ciertamente mayor en los países desarrollados), que se expresa en la existencia de un importante conjunto de estudiosos,

tanto académicos como expertos vinculados a la gestión de los asuntos universitarios, así como en la multiplicidad de centros e institutos, congresos y publicaciones, que circunscriben la educación superior como su objeto específico. En el caso de Argentina, los años 90 han sido testigos de un acelerado, si bien tardío, desarrollo del mismo, lo que le permite a Krotsch consignar un conjunto de indicadores promisorios: varios grupos de investigación académicos en las universidades nacionales, desarrollo de la investigación para la toma de decisiones impulsada por el Estado, surgimiento de un nutrido conjunto de carreras de posgrado referidas a la docencia y la gestión universitarias, entre otros.

El tercer capítulo es el de mayor contenido teórico. En él se presentan en forma más o menos sintética tres modelos analíticos que representan, en palabras del autor, tres “interpretaciones de la universidad que constituyen miradas fuertes acerca del objeto” (p. 56). En primer lugar, la de Emile Durkheim, que rastrea los orígenes de la universidad medieval como corporación de maestros que reclama autonomía, alternativamente, frente a los poderes de la época: la Iglesia y el Estado. En segundo lugar, la caracterización de Pierre Bourdieu del campo universitario como espacio de lucha entre actores que ocupan posiciones diferenciadas, luchas que sólo pueden comprenderse en su relación con el “afuera” del mismo, esto es, el campo social y político. Finalmente, la mayor parte del capítulo se dedica a ofrecer una síntesis minuciosa de la influyente obra de Burton Clark, *El sistema de educación superior*, publicada en 1983, en la cual se realiza un estudio comparado de los sistemas de educación superior en el marco de la sociología de las organizaciones. Allí se expone el enfoque internista de Clark que caracteriza la especificidad de la universidad, en tanto organización compleja, a partir de la “materia prima” con la que trabaja: el conocimiento. Desde la doble organización del conocimiento en disciplinas y establecimientos, Clark analiza las diversas culturas que

recorren el sistema de educación superior, las fuentes de autoridad, las diferentes formas que puede adoptar su integración y los factores del cambio, resaltando, en línea con el enfoque internista, el carácter endógeno del mismo, motorizado por la expansión y diferenciación del conocimiento disciplinar, “base pesada” de los sistemas. Si bien las ideas del sociólogo norteamericano permean el libro de Krotsch, el autor señala las limitaciones del enfoque internista para pensar el sistema de educación superior en su conjunto (y no sólo el sector de élite constituido por las *research universities*, foco privilegiado de los análisis de Clark), así como la realidad universitaria latinoamericana, en donde la eficacia del campo político, en términos de Bourdieu, no puede ser soslayada.

El cuarto capítulo presenta un análisis general y comparado por países de las dos grandes transformaciones que transitó la educación superior en el mundo desarrollado en la segunda mitad del siglo XX, tomando como eje de interpretación las cambiantes relaciones entre el Estado, el mercado y las universidades. En primer término se describe el tránsito de la “universidad de élites” a la “universidad de masas” en el período 1960-70, en el contexto de la implantación del Estado de bienestar de la posguerra, tránsito signado por el planeamiento estatal, caracterizado por la definición *ex ante* de objetivos y metas a alcanzar. A continuación se describe el giro hacia la “autonomía evaluada” durante el período 1980-90, motivado en la desconfianza respecto de los resultados de la masificación, en el contexto de la crisis del capitalismo occidental iniciada a mediados de los 70. Este giro implica un cambio en la relación entre el Estado y las universidades que combina, en forma aparentemente paradójica, descentralización con centralización, mayor autonomía (liberalización de los procesos) con mayor injerencia estatal (control de los productos), lo que otorga centralidad a la evaluación y la rendición de cuentas (*accountability*), esto es, una intervención *ex post* del Estado. El sentido de esta intervención, sobre todo en Europa occidental, será la promoción de una mayor sensibilidad de los sistemas

de educación superior al mercado y la competencia.

El quinto y último capítulo (el más extenso, ya que ocupa algo más de un tercio del libro) está dedicado a la educación superior latinoamericana y argentina. Si bien los temas que reciben más atención son, como en el caso del capítulo cuarto, las transformaciones de la segunda mitad del siglo XX, con especial detenimiento en las reformas de los 90 en la Argentina, este desarrollo se enmarca en una duración más amplia. Así, partiendo de los orígenes coloniales, se distinguen las siguientes etapas: la “universidad transferida” desde la metrópolis hispana; la “universidad de los abogados”, ocupada en formar los cuadros dirigentes de las nuevas repúblicas independientes; una “primera generación” de reformas, representada por la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 que, sin desbordar cuantitativamente los marcos de una “universidad de élites”, representa una experiencia de cambio endógeno, cuyo impacto democratizador se extendió por toda América Latina; una “segunda generación” de reformas, en los años 50-60, esta vez impulsada en forma exógena por el Estado, en el marco de la concepción del planeamiento propia del desarrollismo, que representa el advenimiento de la “universidad de masas” y la conformación de sistemas de educación superior más diversificados y complejos en toda la región; y, finalmente, una “tercera generación” de reformas, la de los años 80-90, también exógena, guiada por una agenda definida por organismos internacionales como el Banco Mundial, que representa, en palabras de un experto (y protagonista) como lo es José Joaquín Brunner, el tránsito de un “Estado benevolente” a un “Estado evaluador”.

Analizada en el contexto latinoamericano, el autor destaca las ambivalentes peculiaridades de la universidad argentina. Impulsada por las demandas de movilidad social de los sectores medios, la universidad argentina (también la latinoamericana) resultó débil en su capacidad de producir nuevos conocimientos y de articularse con el sistema productivo, y adquirió un fuerte sesgo profesionalista (“fábrica

de títulos”, la denominarán algunos). Más allá de las intenciones de sus protagonistas, que valoraban sinceramente la capacidad de la ciencia para contribuir al progreso social, este sesgo profesionalista no podrá ser revertido por la Reforma del 18. Posteriormente, la enorme y rápida expansión de los 50-60, en términos de alumnos, docentes e instituciones, representará en la Argentina (a diferencia de los restantes países de América Latina) un crecimiento cuantitativo sin modernización. Las nuevas universidades (salvo excepciones focalizadas), creadas con una orientación explícita hacia la investigación y la vinculación con el sistema productivo y las necesidades regionales, no podrán resistir las demandas de los sectores medios por las carreras profesionales tradicionales, vistas como la garantía, cada vez más ilusoria que real, de una movilidad social ascendente. Así, en parte por haber alcanzado una madurez precoz en las primeras décadas del siglo XX, origen de las mencionadas resistencias a una renovación sustantiva en los inicios de la masificación, y en parte por las constantes interrupciones institucionales durante los gobiernos militares que van del 66 al 83, antimodernistas a la vez que autoritarios, la universidad argentina resultó ser, dice Krotsch, una “universidad interrumpida”.

Destacar un aspecto como central en un libro que presenta una gran variedad y riqueza de aportes conceptuales y empíricos, conlleva riesgos. No obstante, pensamos que es posible identificar a lo largo de todo el texto un hilo conductor: la especificidad de lo universitario. Esta especificidad tiene una dimensión epistemológica, que se refleja en la preocupación del autor por la caracterización de la universidad como objeto de investigación, en la convicción de que este objeto sólo puede ser abordado en forma adecuada desde un campo de estudios autónomo e interdisciplinario, así como en la atención brindada en el libro a identificar indicios (grupos, programas, instituciones) que permitan postular la profesionalización e institucionalización del campo. Tiene también una dimensión teórica, expresada en la búsqueda y utilización de conceptos y marcos interpretativos específicamente acuñados para

dar cuenta de la universidad: “anarquía organizada”, “institución laxamente acoplada”, “sistema de base pesada”. Es la densidad teórica de estas construcciones conceptuales la que permitirá ponderar la mayor o menor profundidad del discurso experto generado por quienes abordan los asuntos universitarios desde el lugar de la gestión. Y tiene, también, una dimensión valorativa. Si bien el autor es especialmente cuidadoso en mantenerse en el terreno del análisis y la reflexión crítica, pensamos que el texto trasunta la preocupación por identificar mecanismos y factores capaces de impulsar el cambio autopromovido de la educación superior, en tanto sólo este tipo de cambio es considerado sustantivo, a la vez que sostenible en el tiempo. De ahí la sospecha del autor, o al menos las dudas, frente a las reformas impulsadas desde el gobierno en la Argentina de los 90, expresadas en las siguientes preguntas: ¿interiorizarán los actores una cultura de la evaluación, o responderán de manera externa y adaptativa?, ¿promoverá el expandido gobierno policéntrico del sistema de educación superior gestado en los 90 la innovación y el cambio en la base del sistema, o se convertirá en traba burocrática?, ¿expresarán los organismos de coordinación recientemente creados los intereses de las universidades, o serán sólo un canal para transmitir la voluntad de los gobiernos?

La exposición de marcos interpretativos específicos para el estudio de la educación superior, los análisis comparados que aplican dichos marcos a la universidad latinoamericana y argentina, y las acuciantes preguntas abiertas que lo recorren, convierten a este libro en una útil “caja de herramientas” para la elaboración de futuras investigaciones que contribuyan al desarrollo del campo de estudios de la educación superior en nuestro medio. Si estas investigaciones nacen de la base del sistema, y son impulsadas por los propios actores universitarios, en tanto orientación y guía para el cambio, se habrán cumplido cabalmente, pensamos, los designios del autor.

Notas

1. El texto agrupa y sistematiza, a la vez que amplía, análisis y reflexiones que el autor ha abordado en un nutrido conjunto de publicaciones, de las cuales sólo mencionamos algunas fundamentales: Krotsch, Pedro, “Organización, gobierno y evaluación universitaria”, en Puiggrós, Adriana y Krotsch, Pedro (comps.), *Universidad y evaluación: estado del debate*, Aique-Rei, Buenos Aires, 1992; Krotsch, Pedro, “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al Mercado?”, en *Sociedad*, No. 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1993; Krotsch, Pedro y Tenti Fanfani, Emilio, “Universidad y Sistemas Productivos”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Universidad y empresa*, Miño y Dávila/CIEPP, Buenos Aires, 1993; Krotsch, Pedro, “La emergencia del Estado evaluador: el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución”, en Esquivel Larrondo, Juan (ed.), *La universidad hoy y mañana*, CESU-ANUIES, México, 1995; Krotsch, Pedro, “El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación”, en *Pensamiento Universitario*, No. 4/5, Buenos Aires, 1996; Krotsch, Pedro, “La universidad en el proceso de Integración Regional: el caso del Mercosur”, en *Perfiles Educativos*, No. 76/77, CESU, UNAM, México, 1997; Krotsch, Pedro, “El gobierno de la Educación Superior: análisis de coyuntura”, en Mendes Catani, Afranio (ed.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior no Limiar do século XXI*, Editora Autores Associados, São Paulo, 1997; Krotsch, Pedro, “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina”, en Krotsch, Pedro (comp.), *La universidad cautiva: los legados del pasado, los retos del presente*, Editorial Al Margen, La Plata, en prensa.

RESILIENCIA

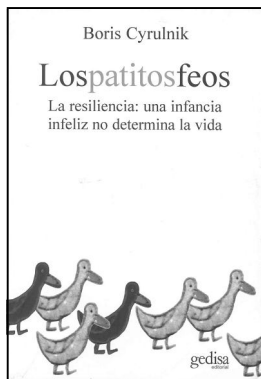
o las formas en las que los humanos se construyen desde la adversidad

María Marta Pasini *

CYRULNIK, BORIS. *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona, 2002, 238 págs..

Introducción

Título del original : *Les vilains petits canards*, publicado en Francia por Éditions Odile Jacob, París, 2001. Las versiones en español fueron editadas por Gedisa, en la ciudad de Barcelona. La primera aparición es de enero del 2002, y la primera reimpresión de febrero del mismo año.



* Profesora especializada en Educación Inicial. Psicodramatista Pedagógica. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: martaram@fch.unicen.edu.ar

Boris Cyrulnik, neurólogo, psicoanalista y psiquiatra busca a partir de su propia infancia azarosa las claves para entender la fuerza de todo humano para construir sus ganas de vivir y buscar la felicidad. Fundador de la etología humana, dirige un equipo de investigación en ese campo en el Hospital de Toulon y es Profesor en la Universidad de Var, Francia.

En la dirección de pensadores como Viktor Frankl, Rollo May y Bruno Bettelheim, el autor inicia el libro transcribiendo el instante más significativo del cuento para niños *El patito feo*, del danés Hans Christian Andersen. Transformación vital, descubrimiento, metamorfosis, son movimientos que impregnan ese texto que es sin duda, de toda la narrativa universal para la infancia, la más bella y significativa, por su cualidad de autorevelación:

“Se dirigió entonces hacia ellos, con la cabeza baja, para hacerles ver que estaba dispuesto a morir. Y entonces vio su reflejo en el agua: el patito feo se había transformado en un soberbio cisne blanco...” Hans Christian Andersen (1805-1875). *El Patito Feo*.

El por qué de esta elección: los cuentos maravillosos recorren un camino ritual resiliente, reiterado en cada estructura: soledad, discriminación, carencia, pérdida, daño, reparación, abundancia, felicidad, vida. Expresan el poderoso deseo de sobrevivencia, en situaciones en donde se espeja la vida.

El libro está configurado por 238 páginas, el cuerpo teórico organizado en dos capítulos: *La oruga* y *La mariposa*. Conclusión y anexo bibliográfico muestran un universo teórico de producción reciente y gran riqueza, que constituye el basamento y da rigor al propio desarrollo.

Consideraciones sobre el concepto de resiliencia

Estudios pioneros sobre este tema fueron realizados por Grinker y Spiegel (en Melillo y Suárez Ojeda, 2001) sobre individuos que pasaron fuertes padecimientos en guerras, y mostraron la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Con posterioridad un estudio epidemiológico realizado durante cuarenta años en la isla de Kauai (Hawai) por E. Werner, en 500 niños sometidos a condiciones de pobreza o riesgo extremo, dio como resultado que muchos llegaron a alcanzar una vida sana. En esa investigación aparece un dato muy esclarecedor. Esos niños habían tenido en algún momento de sus vidas contacto con un adulto significativo con el cual habían establecido una relación afectuosa y de gran proximidad.

Se comenzó a investigar el fenómeno por el cual algunas personas afrontaban las situaciones de gran adversidad o riesgo, superándolas y saliendo fortalecidas de ello. A esa cualidad se la llamó **resiliencia** que en su origen latino significa saltar hacia arriba, volver a entrar saltando o en un significado más amplio apartarse, desviarse (Mellillo, 2002). El diccionario Espasa alude a una voz que deriva de la mecánica como “propiedad de una materia que se opone a la rotura por el choque o percusión” y el Larrouse “índice de resistencia al choque de un material”, y que en el ensayo el autor trabaja en el sentido de resistencia al sufrimiento y capacidad de resistir los embates de la herida psicológica, como el impulso de reparación psíquica que nace de esa resistencia.

En la década del 90 surge el concepto de **resiliencia** para nombrar: “la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas” Grothberg (en Panez y Ochoa, 1997). Sucesivas investigaciones amplían y modifican el concepto señalando rasgos como: proceso dinámico, conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos, o cualidad que debe ser alen-

tada desde la niñez.

Los patitos feos: desde la herida, una nueva identidad

Comparar a los niños con una luz que se apaga y vuelve a encenderse en el milagroso contacto con otro humano (solo hace falta uno) que sea capaz que la vida vuelva a ellos, en una salida que les permita aprender a vivir de nuevo una vida distinta, reformando la representación de la herida recibida, superadora del trauma, es una constante a lo largo de la obra.

Numerosos ejemplos desde el campo de la clínica, la medicina, y las historias de sufrimientos infantiles en guerras acontecidas en Europa en el Siglo XX, muestran elocuentemente a lo largo del libro la capacidad humana de superar los acontecimientos adversos y salir fortalecidos de ellos, otorgándoles un sentido.

Esta nueva visión trastorna las concepciones de la psicología infantil y la educación. En observaciones de largo alcance puede comprobarse que una contingencia es una herida que marca la historia de un ser humano y no un destino. Queda una huella, que puede ser transformada, dándole nueva significación.

Cyrulnik señala como el factor de resiliencia más precioso *“el encuentro que despabila”*. Un Otro que aparece con fuerza en la vida de niños y jóvenes y con su presencia da nuevo rumbo a su historia, modificando su porvenir.

La escenificación del acontecimiento traumatizante a través del dibujo, el relato, el juego, el teatro, como representaciones de sí mismos, otorga a los niños una nueva posibilidad: la posibilidad de tener la posibilidad.

Para que las heridas cierren el entorno tiene que proveer ámbitos de expresión. Representaciones psíquicas como el humor: *“El*

humor es liberador y sublime”, relatos íntimos que llevan a los niños a preguntarse porque han sufrido, que quiere decir y que comprender para salir airoso de la prueba; la representación dramática que otorga a los niños heridos la posibilidad de adquirir el control de la situación y crecer con felicidad. Cuando la realidad es horrorosa, hay que transformarla para hacerla soportable:

“Las guerras, cuando se consigue superarla, no constituyen forzosamente un medio más traumático que el de las agresiones cotidianas. Lo que forja a un niño es la burbuja afectiva que le rodea cada día y el sentido que su entorno atribuye a los acontecimientos. Eso es lo que destruye a un niño o teje su resiliencia” (Cyrulnik 2002:169).

En todo el libro Cyrulnik muestra cuanto tiene que ver el contexto social y cultural en ese transformar la herida. La historia personal de cada bebé se inicia en la burbuja sensorial en la que cada familia espera al ser nuevo.

Alegato por la causa de los niños, la obra, señala la obscenidad de las innumerables crueldades, vejaciones, violentamientos a los que los niños son sometidos y sin embargo la denuncia de ese oscuro universo no le quita espacio para la esperanza. Cyrulnik denuncia la guerra en todas sus manifestaciones:

“los mayores agresores de niños, hoy y en todo el planeta son los estados que hacen la guerra o que provocan derrumbamientos económicos o sociales. Las agresiones familiares físicas, morales o sexuales son el segundo factor, y su efecto dañino es mucho mayor que el de las agresiones debidas a la mala suerte” (Cyrulnik, 2002:161).

Recobrar el gusto por la vida, arrastrar al propio medio a un

resurgimiento es posible si la burbuja que acompaña a los niños sufre modificaciones a partir de adultos serenos que le hagan ver la realidad con otros matices:

“El poder tóxico del acontecimiento no reside únicamente en las características de las circunstancias. Lo que calma o perturba al niño es la forma en la que las figuras de su vínculo afectivo traducen la catástrofe al expresar sus emociones” (Cyrułnik, 2002:164).

No se podrá construir la resiliencia si lo que define a un niño es la tragedia, pero sí si el medio en el que crece permite la expresión de sus rasgos sanos de personalidad y se reanuda su desarrollo, reduciendo la herida y tomando vuelo en una elección de numerosos compromisos o en una filosofía de la existencia.

El autor señala que el destete solo es doloroso si se experimenta como una pérdida.

“Cuando el desarrollo es armonioso, la separación de la figura de vínculo afectivo genera mas bien un sentimiento de progreso. Y para que esta impresión pase de la perdida al progreso, basta con un pequeño gesto, o con una simple palabra, que oriente al niño hacia la creatividad, y haga caer en el la fascinación de la magia” (Cyrułnik, 2002:193).

Cyrułnik otorga en la parte final de su obra una ponderación a la creatividad como generadora de resiliencia y contrapone los rasgos de la cultura pasiva a los de la cultura creativa:

“La cultura creativa es una argamasa social que confiere esperanza a las pruebas de la existencia, mientras que la cultura pasiva es una distracción que hace pasar el rato, pero que no resuelve nada.... El arte nos es una actividad de ocio.

Es un acicate que nos impulsa a luchar contra la angustia del vacío suscitada por el acceso a la libertad que nos proporciona el placer de crear” (Cyrulnik, 2002:197).

“La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes” y una cultura de consumo otorga pocas oportunidades de desarrollo de factores resilientes, por lo que el autor señala ya en el final de su obra que “habrá un momento político para luchar contra los crímenes de guerra, un momento filosófico para criticar las teorías que preparan esos crímenes, un momento técnico para reparar las heridas y un momento resiliente para retomar el curso de la existencia”.

Subyace en toda la obra la idea del ser humano como potente desde las primeras etapas de la vida, en contraposición con el concepto de desvalimiento que impregna muchas teorías sobre la infancia.

Para un mundo turbulento un libro sensible y conmovedor, que desde un nuevo paradigma aporta a las prácticas terapéuticas y al campo de la educación y el trabajo social una mirada distinta, controversial, esperanzada y posible para hacer frente al acompañamiento de niños, niñas y jóvenes que crecen en contextos en crisis.

Bibliografía

- BETTELHEIM, B. (1977) **Psicoanálisis del cuento de hadas**. Crítica, Barcelona.
- CYRULNIK, B. (2002) **Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida**. Gedisa S.A., Barcelona.
- MELILLO, A. y otros (2002) *Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia*. En **Resiliencia**, Paidós, Buenos

Aires.

MELILLO, A. y SUAREZ OJEDA, E. (compiladores) (2001) **Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.** Paidós, Buenos Aires.

PANEZ, R. y OCHOA, S. (1997) **Cultura Recreacional Andina,** CIDEFA, Perú.

La interacción en el aula. Aprender con los demás

Rosana Egle Corrado* - Martha Judit Goñi**

HUERTAS, JUAN ANTONIO y MONTERO, IGNACIO. La interacción en el aula. Aprender con los demás. Colección carrera docente dirigida por Susana Pironio. Buenos Aires - Argentina, Aique, 2001, 215 págs.

El presente libro, tal como lo señalan Juan Antonio Huertas e Ignacio Montero en el prólogo, pretende ser un texto de opinión, de crítica y de reflexión respecto del aprendizaje en interacción y cooperación. Los autores mencionan que dentro de esta colección se encuentran publicadas con anterioridad dos importantes obras que trabajan la temática: el libro de Slavin, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investiga-*

* Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil Argentina.

Correspondencia: E-mail: rocorr@fch.unicen.edu.ar

** Profesora de Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: judigo@fch.unicen.edu.ar

ción y práctica, y el de los hermanos Johnson, *Aprender Juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Básicamente este trabajo, se propone contribuir en la formación de criterios acerca del problema de aprender con los demás, desde la perspectiva teórica vigotskiana, dando así un giro radical al enfoque teórico adoptado por los autores americanos.

El hecho es que estos autores españoles, quienes poseen una trayectoria de trabajo común como docentes e investigadores en la Universidad Autónoma de Madrid, trabajando también en maestrías de FLACSO (con sede en Argentina), realizan reflexiones de gran interés acerca de la interacción en el aula, del trabajo cooperativo y sus efectos motivacionales, temáticas que actualmente se están discutiendo en los ámbitos educativos argentinos, al igual que en otros países americanos y europeos.

En cuanto a su estructura, el libro posee cuatro capítulos; dos de los cuales –el primero y el último– constituyen una parte de reflexión y opinión de los autores acerca de lo que significa aprender con los demás. En los dos capítulos centrales se describen y analizan modos de aprendizaje con los demás, en particular el aprendizaje en grupos cooperativos por ser uno de los más estudiados y aceptados entre los investigadores.

En el primer capítulo, bajo el interrogante “**¿Es tan sencillo eso de aprender y querer aprender?**” los autores invitan a pensar críticamente algunas formas de estructurar el trabajo educativo para optimizar los distintos aprendizajes. Para esto parten de tres tópicos: ***qué es la enseñanza y el aprendizaje, cómo se puede llegar a querer aprender y de qué depende que uno adquiera mejores conocimientos cuando está trabajando con otras personas.***

Con respecto al primer tópico, como lo hacen los autores, quisiéramos recuperar la siguiente distinción: **aprender y enseñar son**

dos conceptos de diferente índole, pues mientras que aprender se considera algo inevitable y consustancial a todos los organismos y especialmente al ser humano, la enseñanza no lo es; la escuela en tanto producto de la cultura, es una institución propia de un momento histórico determinado. En párrafos posteriores se advierte que **educar y enseñar** no es simplemente proponer la adquisición de conocimientos y destrezas. Como bien señalan Huertas y Montero en otro trabajo, detrás de cada modelo de enseñanza hay una intencionalidad pública y política. De forma muy general se mencionan en esta primera parte del libro, las funciones principales atribuidas a la institución escolar actual: de guardería o refugio, de cultura y de preparación profesional. No obstante se deja al lector la opción de que decida y evalúe en que medida el sistema educativo formal cumple estas u otras funciones.

En una sociedad multifacética como la que nos toca vivir habrá que aprender- al decir de Huertas y Montero- *“... a crear espacios de aprendizajes situados, flexibles y perspectivistas”*. Argumentan entonces que se procurará *“... enseñar en y para contextos concretos, dentro de dominios específicos, situándolos en sus claves temporales y contingentes”* (p.24).

En un mundo globalizado la idea es aprender sobre todo a interpretar, a dar sentido, a construir y compartir significados a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un “proceso de co-construcción” en el que el alumno es, junto con otros, agente de su propio desarrollo. Ahora bien, como sostienen los autores, tampoco se puede negar que la **institución escolar** es, básicamente, aquella donde **se enseña y se evalúa**. Por cierto, como comentan en forma reiterada en este libro, *la evaluación y la autoevaluación son condiciones indispensables para conseguir el carácter de superación y avance que significa todo aprendizaje*. Los alumnos y los profesores tienen tan interiorizado este aspecto, que no se les ocurriría concebir una institución escolar que se proponga enseñar sin pruebas, exámenes y calificaciones.

Por eso, asumiendo ciertas reglas que rigen el funcionamiento de este tipo de instituciones, y siguiendo el planteo de los autores:

“Para fomentar ese sentido crítico, situado y que incluye varias perspectivas, que es el mejor escenario para los aprendizajes en este comienzo de milenio, las actividades académicas deben diseñarse para que se planteen problemas cada vez más abiertos y que requieran que los alumnos tomen progresivamente más decisiones sobre las metas, los modos de desarrollar el aprendizaje y las maneras de evaluar los conocimientos de uno mismo”(p.25) ⁽¹⁾.

En cuanto a qué tiene de característico aprender, partiendo de los rasgos que definen el “buen aprendizaje” según Pozo (1996) y los aportes complementarios de Montero y Huertas, diremos en términos generales que el **buen aprender implicaría: un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones, como consecuencia de una práctica bien organizada y que necesita de una evaluación.**

Aquí resulta pertinente reflexionar, como sugieren los autores, sobre los rasgos prototípicos del aprendizaje, pues sin duda es agradable imaginar esos aprendizajes genuinos que producen cambios profundos de conocimientos y comportamientos, pero en realidad se sabe que **no todos los cambios son de la misma naturaleza, intensidad y duración.** Por eso como se deja planteado desde el inicio hay que tener presente que las demandas sociales de la “nueva” cultura del aprendizaje son exigentes no sólo en cuanto a cantidad de **saberes** sino a la **necesidad** de darles un sentido, **de ser transferidos a nuevos contextos en gran medida impredecibles.** De manera que parte del **desafío como docentes**, consiste en enseñar a transferir, a **romper con prácticas rutinarias de aprendizajes y organizarlas con propósitos bien definidos.**

Como una aproximación a la segunda cuestión en juego, relacionada con el **“querer aprender”**, diremos brevemente valiéndonos del planteo de los autores que la **motivación** debe abordarse como un **constructo teórico**, que se caracteriza por ser un **proceso psicológico** que se manifiesta cuando el sujeto actúa ante propósitos o metas determinadas con una carga emocional (p.37). Por lo tanto, **la motivación no es visible ni tangible por sí misma**, tiene sentido y se debe comprender en una situación concreta. Hay pues indicadores que nos permiten revelar cierto grado de motivación en un sujeto, como pueden ser en el caso de un alumno: el esfuerzo, la elección entre varias alternativas, la persistencia en la tarea, el rendimiento y la ejecución que muestra ante una tarea.

Desde esta perspectiva cognitiva nadie puede negar que las metas de aprendizaje tienen un origen social, cultural y que generalmente coexisten en un escenario social evaluado. Según Huertas y Montero, el problema de los alumnos no es precisamente que no estén motivados, que no hagan cosas, sino que sus metas, sus propósitos, sus intereses, sean distintos a los propuestos por los docentes. Acordemos entonces que:

“Lo importante para un educador es tanto saber desentrañar los entresijos de la motivación para el aprendizaje, como ser consciente de estas condiciones, intentar generar situaciones escolares donde se fomente al máximo la posibilidad de que aparezca”(p.42).

En cuanto al tercer tópico, al cual nos referíamos, en forma sucinta los autores describen tres **formas de abordar el aprendizaje en grupo**: el modelado, los conflictos cognitivos y la cooperación e intersubjetividad, sosteniendo que en la conjunción de estas tres vertientes se consigue aclarar el objeto de observación, ya que por definición el aprendizaje en grupo es polifacético y polimorfo.

A propósito de ello, una de las “morcejas” de este libro es dar valor y fuerza al elemento comunicacional e intersubjetivo del trabajo en grupo, por ello poco a poco los autores ponen énfasis en el intercambio social (en la cadena causal que va de la cultura al sujeto) como requisito básico de generación de conocimientos. Antes de seguir avanzando, y sin intención de dar por cerrado este primer apartado, enunciaremos una idea sencilla pero convincente acerca del **trabajo cooperativo: no se trata de poner a trabajar juntos a un grupo de alumnos**, pues “...se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente”(p. 55).

Una consideración singular merecen los capítulos que constituyen la otra parte del libro, así en el capítulo segundo “**Cooperar para aprender**” se pasa revista a diferentes maneras de organizar cooperativamente la adquisición de conocimientos y destrezas, se intenta conjugar la teoría, en cuanto a que explica diversas técnicas, estrategias docentes y la práctica a través de ejemplos concretos, sin la intención de dar “recetas pedagógicas precocinadas” o “listas para el consumo”.

En el capítulo tres, en torno a la investigación educativa y guiados por diversos análisis metodológicos, los autores pretenden conocer si el trabajo cooperativo es la mejor estructura para el aprendizaje y terminan afirmando, como sugiere el título que lo precede, que a su modo de ver el trabajo cooperativo no es “**Ni mejor ni peor, sino todo lo contrario.**” Más allá de esa especie de relativismo que parece estar implícito en este título, los autores sostienen que no es tal: “*Parece claro que puede ser bueno trabajar de forma cooperativa pero no siempre, no en cualquier circunstancia, y es bueno seguir investigando sobre ello*”(p.147). En cualquier caso, se estima que el lector tendrá el tiempo personal y la posibilidad de realizar valoraciones y/o comparaciones con otras modalidades de trabajo en el aula.

Al capítulo cuatro “**Modos de Aprender con los demás: condiciones y alternativas**” los autores lo han organizado en dos partes. La primera trata sobre aspectos básicos que determinan la enseñanza y el aprendizaje, ya sea cooperando o trabajando individualmente; mientras que la segunda hace un repaso crítico de los modos y las modalidades de trabajar y aprender en el aula, resaltando sus ventajas e inconvenientes.

Este capítulo comienza con una definición de aprendizaje, que como ya se anticipó se irá trabajando y clarificando en el trayecto del mismo.

“... El aprendizaje con los otros sin duda depende de la intersubjetividad, de los modos de comunicarse y del clima emocional y afectivo que se logre....” (p.151).

Esta definición de alguna manera sintetiza diferentes factores que hacen al aprendizaje en interacción. En principio, el texto no habla de cualquier tipo de interacción, sino de la **interacción en contextos escolares**, donde **se dan ciertas formas específicas de comunicación, de motivación y de intersubjetividad** muy particular, entre otras características, enmarcadas en una trama de negociaciones, que regulan la concreción de los aprendizajes con otros.

Huertas y Montero, al definir el **contexto escolar** mencionan un aspecto esencial del mismo: **las normas específicas que rigen su funcionamiento**; entendiendo por normas “...*pautas de comportamiento que vienen acompañadas por algún tipo de sanción o reconocimiento público...*” (p.155).

Los seres humanos, por movernos en una sociedad y en una cultura, estamos acostumbrados a funcionar en un sistema de contextos con normas, aunque algunas se conocen más explícitamente que otras. Y este es el punto, a todos nos gusta conocer las normas en vigencia, pero en la escuela

“...existen una serie de normas poco explicitadas que forman parte de esas tradiciones orales transmitidas muchas veces en forma sibilina de veteranos a novatos, que tan corrientes son en cualquier marco cultural. Una especie de principios establecidos de forma tácita, con sanciones poco dibujadas, pero de una fuerza directriz mayor que los reglamentos explícitos” (p.153).

Como es sabido, por su carácter de **enseñanza intencional**, otra característica atribuida a la **escuela tradicional** ha sido el predominio del control riguroso de los aprendizajes, a través de la evaluación como sistema de medición. Las normas escolares estarían atravesando estos formatos de evaluación en diversas perspectivas, entre ellas: criterios de comparación, qué evaluar resultados o procesos, formatos de comunicación de la calificación resultante. Tales normas estarían generando o prefigurando por un lado, estilos o estereotipos de tipologías de personalidades tanto del docente como del alumno que teñirían toda interacción; por otro, diferentes metas, consecuencias o fines educativos que de manera inmediata o no, se deberán llevar a cabo. Cuanto más claras y explícitas estén estas metas, mejor será el ambiente educativo,

“...el aprendizaje se favorece cuando se plantean como objetivos reales la reflexión y el trabajo colectivo ... con propósitos que buscan profundizar las relaciones interpersonales ... En definitiva, se trata de propiciar metas que nos encaminen a un conocimiento compartido en una sociedad de aprendizajes compartidos” (p.158).

De esta manera a partir del tipo de relación que se establezca en la clase se irá generando un ambiente que propicie o no la interacción. Sabido es que la conformación de un grupo es diferente al agrupamiento de personas; para la **conformación de un grupo** se tendrán que dar

condiciones psicosociales, como **afectivas y motivacionales**. La interacción se dará mejor en un contexto con condiciones mínimas para poder participar, equivocarse, poner a prueba lo que se va adquiriendo, donde haya confianza, donde exista la colaboración -definida ésta como un comportamiento que no sólo activa y motiva a quien se presta ayuda, sino también a quien da la ayuda -. En este clima de interacción, se dará la **co-construcción**, - concepto mencionado en el capítulo primero - definido como un proceso de construcción conjunta entre profesores y alumnos situados en los escenarios educativos, por ser aquellos espacios donde interactúan mentes diferentes, que se relacionan entre sí conformando “...la suma de intersubjetividades y entendimientos particulares interactuando y moldeándose en común” (p.164). Esto supone un conocimiento del otro, la conformación de esa *conciencia común* que explican Huertas y Montero tomando las ideas de Edwards y Mercer (1987).

Además de estos aspectos los autores mencionan dos condiciones psicosociales a tener en cuenta para la conformación de un grupo, por un lado, **la cohesión e independencia del grupo**: “*Todo equipo de trabajo necesita para su funcionamiento de una mínima cohesión, un buen engranaje entre las expectativas del conjunto, los conocimientos mutuos y las acciones comunes...*” (p.165). Por otro, **la comunicación interpersonal**, que hace referencia al tejido comunicativo del que habla Cazden (1991)

“...una interacción educativa pretende, como hemos dicho que el aprendizaje surja del contraste de pareceres y del apoyo mutuo. En este sentido las expresiones y los mecanismos comunicativos que regulan los diálogos y las controversias cobran un papel fundamental...” (p.170).

En la segunda parte de este capítulo, **Modos y modas de interacción educativa en el aula**, los autores retomando lo trabajado

en el capítulo anterior sobre aprendizaje cooperativo, brindan una gama de alternativas para pensar el trabajo en grupo en el aula. Entre estas alternativas proponen: grupo cooperativo, diádas entre iguales, tutorías, actividades competitivas, para finalizar con una reflexión acerca del **aprendizaje individual**.

Antes de dar por concluida esta aproximación descriptiva del texto, y respetando la aspiración de Huertas y Montero, en cuanto a no convencer al lector de tal o cual modalidad de aprendizaje, nos cabe la posibilidad de compartir con ustedes este proceso de reflexión y señalar que:

“...Si queremos cambiar e innovar algo en la educación, tenemos la obligación de conocer las creencias principales que sesgan los comportamientos en la sala de clase, con la finalidad no sólo de criticarlos o modificarlos, sino con la obligación de contar con ellos, de partir de ahí para cualquier forma de intervención psicopedagógica” (p.157).

Porque,

“...es el docente al que le cabe la última responsabilidad de adaptar los formatos de enseñanza y aprendizaje a su situación concreta, con sus particularidades y, lamentablemente con sus seguras restricciones ...” (p.199).

Notas

Como se verá en posteriores capítulos, los trabajos cooperativos, son un buen ejemplo de ello, pero no el único).

Bibliografía

- CAZDEN, C.B. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Paidós, Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987) **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Paidós, Barcelona.
- HUERTAS, J.A. (1997) **Motivación, querer aprender,** Aique, Buenos Aires.
- POZO, J.I. (1996) **Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.** Alianza, Madrid.

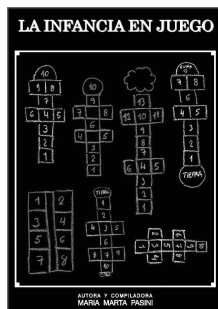
La infancia en juego

Angela Ridao *

PASINI, MARÍA MARTA (autora y compiladora)
La infancia en juego. Grafikart, Tandil, Argentina,
2001, 155 págs..

María Marta Pasini es Profesora Titular Ordinaria en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Este libro es fruto del interés por la indagación de la naturaleza del **juego**. El estudio de este tipo de objeto lo realiza desde diferentes miradas, como el camino apropiado para efectuar una investigación apasionante y compleja, inacabada e inacabable,



* Profesora en Educación Inicial. Master en Creatividad Aplicada Total. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: aridao@ciudad.com.ar

ligada al campo de lo gratuito, lo superabundante, lo superfluo, lo que da *sentido y significado a la vida*.

El libro está integrado por ponencias presentadas en el Congreso Internacional **LOS JUEGOS DEL HOMBRE**, realizado en Tandil, varios años atrás. El mismo fue auspiciado por la Universidad Nacional del Centro y UNICEF Argentina. El propósito contribuyó a una forma de asomarnos a realizaciones, líneas de pensamiento y desarrollos sobre el ludismo humano, sumándose al tratamiento del tema JUEGO, trabajos de antropólogos, filósofos, psicoanalistas, educadores, literatos, diseñadores de juguetes, artesanos, titiriteros, psicodramatistas, coleccionistas y actores.

El símbolo que acompañó este evento fue la *Rayuela*, el más universalizado de los juegos y punto de partida para develar lo aún no develado.

La autora manifiesta que su diseño es logrado con una tiza, un ladrillito, una rama en el piso. Inocente dibujo con el que la infancia simboliza su tránsito por el mundo. Juego de rayas, que consiste en *saltar, equilibrarse, caer, volver a empezar, alcanzar el cielo*. El aritmetismo y geometrismo que lo compone, inicia un ordenamiento del mundo y encierra en su *estructura infinitos matices de libertad*.

Juego que como tantos otros, derivó de *ancestrales creencias y rituales*. Cuya configuración señala un principio, un tránsito y un final, que tal vez sea principio. Olvidado el sentido original, pero presente el gesto y el diseño en la comunidad de los más chicos, transmitido gozosamente de generación en generación. Juego al que se dedica con pasión la infancia universal y que se modifica a través de los tiempos asimilando en su diseño el pensamiento dominante de cada época. Espiral en tiempos remotísimos.

El libro fue prologado por la Dra. Noemí Allidieri, autora de numerosas publicaciones, reconocida investigadora, titular de la cá-

tedra de Psicología Evolutiva de la UBA y UADE, quien comenta, que para poder emprender dicha labor eligió como camino sumergirse en los recuerdos de su universo lúdico, los cuales eran convocados por cada parte que compone este libro. En su texto destaca el valor de *lo sencillo* y de *lo simple* que encierra este fenómeno, lo cual es mencionado con distintos realces por cada uno de los autores. Asimismo enfatiza la necesidad de reflexionar sobre el juego desde **“el silencio creativo”**. Ella dice que *“este tipo de silencio permite escuchar los mil matices acústicos de la naturaleza y los mil matices de nuestra interioridad”*.

La Infancia en Juego compila las conferencias de los profesionales invitados especialistas de reconocido prestigio: Dr. Ricardo Rodulfo (UBA) Dra. Graciela Scheines (UBA), Lic. Nilda Cosco, (IPA, Sede Universidad de California) Javier Villafañe (Artista y titiritero), Lic. Mariano Garreta (Instituto de Antropología y Pensamiento latinoamericano), Félix Coluccio (galardonado investigador del folklore Latinoamericano), Dra. Dora Pastoriza de Etchebarne, (entonces Directora del Instituto Summa), entre otros.

Los títulos de los capítulos son: “Estatuto del juego y funciones del jugar”, “La juegoteca: una oportunidad para disfrutar en familia”, “Romances y romanzas: a jugar con las palabras, a jugar con los sonidos”, “Historia de vida de un Titiritero”, “La palabra como juego en la vida del hombre”, “Una contribución a la clasificación de los juegos infantiles”, “Los juegos como metáfora de la vida”, “Articulación cultural del juego” y “El juego como matriz de identidad”.

Compilar la palabra de los invitados constituye –como expresa la autora- un aporte para la clarificación de un fenómeno vasto y complejo: el **juego** y el **jugar** como **“práctica significativa”**, como hecho social que otorga plenitud a nuestras vidas, la práctica de lo imaginario con su plus humanizante o curativo. Qué es el juego, qué se juega en el jugar, a qué juegan los pueblos del mundo, cómo se trasmite, los atentados contra el jugar, sus prohibiciones, el juego como matriz de

identidad. Universo de una riqueza insospechada, por sus múltiples derivaciones e incidencias en el campo educativo y en el de la crianza.

En la transcripción de los textos se ha respetado el sentido coloquial e intimista que preserva la genuina creación de los autores. Dora Pastoriza, Javier Villafañe y Graciela Scheines ya no están entre nosotros, pero permanece la riqueza de sus palabras como testimonio de vidas plenas de sentido y la gran obra realizada desde la poética de la ensoñación.

La autora en este libro comunica no sólo parte de su conocimiento sobre el objeto de estudio, sino también deja al descubierto una inteligencia emocional inigualable en defensa de la infancia y sus juegos. Destaco las siguientes ideas extractadas de la conferencia que precedió la presentación del libro *“El Lenguaje Olvidado”* y del último capítulo de este libro *“El juego como matriz de identidad”*, las cuales señalan la importancia del juego y del universo infantil como fundantes del patrimonio cultural, lo cual nos hace portador de una identidad definida como seres humanos dentro de la sociedad y en sentido más amplio del mundo:

“La sociedad de los niños ha sido una de las más conservadoras y archivistas de las sociedades humanas”. En ella la comunicación por transmisión oral ritualizada, en un proceso temporal de larga duración, han logrado la preservación de los juegos y los ha esparcido por el mundo entero.

Asimismo:

“la transmisión popular oral provee en los procesos de crianza: nanas, acunamientos, rimas y canciones, balanceos, columpios, rondas y juegos corporales, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, enigmas, sorteos, competencias, cuentos de nunca acabar, dichos sin ton ni son, señalan el gran valor cultural y educativo, preservado y conservado

por nuestros pueblos como espacio simbólico común, patrimonio espiritual e identitario”.

Actualmente, se advierte una creciente limitación en la transmisión ligada al aislamiento de los niños y niñas en las grandes ciudades. El peligro se hace más frecuente en nuestras ciudades, al cual se suma un desconocimiento profundo sobre este fenómeno en niveles escolares y educacionales de una cultura que se desenvuelve paralelamente a la escolar, que bien podemos denominar **“la otra cultura”**.

“El juego en todas sus manifestaciones es para la infancia una gran oportunidad, la oportunidad de tener la oportunidad. Constituye para los niños una manera de decir y de preguntar”.

“La infancia de la guerra, del hambre, del desamparo y de la pobreza, no puede jugar, tampoco lo puede hacer la infancia saturada de estímulos, consumidora de tecnología, y la infancia en soledad”.

En el capítulo **“El juego como matriz de identidad”** la autora hace un análisis de la importancia de los espacios matriciales que se configuran en la infancia y que en la vida adulta logran una vinculación dinámica y vitalizadora de la realidad. En dicha indagación se vale del aporte de relatos de grandes creadores como Miguel Angel Buonarroti, Claude Lévi-Strauss, Paulo Freire, Pablo Neruda, Federico García Lorca, Dora Pastoriza de Etchebarne, Octavio Paz, Ana Rodi (docente), Celia (joven tandilense).

En todos ellos ***la lectura del universo lúdico y familiar constituyen la lectura y elaboración de la realidad y anticipa la direccionalidad de elecciones y una forma peculiar de ver y de creer***

el universo.

Los paisajes que habitamos y en los que poseemos en nuestro interior se forman de esos espacio de encuentros con voces y relatos que vienen de lejanos tiempos. “*Ligazón con la diversidad de un universo de ideologías y creencias*”.

A modo de conclusión, podríamos decir que este libro es una invitación a encontrar la esencia de lo originariamente humano, la **infancia** y el **juego**.

La infancia como etapa que conecta al ser con la ilusión y la esperanza de insertarse y vivir en el mundo. Para ello urge inmediatamente su defensa, con el fin de que pueda proyectarse hacia donde tenga una oportunidad de realización, donde fluya todo el potencial creador que contiene en esencia.

El juego se constituye en la vía y la forma vital que acompaña, modela, crea, posibilita dicha realización, así el individuo poco a poco alcanza la **conquista del SER TOTAL**.

RESEÑAS
DE
JORNADAS

II Coloquio Internacional Gestión Universitaria en América del Sur

Universidad Nacional de Mar del Plata.

6 al 8 de diciembre de 2001.

Mar del Plata

Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Este Coloquio, cuyo lema fue "LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS" se desarrolló en la ciudad de Mar del Plata los días 6, 7 y 8 de diciembre de 2001 en continuidad con el I Coloquio Internacional sobre "Gestão Universitária na América do Sul", realizado los días 25, 26 y 27 de octubre de 2000 en la ciudad de Florianópolis, Santa Catarina – Brasil.

En esta oportunidad la organización estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la Universidade Federativa de Santa Catarina (Brasil) y de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" en el marco de sus respectivos programas de posgrado vinculados a Gestión Universitaria.

La apertura de este II Coloquio estuvo a cargo de los Dres. *Roberto Daleo* (Rector de la Universidad de Mar del Plata), *Roberto Vega* (Director de la Maestría en Gestión Universitaria) y *Augusto Pérez Lindo* (Asesor Técnico y docente de la misma Maestría), quienes en sus respectivos discursos destacaron que, más allá de la profunda crisis presente en el contexto nacional, este evento fue posible gracias al persistente esfuerzo de los docentes - investigadores manifestado en la presentación de sus ponencias, las que en general remarcan la necesidad

de profundizar la investigación sobre las políticas de educación superior llevadas a cabo en los últimos años en Latinoamérica.

Durante el transcurso del Coloquio se llevaron a cabo paneles y presentación de ponencias. La dinámica de trabajo, tanto en los paneles como en los espacios de ponencias, se centró en momentos de exposición, comentarios, debate y cierre temático.

Los paneles fueron: "Universidad Virtual", a cargo de los Dres. Julio Villar (UNQ), Miguel Angel Escotet (USA), Marta Mena (UBA); "Financiamiento", a cargo de la Dra. Ana M. García de Fanelli (UBA y CEDES) y del Ing. Luis Lima (UNLP); "El Estado Evaluador", a cargo de los Dres. Joaquín Lavados (CHILE) y Juan Carlos Pugliese (CONEAU); "Evaluación y Estrategia", a cargo de la Dra. Amalia Silveyra (BRASIL) y del Mg. Carlos Marquís (CONICET); Panel de Cierre, a cargo de los Dres. Nelson Colossi (BRASIL), Augusto Pérez Lindo (UBA) y Roberto Vega (UNMDP).

Las ochenta y cuatro ponencias que se presentaron fueron distribuidas en las siguientes áreas temáticas: Articulación Universidad Nivel Terciario; Cooperación Internacional; Control de Gestión, Estructura y Flexibilización; Financiamiento; Función del Estado Evaluador; Gestión de la Universidad Virtual; Planeamiento Estratégico; Poder, Gestión y Toma de Decisiones; y Universidad Emprendedora.

En general en los trabajos se presentaron cuestiones tales como:

- la incidencia de los actuales condicionantes socio-económicos en el proceso de elección de carrera y en el desempeño académico de los ingresantes;
- análisis de la política de educación superior en la Argentina como sistema integrado abordada desde una mirada crítica a la nueva nor-

mativa reglamentaria referida a los institutos superiores no universitarios, los colegios universitarios y las universidades, como así también reflexiones acerca de la relación entre las necesidades de las comunidades y la estructura de los colegios universitarios;

- la cooperación internacional en Ciencia y Tecnología: impacto de la cooperación global en la estrategia de competitividad regional de las Instituciones de Educación Superior en el Mercosur y cooperación universidad - empresa;
- gestión de calidad total: administración de bibliotecas universitarias, el análisis de actividades aplicado a la gestión de la universidad, políticas de innovación y gestión estratégica en la universidad, el liderazgo y el cambio en la universidad, universidad y gestión del conocimiento;
- construcción de la "cultura de la evaluación" en la universidad argentina: el programa de incentivos y la bibliometría, la evaluación como herramienta de gestión universitaria.

Por último, cabe enfatizar que en el panel de cierre se instó a seguir investigando sobre la gestión universitaria para llevar adelante las funciones universitarias básicas tendiendo a la mejora de la calidad educativa y a la producción de conocimientos en tiempos de crisis.

María Cecilia Di Marco *

Ana María Taborga **

Marisa Zelaya *

* Docentes del Departamento de Política y Gestión e investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

** Docente del Departamento de Relaciones Internacionales e investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios de los Problemas Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Encuentro Interuniversitario sobre docencia e investigación en cátedras de Política, Planeamiento, Organización y Administración de la Educación

Universidad Nacional de Luján.

2 y 3 de mayo de 2002.

Capital Federal

Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Durante los días 2 y 3 de mayo tuvo lugar en Capital Federal el Encuentro Interuniversitario sobre docencia e investigación en cátedras de Política, Planeamiento, Organización y Administración de la Educación, promovido por la Universidad de Luján. Durante la primera jornada se discutieron problemas de cátedras y programas y en la segunda se trataron cuestiones vinculadas a la investigación.

El día 2 de mayo por la mañana la apertura del encuentro estuvo a cargo del Profesor Germán Cantero y la Profesora Susana Vior. Luego de un breve receso el Dr. Daniel Cano dictó una conferencia sobre **Políticas de Investigación y Posgrado**.

Por la tarde se dividieron los presentes en dos grupos: uno conformado por aquellos que se desempeñaban en el área de Política Educativa y el otro integrado por los docentes de las asignaturas de Administración, Organización y Planeamiento.

En el segundo grupo, que fue en el que yo decidí participar, se debatió en primer lugar la dificultad de separar las cátedras, ya que

Política, Administración y Planeamiento son dimensiones de un mismo proceso. Discusión ésta que fue promovida por Fernández Lamarra. Asimismo, se cuestionó el haber separado el grupo y se enfatizó la necesidad de un debate que incluyera a los docentes del área de Política Educativa.

Otros temas de debate propuesto se refirieron a la vigencia de las disciplinas del área, los sentidos que adquirirían en los distintos contextos y lo que significa ser docentes de esas disciplinas. En tal sentido, se distinguieron problemas en dos planos: uno institucional y otro en un nivel más general.

Se rescató el carácter político del planeamiento y la potencialidad del mismo como herramienta de transformaciones políticas. También se hizo referencia a la necesidad de una construcción teórica del planeamiento en el campo educativo.

Otro de los temas abordados se vinculó con la importancia otorgada en el país a los posgrados, asociada al vaciamiento de los contenidos en el grado. Esta “fuga hacia delante” de los contenidos del grado contrasta con las experiencias de otros países, como EE.UU. que tienden cada vez más a fortalecerlo. En el país mencionado se requiere como condición para entrar a los posgrados haber ejercido como docente algunos años.

Se mencionó la extensión de algunas carreras y la densidad de algunas materias. En este marco se señaló la necesidad de diferenciar los contenidos del grado y del posgrado. Entre las causas posibles de este problema se mencionan los siguientes:

- La estructura de la Universidad.
- Problemas epistemológicos del área (si conviene o no separarlos de Política).
- Composición grado/posgrado.

- Se propone recuperar la experiencia de los alumnos que tengan práctica docente previa.

Algunas universidades comentaron las carreras de articulación que están implementando. La universidad de Tres de Febrero posee dos tecnicaturas de un año de duración (1200 horas) destinadas a egresados de carreras con una duración menor a cuatro años de duración, de inicial, primaria y especial. Una de ellas es la Tecnicatura en desarrollo Curricular, está orientada al trabajo dentro de la institución escolar. Surge de un convenio con SADOP (gremio) y se articula con la Municipalidad de Bs. As. La otra tecnicatura, Dirección y Supervisión escolar, está orientada a la reflexión sobre la práctica. En ambas se acreditan los cursos vinculados con la temática que hayan realizado los cursantes, en especial aquellos que tengan evaluación.

Ofrece también dos licenciaturas, una en Ciencias de la Educación y la otra en Gestión Educativa. Aquellos que se inicien en las tecnicaturas podrán cursar la licenciatura y eventualmente el posgrado.

Otro de los temas planteados fue el déficit teórico desde el campo de la política, la administración y el planeamiento en el área de la educación no formal.

Como cierre del debate se plantea la necesidad de generar una red para generar conocimiento específico del área entre las universidades que estén trabajando en estas temáticas.

En el momento del plenario, cuando nuevamente se reunieron las dos comisiones, se expusieron problemáticas comunes referidas especialmente a los problemas de falta de lectura de los estudiantes, y de la sobrecarga del trabajo docente debido a la implementación en casi todas las facultades, de las licenciaturas de articulación

Como cierre del encuentro del día 2 de mayo se acordó abrir un espacio en El Portal de Educación destinado a las cátedras del área a

través de la cual intercambiar información.

El encuentro del día 3 de mayo estuvo destinado a comentar los proyectos de investigación impulsados desde las cátedras. La mayoría de ellos están referidos a los procesos de descentralización y sus efectos, a las potencialidades de la planificación como modos de resistencia y construcción política y a la posibilidad de desarrollar modos de gestión institucionales que permitan una mayor democratización.

La Universidad del Comahue, representada por Silvia Barco, por ejemplo, está trabajando comparativamente los procesos de descentralización y gestión institucional en las provincias de Neuquén y Río Negro. Se enfatiza la diferencia entre ambas: en Neuquén aparece un discurso que vincula descentralización con democratización, entendida como un acercamiento de la toma de decisiones a las bases, pero en la práctica se observa una lógica que remite a lo económico, entendiéndola como una gestión más eficiente de los recursos. En cambio en Río Negro es posible observar la creación de los Consejos de Escuela, en algunos de los cuales se había logrado una descentralización financiera. Sin embargo, en el marco de la crisis financiera provincial dichos consejos desaparecen en el año 1995.

La Universidad de Entre Ríos, representada entre otros por Germán Cantero, está impulsando un proyecto de investigación denominado “Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social”. Están articulados con el equipo de investigación dirigido por Beltrán Llavador en la Universidad de Málaga. A nivel nacional reciben aportes de CLACSO, especialmente de Deolidia Martínez.

En la Universidad de Luján, representada entre otros por Susana Vior, se está llevando adelante una investigación referida a la historia de las políticas educativas. Están trabajando sobre antecedentes de la Ley Federal de Educación y en este sentido se analiza el período del gobierno radical de 1916 a 1930. En el mismo aparecen cuatro pro-

yectos de Ley de Educación generadas por las distintas gestiones, que reflejan las diferentes posiciones ideológicas dentro del seno mismo del radicalismo; diferencias que es posible observar en la actualidad.

Al finalizar el encuentro se insiste en la necesidad de crear una red y un espacio en el Portal en el que sea posible intercambiar los proyectos que están en marcha y aquellos que se implementen a futuro, los informes de investigación y los programas de cátedra. Cabe aclarar que en el encuentro no se hicieron circular los programas de las asignaturas.

Otra propuesta fue la de incorporar en un próximo encuentro a gente del área de Economía de la Educación.

Como información general se comentó que, en el mes de junio de 2003 posiblemente, se realizará un encuentro en la provincia de Córdoba para tratar el estado actual de la implementación de la Reforma Educativa.

Finalmente se acordó que las reuniones del área serían anuales, y se trataría de realizar jornadas abiertas a los estudiantes. Se designó como sede del próximo encuentro a La Pampa.

María Ana Manzione *

* Docente del Departamento de Política y Gestión (Sedes Tandil, Azul y Olavarría) e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.