

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

fundamentos

en humanidades

año V - número I (9)

2004

san luis - argentina

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

fundamentos en humanidades

año V - número I (9)

2004

san luis - argentina

publicación semestral subvencionada por la
facultad de ciencias humanas
universidad nacional de san luis argentina

directores - editores

carlos francisco mazzola

ramón sanz ferramola

jorge ricardo rodríguez

colaboran en la traducción de la revista equipo centro de lenguas
extranjeras: *ponticelli a., tello a., zabala m., lópez m., rezzano n.,
gioia s., cascone l., puebla m., weickawsky l., arrua l.,
puschmuller a., pascual m. unger l.,
en el presente número ha colaborado lidia del cármén unger*

edición

nueva editorial universitaria, unsl

responsable de página web

daniel zamo

© Nueva Editorial Universitaria San Luis (UNSL)

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/fundamen/>

realizada en los talleres gráficos

de la universidad nacional de san luis

av. ejército de los andes 950(D5700HHW)

san luis - república argentina

impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana
nelly mainero

vice - decana
roberto doña



fundamentos en humanidades consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ana maría corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

carlos cullen (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

roberto follari (universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

alfredo josé furlan (Universidad Nacional Autónoma de México - México)

javier gil flores (Universidad de Sevilla - España)

maría luisa granata (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

roberto iglesias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

hugo klappenbach (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

pedro krotsch (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

pilar lacasa (Universidad de Córdoba - España)

silvia llomovatte (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

ovide menin (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ángel rodríguez kauth (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

héctor naum schmucler (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

sumario / table of contents

artículos / papers

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM - Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia

The University Modernization in the argentine government agenda: Lessons of experience

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un "Programa de investigación" en Sociología

The discourse of a "research program" in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria
University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119

Juez y parte en el gobierno universitario
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131

Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones Universitarias
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153

La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna
The lack of resistance in postmodern epistemology at present

**Fernández Stella Maris, Calderoni Ana María, Milán Teresita Ana
(Universidad Nacional de San Luis) • 173**

Abriendo un espacio de prevención
Creating a space for prevention

Flores Graciela, Poblete Diana (Universidad Nacional de San Luis) • 189

El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su estatuto y función
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function

Fundamentos en Humanidades es una publicación indizada por:

Latindex, **Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal**. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

RedALyC, **Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades** realizada por la **Universidad Autónoma del Estado de México**. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

Desde agosto de 2003 firmó un contrato con Gale Group (EUA), otorgándole una licencia a éste último para que distribuya, en diversos formatos, la información contenida en *Fundamentos en Humanidades* a nivel mundial.

Desde julio del 2004 Indizada electrónicamente en: Contenidos Corrientes del SISBI y Contenidos Corrientes del SISBI - Serie Educación Superior.

Agradecemos a **los evaluadores de artículos del presente número: Saada Bentolila, Olga Pelayes, Roberto Follari, Guillermo Brudny y Claudio Suasnábar.**

Agradecemos la traducción del portugués al castellano del Dr. Eduardo Rinesi.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° 1 (9/2004) 9 / 28 pp.

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil

Afrânio Mendes Catani

Universidade de São Paulo (USP), Brasil.
E-mail: amcatani@usp.br

João dos Reis Silva Júnior

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Brasil.
E-mail: joresiju@uol.com.br

Mário Luiz Neves de Azevedo

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil.
E-mail: mlnazevedo@uem.br

Resumen

El presente trabajo analiza el movimiento de reformas en la educación superior argentina y brasileña. Estudiase las reformas educacionales ocurridas en lo EEUU a partir de la contribución de Thomaz Popkevitz. En el caso brasileño, considerase las políticas desarrolladas en los gobiernos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). En Argentina, analizase la historia de las relaciones entre el peronismo y la universidad, privilegiando-se las acciones de los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999), en especial las privatizaciones, la liberalización de la economía e el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) en los años 1990.

Palabras claves

Reformas en la educación superior; Brasil, Argentina; EEUU.

Abstract

This article studies the later reform movement in the higher education in Argentina and Brazil. We analyze the USA educational reforms since the perspective of Thomas Popkewitz' works. Fernando Henrique Cardoso government (1995-2002) higher education policies are the focus of the Brazilian case. In the Argentinean

case, the approach is related to the history of relationships among peronism and university. The higher education reforms in the Carlos Saúl Menem government (1989-1999) involved privatization, economic liberalization, and the Higher Education Reform Program (HERP) in the 90's.

Key words

Higher education reforms; Brazil; Argentina; USA.

Introducción

La hegemonía mundial de los Estados Unidos de América, que se acentuó en las últimas tres décadas con la universalización del capitalismo como modo de producción de la vida humana, fue el tema central del seminario “Hegemonía y Contrahegemonía: los *impasses* de la Globalización y los Procesos de Regionalización”, organizado por la Red sobre Economía Global y Desarrollo Sustentable en el mes de agosto de 2003.

Esbozaremos un breve comentario sobre ese evento, que contó con una representativa participación internacional y que fue realizado en el Brasil. La propia existencia del seminario y sus objetivos parecen indicar la importancia de buscar una comprensión de la coyuntura mundial a partir de la perspectiva de los que se encuentran en la periferia social del mundo. No menos importante es lo que expresa la tensión *globalización-regionalización*, o sea, la preocupación de los diferentes actores sociales de América Latina por la cuestión central del Seminario: *la hegemonía mundial de los Estados Unidos de América*.

El seminario presentó un resultado positivo, dejando como saldo las afirmaciones del sociólogo Immanuel Wallerstein en el cierre del encuentro: “Estamos en un período de transición hacia algo que no sabemos qué es. Todos saben que los EEUU son el poder dominante. Pero veremos su colapso”. El intelectual norteamericano preveía un debate entre “las fuerzas de Davos [Foro Económico Mundial] y las fuerzas de Porto Alegre [Foro Social Mundial]”. Para Wallerstein, “las fuerzas de Porto Alegre ya produjeron el discurso de la negación de las estructuras y están llegando al límite. Su desafío es describir qué plantean poner en el lugar del sistema actual. ‘Si no tienen éxito, van a desintegrarse’” (cf. *Folha de S. Paulo*, 23-08-2003).

El seminario, aunque pensado como un debate sobre la hegemonía de los Estados Unidos, su crisis y la alternativa frente a ella, confirma la supremacía norteamericana, por mucho tiempo todavía, a escala planetaria. Para lo que nos

interesa, se percibe que esa construcción/mantenimiento de la hegemonía recurre a la educación superior. Así, el estudio de las reformas en ese nivel de enseñanza en el Brasil y en la Argentina contribuye, por un lado, a la comprensión de los recientes cambios en el nivel específico de esa esfera social, y, por otro, a la comprensión de las relaciones políticas entre el centro del poder y la periferia.¹

Reformas educativas en el centro político mundial (EEUU)

Para tratar esta cuestión nos valdremos de los estudios realizados por Thomaz Popkewitz sobre las reformas educativas como parte del movimiento social más amplio. Para este autor, las reformas educativas de los años sesenta son el resultado de cuatro grandes rasgos de la sociedad norteamericana de aquel tiempo: a) el énfasis en la ciencia, tal vez ante su gran expansión durante la Segunda Guerra Mundial; b) el aumento de la profesionalización, probablemente dado el énfasis en la ciencia; c) la expansión económica ocurrida en aquel país en el período; d) la esperanza de un mundo mejor. Veamos, ahora, la especificidad de cada uno de estos rasgos y cómo se articulan con, e involucran, como parte del movimiento social, el proceso de reformas educativas en el nivel superior.

Después de la Segunda Guerra Mundial, los académicos y profesionales adquirieron mayor notoriedad, en razón del énfasis en la ciencia y del papel que pasaron a desempeñar en la sociedad, que buscaba un futuro mejor, una nueva forma de vida, viendo a la ciencia, sus productores y los que hacían de ella un uso práctico en la vida cotidiana como actores e instrumentos relevantes para alcanzar ese fin. Los “(...) académicos y profesionales adquirieron nuevamente preeminencia nacional, tras aportar valiosas orientaciones técnicas para el esfuerzo de la guerra. La provisión de orientación para el progreso social y material fue papel de los científicos” (Popkewitz, 1997: 148). El público creía que el mal ya

¹ Este artículo constituye la primera presentación pública de nuestro grupo de investigación, formado por docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de Rosario (UNR), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), la Universidad de San Pablo (USP), la Universidad Federal de San Carlos (Ufscar), la Universidad Federal de Goiás (UFG) y la Universidad Estadual de Maringá (UEM), que se propone estudiar las políticas públicas para la Educación Superior en América Latina, la influencia de los países centrales (como los Estados Unidos) en la determinación de esas políticas y el papel de los diversos actores sociales involucrados.

había sido destruido y que se trataba de construir un mundo nuevo, mientras que los científicos políticos creían en el fin de las ideologías y en la construcción de ese estadio histórico por medio del consenso. Eso impulsó cambios en los campos académico y profesional y definió, especialmente, el lugar social de la ciencia y del profesionalismo en la sociedad en general. Según Popkewitz:

“la profesionalización dio preeminencia a determinadas especialidades ocupacionales de las universidades que servían como fuentes para la reorganización del conocimiento escolar, el “currículo basado en disciplinas” que incluía ciencia política, física y áreas especializadas de la matemática, llamadas popularmente “matemática moderna”. El papel de las ciencias sociales y de las profesiones “auxiliares” se volvió más evidente en los trabajos en pos del mejoramiento social. (Popkewitz, 1997: 149)

La reforma educativa en todos los niveles se orientó por esos factores en los años 60. Se destaca sin embargo, en la reforma universitaria, su prioridad por organizar y construir el saber escolarizado a través de las disciplinas y del currículo, así como por conformar el campo profesional, alterando el proceso de politización, cuyo objetivo consistía en el cambio de las estructuras sociales en dirección a una utopía que se preveía para la sociedad norteamericana en la posguerra.

En ese movimiento, la ciencia también sufrió influencias en el mismo sentido, pues ya en esa época se verifica una profesionalización del conocimiento. Así, la ciencia contribuyó de forma acentuada a la formación del campo profesional, en un contexto de expansión dinámica de la economía, y los campos científico y académico, así como las instituciones sociales responsables en ese terreno, pasaron por un proceso de profesionalización.

“Las reformas [educativas] buscaban una reestructuración general de las instituciones sociales y políticas. (...) El movimiento de reforma escolar fue parte de esta conjugación de esfuerzos tendientes al establecimiento de instituciones eficientes, eficaces y, al mismo tiempo, sensibles a las exigencias de igualdad social”. (Popkewitz, 1997: 149)

La universidad norteamericana es reconfigurada, acercando a sus intelectuales a una institución amalgamada a las nuevas estructuras sociales y dificultándoles el ejercicio de su histórica capacidad de crítica.

Según Popkewitz (1997: 153), la ciencia, la universidad y los intelectuales, por vías directas e indirectas, pasaron a ejercer la función, mediada por la escue-

la en general, de formación del individuo *individualista* en el contexto de un proceso de naturalización de lo social, lo que implica decir que “poseer una cualidad significa ser su dueño, como se lo es de una propiedad o de un bien”. Lo que Macpherson llamó *individualismo posesivo*.

La reforma educativa de los años sesenta corresponde a (y expresa) una época en que la economía adquiere una expansión dinámica, en virtud de un proceso en curso que había sido truncado por la Segunda Guerra y de la importancia que adquiere la ciencia, que ofrece mejores condiciones para el desarrollo económico. En ese contexto, se estructura intensamente el campo profesional, apoyado no sólo en el mercado de trabajo y sus procesos reguladores, sino también en la ciencia.

La Universidad, por lo tanto, produce la ciencia profesionalizada y la ciencia escolarizada, especialmente por medio del diseño curricular y de las disciplinas, para la construcción de un nuevo individuo y de un nuevo pacto social. Lo que implica decir que su aproximación a la política se intensifica. Su aproximación a la economía, por medio de la profesionalización, también la profesionaliza. En ese proceso, pierde su rasgo más saliente: la capacidad de crítica, la capacidad de distanciarse y contribuir a la reorganización de la sociedad y a la elevación de la condición humana. Tales críticas valen todavía más para las reformas de los años 80, dadas las transformaciones en las últimas décadas. Dice Popkewitz:

“El movimiento de la reforma de los años 60 proporciona un background sobre el que es posible analizar las continuidades y discontinuidades del actual movimiento de reforma. Las tendencias de reforma para posicionar el currículo [y las prácticas escolares] en torno a campos de conocimiento académico específico tuvieron, por lo menos, dos consecuencias. Primero, establecieron esas disciplinas como fuentes idóneas de conocimiento sobre la sociedad; y la fe y el progreso son definidos a través de la ciencia positiva organizada por la observación, por la metodología rigurosa y la neutralidad se volvió más pronunciada en el currículo [y en las prácticas escolares]. Segundo, la profesionalización pasó a ser vista como una categoría epistemológica. Se volvió la forma específica y el contenido de conocimiento científico una fuente competente para el análisis de la relación entre los individuos y la sociedad”. (Popkewitz, 1997: 155)

Las relaciones individuo-sociedad se definen ahora por la dimensión social de la profesionalización. Resulta de ahí que el trabajo abstracto y socialmente necesario se vuelve el principal rasgo de la materialidad de la práctica social. Así, los

intelectuales y la institución universitaria pasan a ocupar un lugar privilegiado en la construcción de los cambios sociales de posguerra y muchos de los rasgos de ese período histórico se mantendrán en el actual momento del capitalismo, especialmente en relación con la universidad y con la educación superior, en el contexto del movimiento educativo de los años ochenta y noventa.

“Las exigencias actuales de reformas escolares mantienen las visiones de la época anterior, pero las extienden y redefinen ante las transformaciones contemporáneas. Aunque se mantengan las convicciones referidas al individualismo posesivo, al destino manifiesto y a la importancia de la profesionalización, el problema moral y espiritual, actualmente, es el de volver a encender un deseo y una motivación que muchos consideran perdidos. El debate sobre prioridades surgió tanto en las discusiones liberales como en la Nueva Derecha, a pesar de los cambios que han llevado el tono general del debate público, a partir de los años 60, hacia la política de Centro y de Derecha. En ciertos aspectos, hay un fondo religioso en este nuevo nacionalismo que se basa en la retórica de la Nueva Derecha. El mismo rechaza las nociones liberales de profesionalismo que se habían concentrado en proporcionar ayuda institucional a los pobres y redefine un programa de auto-ayuda, sin refutar las estrategias pragmáticas, funcionales, de la profesionalización. Como lo muestran los documentos de la reforma, el tono moral que surgió en los años 80 combina un programa económico específico para el conocimiento científico y tecnológico (...) con un énfasis cultural relacionado con ciertos aspectos conservadores” (...). (Popkewitz, 1997: 155-6)

Sólo puede entenderse plenamente lo que expresa el autor sobre las continuidades y las rupturas existentes entre los años 1960 y 1980, en el contexto de la universalización del capitalismo y de la transformación del papel del Estado, apropiado por la Nueva Derecha. De esa forma, comprender las reformas de los años 80 en los Estados Unidos, especialmente las reformas de la educación superior, permite entender el fenómeno de desarrollo desigual del capitalismo y de la hegemonía de ese país.

Las reformas del Estado y de la educación superior en el Brasil

El análisis hecho por Popkewitz de la reforma educativa de los años 80, teniendo por base continuidades y rupturas en relación con las de los años 60, nos ayuda a entender la reforma de la educación superior en los años 90 en América

Latina, especialmente en el Brasil, por varias razones: 1) la universalización del capitalismo, particularmente por medio de la subordinación del capital productivo al financiero, que impuso profundos cambios sociales en todo el mundo; 2) los cambios sociales, que impusieron un nuevo proceso de reproducción social que, por su parte, implicó alteraciones en las estructuras de la sociedad; 3) el movimiento de reformas institucionales en varias áreas, principalmente en la esfera educativa. Por lo tanto, el movimiento reformista no debe pensarse aisladamente de los cambios sociales en curso, y menos aún como un hecho de un único país: se trata de un movimiento mundial, si bien con especificidades históricas regionales.

El Brasil, por razones específicas (Oliveira, 1992) acentúa su ajuste estructural a partir de la elección de Fernando Henrique Cardoso como Presidente de la República, insertándose en el nuevo orden mundial recién en la década del 90. Con legitimidad política y electoral, y en un clima de *hiperpresidencialismo*, FHC transforma el Brasil en el país de las reformas y lo somete, a pesar de sus peculiaridades, al modelo del capital, trazado ahora por los organismos multilaterales, especialmente el Banco Mundial.

“La reforma del Estado, que se volvió un tema central en los años 90 en todo el mundo, es una respuesta al proceso de globalización en curso –que redujo la autonomía de los Estados para formular e implementar políticas– y principalmente a la crisis del Estado, que comienza a delinearse en casi todo el mundo en los años 70, pero que sólo asume una plena definición en los 80. En el Brasil, la reforma del Estado comenzó en ese momento, en medio de una gran crisis económica, que alcanza su máxima expresión en 1990 con un episodio hiperinflacionario. A partir de entonces, la reforma del Estado se vuelve imperiosa. (...) La reforma del Estado, sin embargo, sólo se volvió un tema central en el Brasil en 1995, tras la elección y asunción de Fernando Henrique Cardoso. Ese año, quedó claro para la sociedad brasileña que esa reforma se vuelve condición, por un lado, de la consolidación del ajuste fiscal del Estado brasileño, y, por el otro, de la existencia en el país de un servicio público moderno, profesional, volcado a la atención de los ciudadanos”. (Bresser Pereira, 1996: 269)

Sobre la estrategia a adoptarse para consumir la reforma administrativa del Estado y, al mismo tiempo, promover la modernización de la gestión pública, el mismo autor afirma:

(...) “la modernización o el aumento de la eficiencia de la administración pública será el resultado a mediano plazo de un complejo proyecto de reforma, con el que se buscará al mismo tiempo fortalecer la administración pública directa o el “núcleo estratégico del Estado” y descentralizar la administración pública con la implantación de “agencias ejecutivas” y de “organizaciones sociales” controladas por contrato de gestión (...) La propuesta de reforma del aparato del Estado parte de la existencia de cuatro sectores dentro del Estado: 1) el núcleo estratégico del Estado, 2) las actividades exclusivas del Estado, 3) los servicios no exclusivos o competitivos, y 4) la producción de bienes y servicios para el mercado. (...) En la Unión, los servicios no exclusivos de Estado más relevantes son las universidades, las escuelas técnicas, los centros de investigación, los hospitales y los museos. La reforma propuesta consiste en transformarlos en un tipo especial de entidad no-estatal, las organizaciones sociales. La idea es transformarlos, voluntariamente, en “organizaciones sociales”, o sea, en entidades que celebren un contrato de gestión con el Poder ejecutivo y cuenten con la autorización del parlamento para participar del presupuesto público”. (Bresser Pereira, 1996: 286)

Por lo tanto, las reformas del Estado en el actual estadio del capitalismo mundial tienden a desmontar el Estado intervencionista en la economía y en los sectores sociales. La universalización del capitalismo y la división planetaria en megabloques económicos imponen reformas que propicien la expansión del mercado y de su lógica, bajo el discurso de la auto-regulación, así como posibilitan, como destaca Coraggio (1996), la introyección de la racionalidad mercantil en la esfera pública, como se puede desprender de las propuestas de reforma administrativa del Ministro Bresser Pereira.

El gran obstáculo a los proyectos de reforma propuestos sería la rigidez burocrática de la Constitución de 1988. De ahí la necesidad de flexibilización de la administración (mayor eficiencia y calidad) y cambio del sistema de seguridad social de los empleados públicos (menor costo y normas análogas a las del sector privado). Así, el Ministro proponía medidas para volver la seguridad social de los empleados públicos menos costosa y más parecida a la del sector privado (Bresser Pereira, 1995: 11-12). El programa de transformación de las entidades de servicios del Estado en “organizaciones sociales” fue denominado “Programa de Publicización”. Las nuevas entidades administrativas de servicios públicos serían “entidades públicas no estatales” o “fundaciones públicas de derecho privado”.

Para conducir a las “organizaciones sociales” a dicha “publicización” de los servicios públicos, se consideran esenciales dos proyectos:

(...) “la descentralización de los servicios sociales del Estado, por un lado de la administración federal hacia los Estados y los Municipios, y por otro del aparato de Estado propiamente dicho hacia el sector público no estatal. Esta última reforma se dará a través de la dramática concesión de autonomía financiera y administrativa a las entidades de servicio del Estado, particularmente de servicio social, como las universidades, las escuelas técnicas, los hospitales, los museos, los centros de investigación y el propio sistema de seguridad social. Para eso, la idea es crear la posibilidad de que esas entidades sean transformadas en “organizaciones sociales”.

Estas organizaciones sociales serán organizaciones públicas no estatales –más específicamente, fundaciones de derecho privado– que tendrán autorización legislativa para celebrar contratos de gestión con el poder ejecutivo, y, así, poder, a través del órgano del ejecutivo correspondiente, participar del presupuesto público federal, estatal o municipal.” (Bresser Pereira, 1995: 13)

Para Bresser Pereira, esto permitiría a esas instituciones una amplia autonomía en la gestión de sus fondos y de sus gastos, pues continuarían contando con la garantía básica del Estado, que les cedería, por medio de un contrato, sus bienes y sus empleados de planta, sin dejar de ser, sin embargo, entidades de derecho privado que escapan de “las normas y reglamentos del aparato estatal, y particularmente de su núcleo burocrático” (Bresser Pereira, 1995: 13).

En ocasión del anuncio de las propuestas de reforma del aparato del Estado, refiriéndose especialmente a las organizaciones sociales, el Ministro expresa su preocupación en relación con la necesidad de evitar “la privatización y la feudalización” de esas entidades, o sea, “la apropiación de las mismas por grupos de individuos que las usan como si fueran privadas”, alertando sobre la necesidad de que se tomen “recaudos legales y administrativos”, “con el cuidado, sin embargo, de limitar los controles por proceso, ya que lo esencial será, tanto por parte del propio Estado como por parte de la sociedad, el control por resultados de las organizaciones sociales” (Bresser Pereira, 1995: 13). Enviada al Congreso la disposición PEC N° 173/95, y antes de que fuera aprobada cualquier reforma constitucional que diera una nueva redacción a los artículos 39 y 206 (incisos IV y V) de la Constitución de 1988, la Secretaría de Reforma del Estado del MARE ya hacía público, en 1995, el documento/instructivo llamado *Etapas para la viabi-*

*lización de la aplicación de la ley de organizaciones sociales en la recreación de la universidad pública a ser administrada por contrato de gestión. Se explicitaba qué se debía entender por recreación de la universidad pública no estatal.² (Cf. Sguissardi & Silva Jr., 2001, especialmente el cap. 1). Así, la matriz orientadora de la reforma del Estado se traduce en la reforma de la educación superior para la producción de la reforma en los otros niveles de enseñanza y modalidades educativas. La ciencia se vuelve mercadería y profesionalización, y ésta, científicizada, se vuelve el centro del modelo político. Se altera de esa manera el *ethos* de la Institución de Educación Superior, orientándola por la utilidad y la tutela del mercado y, jurídicamente, por el mercado y por el Estado mercantil, gerencial, centralizador y, sobre todo, evaluador. En eso pueden ser transformadas las instituciones de este nivel de enseñanza. Falta saber si la densidad histórica de cada institución traducirá la voluntad de los formuladores de políticas en realidad concreta y, si lo hace, cómo traducirá tales modificaciones.*

El peronismo y las reformas de la educación superior en la Argentina

La historia de la relación entre el peronismo y la universidad está marcada por las contradicciones. Por ejemplo, fue el primer período continuo de gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955) el que instituyó la gratuidad en la enseñanza universitaria, en 1947. Sorprendentemente, la misma corriente política defendió en la década de 1990, con Carlos Saúl Menem, el pago de aranceles en las universidades. Daniel Cano observa:

2 1. "(...) El Ministerio de Educación y Deporte" liquidaría una universidad indicada y la re-crearía como "entidad pública no estatal"; 2. (...); 3. "La indicación de la entidad es sometida al Consejo Nacional de Publicización (...); 4. Se constituye una Asociación Civil o Fundación de Derecho Privado, "que deberá prever en sus actas constitutivas los requisitos para operar como Organización Social apta para celebrar contratos de gestión"; 5. (...); 6. La nueva entidad tiene su Consejo Directivo formado (...) por personas de "notoria capacidad profesional y elevado espíritu público"; 7. (...) el Consejo Nacional de Publicización propone a la Presidencia de la República la calificación de la entidad como Organización Social"; 8. "El Presidente de la República dirige al Congreso un pedido de autorización legislativa para la celebración de un Contrato de Gestión con la Organización social y para la extinción de la IFES que será sustituida por la nueva entidad"; 9. (...); 10. "Definida la dirección de la Organización Social, comienza el proceso de elaboración de los Términos del Contrato de Gestión y de transición administrativa de la entidad estatal a la Organización Social"; 11. El Ministro firma el Contrato de Gestión con la nueva entidad; 12. "El contrato tendrá vigencia de dos a tres años, acabados los cuales serán evaluados los resultados y el correcto cumplimiento de sus términos, mediante la fiscalización del Tribunal de Cuentas de la Unión".

“La tradición argentina es de gratuidad de la enseñanza. El Movimiento de Reforma de 1918 estaba a favor de la gratuidad, pero no la consiguió. Quieren acabar con la gratuidad, es casi cómico, curioso, grotesco..., pues fue el primer gobierno peronista en 1947 el que la instituyó. Es un gobierno del mismo partido el que intenta ahora acabar con la gratuidad. A mí me parece que fue la universidad pública y gratuita la que permitió la mayor incorporación de los sectores de origen modesto a la educación superior. Fue la gratuidad de la universidad pública la que, por ejemplo, posibilitó mis estudios. Los hijos de las familias pobres y de la pequeña burguesía tenían que trabajar, todo el mundo trabajaba; yo sólo pude estudiar en la universidad pública argentina porque era gratuita y porque había enseñanza nocturna, porque trabajaba el día entero y asistía a las clases de la carrera de Filosofía a la noche. Fue esa tradición de gratuidad de la enseñanza con horarios flexibles la que permitió que muchos estudiantes que trabajaban (las becas son muy reducidas en número) terminaran sus cursos de grado”. (Cano, 3 dic. 1998)

¿Cómo fue que el peronismo menemista rompió con el modelo de intervención tradicional peronista? ¿Cómo se relacionó el justicialismo con la universidad? Esquemáticamente, no nos equivocáramos si afirmáramos que el justicialismo ha defendido, a lo largo de su historia de actuación, una universidad pública, gratuita, de ingreso irrestricto, aunque con la autonomía condicionada a sus política general para el Estado Argentino (Puiggrós, 1993: 13).

Antes de 1955, mientras fue gobierno, las manifestaciones de Perón o del peronismo sobre la universidad tuvieron lugar, primeramente, tras la declaración de guerra, el 27 de marzo de 1945, a los países del Eje. Así, el gobierno del General Farrell, que tenía como vice al fundador del movimiento justicialista, inicia una reacción contra posiciones dominadas por personas identificadas abiertamente con el nazi-fascismo. Hábilmente, en agosto de 1945, el futuro candidato a la Presidencia de la República, Juan Domingo Perón, se expresa contra los procedimientos del ex ministro de Educación, Gustavo Martínez Zuviría³, destituido con todo su equipo en la Cartera de Educación en 1944, acusándolo de intentar formar “una universidad medieval y sectaria” (Perón *apud* Rouquié, 1972: 12). Ese ejemplo de expresión contradictoria de Perón lleva a Alain Rouquié a señalar que se trata de “(...) la eterna habilidad del bombero piromaniaco (...)”. (Rouquié, 1972: 12).

³ El escritor Martínez Zuviría (Hugo Wast), ligado al integrismo católico, fue nombrado en 1943 Ministro de Instrucción Pública por el gobierno militar del General Ramírez.

Es necesario destacar que el discurso de Perón demarca el campo político que se estaba reestructurando con el reflujo de la influencia católica tradicionalista (ultramontana) y el avance de actores próximos al nacionalismo, aunque sin prescindir de la base cultural católica. Pera Rouquié, “la nueva administración ideológica, de buen grado, pone sin duda más peso sobre la cuestión ‘nacional’ que sobre los valores religiosos” (Rouquié, 1972: 10).

Perón intentó definir y construir relaciones amistosas con las grandes corporaciones tradicionales. Según Luis Alberto Romero, “con la Iglesia existió un acuerdo básico, que se tradujo en el escaso y velado apoyo electoral de 1946. El gobierno peronista mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas y concedió la conducción de las universidades a personas vinculadas con el clero hispanófilo” (Romero, 1998: 149).

La promulgación de la Ley nº 13.031 (09-10-1947) o Ley Guardo (Ricardo) – en homenaje al Profesor de la Facultad de Odontología de la UBA y Presidente de la Cámara de Diputados –, a pesar de haber sido un Proyecto de Ley originario del Poder Ejecutivo, reglamenta minuciosamente la educación superior en la Argentina. Se trata de un texto legal extenso, con 119 artículos, que incomodó sobremanera a la comunidad académica argentina. Según Mignone:

“La ley Guardo respondió a una circunstancia política concreta. El gobierno de facto – establecido como consecuencia del golpe de Estado militar del 4 de junio de 1943 – encontró una tenaz oposición por parte de la comunidad universitaria. (...) En esta situación, la Universidad pasó a constituir un bastión hostil, y en cierta medida retardatario, ante los cambios socioeconómicos en el nuevo gobierno, que contaba con una amplia base de apoyo popular y tenía en sus manos la casi totalidad de los instrumentos institucionales. Se explica, entonces, que la nueva ley universitaria tuviera como principal propósito la sujeción de las casas de estudios superiores al poder en ascenso.” (Mignone, 1998: 25-6)

Aunque constara en la Ley nº 13.031/47 que las universidades podrían contar con autonomía técnica, docente y científica, y disponer libremente de sus bienes, en la práctica las universidades sufrían la intervención del Poder Ejecutivo Nacional. Romero es categórico: “Una ley acabó en 1947 con la autonomía universitaria, estableciendo que toda designación docente necesitaba un decreto del Ejecutivo” (Romero, 1998: 151).

Determinados artículos de esa Ley demuestran la limitación de la autonomía universitaria bajo el gobierno peronista. En su artículo 4º, la expresión política de los profesores y de los estudiantes recibe la siguiente reglamentación:

(...) “Los profesores y los alumnos no deben actuar, directa ni indirectamente, en política, invocando su carácter de miembros de la corporación universitaria, ni formular declaraciones conjuntas que supongan militancia política o intervención en cuestiones ajenas a su función específica” (...) (República Argentina, 1995: Ley nº 13.031/47).

Para el cargo de rector, el artículo 10 define que esta autoridad será designada por el Poder Ejecutivo, sin prever ningún tipo de consulta a la comunidad universitaria. Es una irónica contradicción: el gobierno peronista concibe que el cargo de rector es político, tomando para sí la facultad de nombrar al gestor máximo de la universidad sin consulta a la comunidad académica, para dirigir una institución que el peronismo pretende apolítica.

El artículo 46 de la Ley nº 13.031/47 transfiere la facultad de designar a un profesor titular, el cargo más alto de la carrera académica en virtud de la organización de cátedras, al jefe del Poder Ejecutivo Nacional, tras el concurso de los candidatos y a partir de una terna propuesta por la Universidad.

Existe una curiosa contradicción en el artículo 47 cuando se refiere a la dedicación exclusiva. Si ésta, por un lado, podía ser positiva, porque permitía un ejercicio pleno de la actividad académica, presupuesto indispensable para el desarrollo de la investigación, por otro lado –y éste era el espíritu del legislador– apuntaba a la limitación de la actividad extra-universitaria, promoviendo la no intromisión del profesor en la vida de la *ciudad*. Era, en realidad, la prohibición de cualquier actividad pública que fuera contraria a la orientación política vigente. Además, la Ley exigía la colaboración de todos aquellos que optaran por trabajar en régimen de dedicación exclusiva.⁴ Tal vez sea por eso que, en aquella época, “la inmensa mayoría de los profesores tuviera dedicación simple.” (Mignone, 1998: 27)

Las intervenciones políticas, los intentos de sustracción de autonomía, las resistencias, las inhabilitaciones, las cooptaciones y, de manera general, la lucha por la dirección de las instituciones, denotan la importancia del campo universitario en la Argentina. La disputa por espacios en este campo se ha parecido a una

⁴ “Art. 58.- (Obligación de colaborar oficialmente) El profesor que optara por dedicar todo su tiempo a la universidad está obligado a prestar orientación y asesoramiento técnico cuando fuere requerido por el Poder Ejecutivo.” (República Argentina, 1995: Ley nº 13.031/47).

lucha por posiciones en el campo político institucional-partidario. Para el peronismo, la universidad ha sido un “campo de batalla” hostil a sus propuestas y prácticas. La táctica tradicional de lucha de trincheras no fue la más eficiente en estos tiempos de peronismo. Considerar a la Universidad, por ejemplo, simplemente como una “fortaleza” a ser tomada a cualquier costo trajo pérdidas irreparables en términos de cuadros en la moral del peronismo. “Alpargatas sí, libros no” es un lema poco estimulante para la construcción de una sociedad justa y democrática. Demuestra un desaliento al desarrollo espiritual, aspiraciones poco socializantes y un fuerte contenido de frustración. En esta lucha, por ejemplo, Hernández Arregui, un intelectual peronista proveniente originalmente del radicalismo, proclamó, a comienzos de los años 60: “Por eso, la historia encarnada en las masas responde una vez más a esos intelectuales comprados, pero siempre soñadores [los antiperonistas]: ‘Adelante, por encima de las tumbas!’ Y una de esas tumbas es la universidad que los formó” (*apud* Neiburg, 1997: 57)⁵.

Entre 1973 y 1976, hubo otra experiencia de poder peronista. En lo que se refiere al campo universitario, tuvo lugar inicialmente una intensa discusión sobre la universidad, que desembocó en la aprobación de la Ley nº 20.654/74 por el Congreso Nacional, el 26-3-1974. Pero, según argumenta Adriana Puiggrós, esta ley no definió un concepto peronista de universidad; esto “se revela en la no resolución de la cuestión de la autonomía y en la falta de síntesis entre la idea peronista y la idea reformista de universidad (...) Se trataba de evitar, así, la discusión Parlamentaria” (Puiggrós, 1993: 14).

Inmediatamente después de los oscuros años de la dictadura militar (1976-1983), la autonomía universitaria fue restablecida nuevamente por el gobierno radical de Raúl Alfonsín (1983-1989). Según Krotsch:

“El triunfo en 1983 del partido radical (UCR), vinculado a las tradicionales clases medias y solidario con el ideal de universidad reformista, permitió recuperar la tradición universitaria argentina que se remonta al proceso de la Reforma de 1918 y que tiene como reivindicación fundamental la autonomía y el co-gobierno de las instituciones universitarias.” (Krotsch, 1997:178).

5 Hernández Arregui, tras la “Revolución Libertadora” (golpe de 1955 y proscripción del peronismo), fue expulsado de la universidad. Eso explica, tal vez, su fuerte emoción al atacar la Universidad, a pesar de no haber abandonado nunca el campo universitario. (Neiburg, 1997: 62) Con la llamada “Revolución Libertadora”, el antiperonismo ocupa con ventaja los espacios del campo universitario: “En el campo cultural, generalmente subestimado por Perón, los intelectuales antiperonistas recuperaron todas las posiciones, incluida la dirección de las universidades” (Floria & García Belsunce, 1992: 912)

A pesar del restablecimiento de la legalidad, tendrán lugar nuevas crisis en la relación entre Estado y universidad. Según Puiggrós, “las concepciones sobre la relación entre universidad y Estado entraron nuevamente en crisis poco después del alfonsinismo, a partir de otro problema: la hecatombe económica” (Puiggrós, 1993: 14). Con la victoria del justicialismo en 1989, el gobierno inicia una política de ajuste referenciada en las propuestas del liberalismo ortodoxo, contrariando las promesas de campaña. Krotsch enfatiza:

“La política pública en materia de educación superior del período inicial del nuevo gobierno, que se extiende de 1989 a 1993, puede ser caracterizada, en materia de política universitaria, como la de construcción del consenso en relación a la agenda educativa promovida por el Banco Mundial en América Latina” (Krotsch, 1998: 211).

Adriana Puiggrós es contundente acerca de la relación justicialismo-universidad pública:

“El peronismo hoy en el poder no cambió su posición tradicional contraria a la autonomía de las universidades públicas, al mismo tiempo que está tratando de llevar a un plano de igualdad de derechos las universidades privadas y estatales, de restringir el aporte a las estatales a índices de eficacia y de introducir la cobranza de aranceles y limitaciones importantes en la admisión (de estudiantes)” (Puiggrós, 1993: 14-15)

Comparando con los períodos anteriores, el peronismo menemista cambiará la táctica de enfrentamiento en el campo universitario. La lucha dejará de ser “de trincheras”, de disputa encarnizada por espacios enclavados en el campo de batalla, para ser una guerra de informaciones y de construcción de nuevos espacios de poder universitarios. Si se nos permite una analogía, tal vez la guerra promovida por el menemismo sea más “cirúrgica”, con una meditada elección de objetivos para la acción. Para eso, el gobierno justicialista de Menem recurrió a las “modernidades” discursiva, política y económica, para combatir el “atraso” de la universidad.

Finalmente, ¿cuál fue la marca impresa por el menemismo en el Sistema Universitario Argentino? En principio, la Ley de Educación Superior (LES) n° 24.521/95 contempló en su artículo 59, inciso “c”, la posibilidad de que la universidad buscara alternativas financieras en el mercado, inclusive a través de la cobranza de tasas y anualidades en la enseñanza de grado. Dice el texto de la ley:

“c) [Las universidades] podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones o tasas por los cursos de grado deberán destinarse prioritariamente a becas de estudios, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; no se podrían utilizar esos recursos adicionales para financiar gastos corrientes. Los sistemas de becas de estudio, préstamos u otro tipo de ayuda serán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que por razones económicas no pudieran tener acceso [a la universidad] o continuar sus estudios universitarios, de tal forma que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios” (República Argentina, 1995).

El arancelamiento, es decir, el cobro de tasas y anualidades, fue motivo de un virulento debate en la sociedad argentina, pues es un asunto de fuerte sensibilidad histórica, en virtud de que la enseñanza superior en ese país es gratuita desde los años 50, con excepción del último período dictatorial (1976-1983). Así, para una parte de la opinión pública, el fin de la gratuidad sería visto apenas como un ajuste tendiente a la equidad (“quien tiene recursos financieros debe pagar sus estudios”), mientras que para otra parte la obligatoriedad de pago de los estudios superiores sería entendida como un signo significativo de retroceso en la democratización del acceso a la universidad –o incluso como una efectiva privatización de la educación superior argentina.

El comentario de Sánchez Martínez, ex secretario de políticas universitarias en el gobierno de Menem, sobre el establecimiento de contribuciones voluntarias en la Universidad Nacional de Córdoba, es iluminador acerca de la táctica menemista para poner fin a la gratuidad en el conjunto de las universidades públicas argentinas:

“Me parece que el avance está en haber decidido establecerla [la contribución], el valor es una cuestión que cada universidad va adecuando en función de sus posibilidades. El futuro exige que existan universidades donde quien las frecuenta, las partes de la sociedad provenientes de las clases medias y altas, paguen por sus estudios, porque estudian en universidades públicas. Aquellos que se gradúan en universidades tienen posibilidades

de mejores ingresos futuros, lo que está comprobado estadísticamente, y no parece justo que quien tiene recursos estudie en universidades, saque provecho y sea costeadado, finalmente, con los recursos de los que menos tienen y que claramente no pueden llegar a la universidad". (Sánchez Martínez, 7-12-1998)

Parte de la LES n° 24.521/95 coincide con lo inscripto en el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), financiado pelo Banco Mundial a partir de 1995:

"1.20 Existen diversas causas para el bajo nivel de eficiencia interna. Primeramente, por causa del acceso abierto y del bajo costo, gran proporción de egresados de la escuela media que no son motivados o bien preparados para entrar en la educación superior se matriculan en las universidades e abandonan o repiten el primer año" (...). (Banco Mundial, 1995: 7)

La gran conquista de la masificación de la enseñanza superior en la Argentina, que la pone entre los países del tercer mundo con la mayor tasa bruta de estudiantes (cerca del 40%) y que representa un nivel de esfuerzo público enorme con la finalidad de democratizar la entrada en el Sistema de Educación Superior, es considerada tanto en la LES como en el PRES como un obstáculo a la eficiencia de la universidad. Curiosa paradoja: el mismo movimiento político que buscó incluir a las grandes masas en las instancias e instituciones culturales y políticas argentinas es el que, en la versión menemista, actuó reaccionando contra esas mismas conquistas históricas.

Consideraciones finales

Éste es, para nuestro equipo de investigación, el escenario de América Latina, donde se produjeron las reformas del Estado y de la educación superior en medio de un movimiento complejo –que lleva ya treinta años– de transformación en la forma histórica del capitalismo. Los desplazamientos geográficos, temporales, geográfico-temporales y sociales pusieron la racionalidad del capital directamente en la esfera política y cultural, imponiendo un proceso reformista a nivel planetario. En ese contexto, la hegemonía de los Estados Unidos se estructuró y tiende a constituirse como dominación, volviendo explícitas sus contradicciones, como un proceso de degradación del movimiento burgués de civilización. Aunque la

tendencia avance en el sentido de la dominación, la hegemonía de ese país busca, de manera incesante, ser reconstruida en todos los movimientos de los actores sociales en América Latina.

Entendemos que la educación es una actividad formativa normativizada por el Estado y que la ciencia instrumental de inspiración iluminista llegó a su culminación en ese período. Así, a partir de los grandes parámetros que envuelven las reformas de la educación superior en los casos argentino y brasileño, proponemos enfocar, en la primera etapa de este programa de investigación, nuestras preocupaciones acerca de los siguientes aspectos: por un lado, las dimensiones de los estudios de grado y de postgrado, y, por otro, los actores sociales que actuaron decisivamente en la construcción de las bases teóricas para las reformas institucionales y pautaron sus acciones en una relación directa con el Estado en la formulación y justificación de esas mismas reformas.

Referencias Bibliográficas

- Banco Mundial (1995). *Argentina: Higher Education Reform Projet*. Report nº 13935-AR. (PRES-Projeto de Reforma da Educação Superior na Argentina). Human Resources Operations Division. Document of The World Bank. Washington: World Bank. Mimeo.
- Bresser Pereira, L. C. (1995). *A reforma do aparelho do Estado e a Constituição brasileira (Conferência no Seminário sobre a Reforma Constitucional)*. Brasília: Mimeo.
- Bresser Pereira, L. C. (1996). *Crise econômica e reforma do estado no Brasil. Para uma nova interpretação da América Latina*. (tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkanska). São Paulo: Editora 34.
- Cano, D. J. (1998) [Professor na Universidade Nacional do Litoral e FLACSO, Brasil]. Depoimento [04 dez. 1998]. Entrevistador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Buenos Aires: Mimeo.
- Coraggio, J. L. (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: L. Tomasi et. All. (Comp.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. (pp. 87-126). São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP & Ação Educativa.
- Floria, C. A. & GARCÍA BELSUNCE, C. A. (1992) *Historia de los Argentinos*. Buenos Aires: Larousse.
- Krotsch, C. P. (1997) La Universidad Argentina y los desafíos del cambio: el caso de los posgrados. En: V. Sguissardi & J. R. Silva Jr. (Comp.), *Políticas Públicas para a Educação Superior*. (pp. 169-203). Piracicaba, SP: UNIMEP.
- Krotsch, C. P. (1998). Gobierno y educación superior en la Argentina: la política publica en la conyuntura (1993-1996). En: A. M. Catani (Ed.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. (pp. 203-228). Campinas, SP: Autores Asociados.
- Mignone, E. F. (1998). *Política y Universidad. El Estado Legislador*. Buenos Aires: IDEAS, Lugal Editorial.
- Neiburg, F. (1997) *Os intelectuais e a invenção do peronismo*. (Tradução de Vera Pereira). São Paulo: EDUSP.
- Oliveira, F. (1992) *Collor – a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago.
- Popkewitz, T. S. (1997) *Reforma educacional – uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Puiggrós, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*.

gico. Buenos Aires: Paidós.

República Argentina (1995). *Constitución de la Nación Argentina* (1994).

Buenos Aires: Kapelusz.

Romero, L. A. (1998) *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. 6. ed.

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rouquié, A. (1972). Integristes et militaires: les tentatives du national-catholicisme en République Argentine. En: Mini-coloque, 1, Les Organisations Religieuses en tant que Forces Politiques de Substitution (Le cas des régimes non-pluralistes contemporains), Paris, 27-28 oct. 1972. *Anais*. Paris: Centre d'Étude des Relations Internationales. Mimeo.

Sánchez Martínez, P. (1998) [Ex secretario de políticas universitarias en el gobierno Menem]. Depoimento [07 dez. 1998]. Entrevistador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Buenos Aires: Mimeo.

Sguissardi, V. & Silva JR., J. R. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez & Bragança Paulista, SP: EDUSF.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 29/44 pp.

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia

Adriana Chiroleu

(Universidad Nacional de Rosario – CONICET)

E-mail: achiroleu@arnet.com.ar

Resumen

El presente trabajo se propone analizar el proceso de modernización universitaria que se inicia en Argentina sobre fines de los años 50 y que tiene como hitos más destacados las transformaciones desarrolladas en las décadas del 60 y el 90. En tal sentido, consideramos que éstos constituyen expresiones de un mismo proyecto modernizador de carácter excluyente y diferenciador, que presenta resultados distintos en cada momento por la particular articulación que asumen el contexto internacional, el interno y el de la propia institución.

Estos procesos serán analizados a partir de la aplicación de algunas categorías de la ciencia política, consideradas herramientas privilegiadas para un abordaje complejo e inclusivo de las políticas de Educación Superior.

Palabras claves

Universidad / Modernización universitaria / Agenda de Gobierno / Políticas Públicas / Políticas de Educación Superior

Abstract

In this paper we analyze the university modernization process that begins in Argentina at the end of the fifties, and has as remarkable land marks the transformations developed in the sixties and the nineties. We consider them as part of the same modernizing project which has an exclusive and differentiate nature. Nevertheless, its results were quite different in each moment because of the articulation between national and international context and the one of the own institution.

These processes will be analyzed through the application of some political sciences categories that we consider privileged tools for the complex and inclusive study of Higher Education policies.

Key words

University / University Modernization / Government Agenda / Public Policies / Higher Education Policies

Presentación

La *modernización universitaria* ingresa a la agenda de gobierno argentina sobre fines de los años 50 y durante algo más de una década constituirá –con ciertos matices- una meta común para las gestiones que se sucedieron y que procuraron aplicarla con resultados disímiles. En los años 90, en un contexto nacional e internacional diferente, la temática vuelve a acceder a la agenda, esta vez para desarrollarse sin trabas, promoviendo la transformación institucional y sistémica de la Educación Superior.

Ambos casos, aunque distanciados temporalmente, constituyen sin embargo, expresiones de un mismo proyecto modernizador de carácter excluyente y diferenciador, que presenta resultados distintos en cada momento por la particular articulación que asumen el contexto internacional, el interno y el de la propia institución.

En el presente trabajo nos proponemos analizar estos procesos aplicando algunas categorías pertenecientes al bagaje teórico de la ciencia política, por considerarlas herramientas privilegiadas pasibles de efectuar aportes significativos para un abordaje complejo e inclusivo de las políticas de Educación Superior. Por tal motivo desarrollaremos en primer término estas categoría para luego aplicarlas al análisis del tema en estudio.

1- La Educación Superior como Política Pública

Abordar la Educación Superior como *Política Pública* supone focalizar en la atención por parte del estado de sus obligaciones en esa materia, cumplidas a través de las instituciones formalmente sancionadas en la legislación nacional, para satisfacer las demandas que en tal materia expresa la sociedad.

En primer término cabe destacar que no toda *política gubernamental* es *política pública*, pues para serlo, ésta debe estar orientada a atender el interés gene-

ral¹. Es así como, en opinión de Valenti Nigrini y del Castillo Alemán (1998) aquella constituye la estrategia de acción imputable a los gobiernos o a organizaciones no gubernamentales, cuando buscan solucionar algún problema específico y/o corregir distorsiones que resultan de la implementación de otras políticas. Desde una perspectiva analítica más comprensiva, Aguilar Villanueva (1992a:33) señala que supone no sólo gobernantes elegidos democráticamente, sino la elaboración de políticas que resulten compatibles con el marco constitucional y surjan de la participación de los ciudadanos, no conllevando una disminución de las libertades individuales ni una reducción de la oportunidad por la introducción de un trato desigual.

Por su parte, lo *público* hace referencia tanto a lo que constituye el denominado interés general, como al carácter manifiesto, esto es, al principio del libre acceso y transparencia, y, por último, a recursos públicos y recaudaciones fiscales. (Aguilar Villanueva, 1992a:35).

El enfoque de *Políticas Públicas* efectúa un aporte importante al ampliar el horizonte y hacer referencia a decisiones de gobierno que *incorporan* la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes (Aguilar Villanueva, 1992a:36). De esta manera, se explicita la existencia de dos partes que, aunque con peso *desigual*, cumplen un rol fundamental: el gobierno, protagonista natural pero no excluyente, y los ciudadanos, que a través de sus demandas, hacen oír su voz y en algunas ocasiones consiguen incidir en la agenda.

En forma coincidente, señala Lahera (2002:15) que para una perspectiva más tradicional de *política pública* el estado ocupaba un rol dominante en el tratamiento de los problemas públicos, identificando erróneamente el dominio de lo *público* con lo propiamente *estatal*. Al respecto, en la nueva perspectiva, la política pública se identifica con "los cursos de acción y los flujos de información referidos a un objetivo público democráticamente definido, en cuya consecución participan el sector público y, además la comunidad y el sector privado".

Es de destacar que dentro de la clásica tríada que el término *política* asume en la ciencia política (*polity*, *politics*², *policy*), las políticas de Educación Superior se ubican a nivel de las *policy*, es decir, designan a las diferentes opciones o

1 Al respecto, Aguilar Villanueva señala que lo público se refiere a lo que es accesible y disponible sin excepción para todos los individuos de la asociación política (1992a:28).

2 *Polity*, hace referencia al Estado en tanto constitución institucional de la comunidad política, *Politics*, en cambio, hace referencia al proceso de lucha, competencia y discusión política para conquistar las posiciones de poder (Beck, 1999: 140).

estrategias que conducen a la toma de decisiones y a la consiguiente acción en el área con el objeto de atender las demandas y encauzar los problemas de la sociedad. En este sentido, la *política* hace referencia de manera indeterminada a los juegos de poder en una sociedad, mientras las *políticas públicas* –en un plano más operativo- esbozan formas de atender los problemas públicos.

Sostiene al respecto Aguilar Villanueva (1992b:30) que la política se juega todo en torno de las políticas. En este sentido, las áreas de políticas constituyen *arenas* reales de poder, cada una de las cuales tiene su propia estructura política, su proceso político, sus elites y sus relaciones de grupo.

Por otra parte, el concepto de política pública incluye tanto a las *políticas de gobierno* como a las *políticas de estado*, es decir aquellas que se constituyen en políticas de más de un gobierno, o las “que involucran al conjunto de los poderes estatales en su diseño o ejecución” (Lahera,2002).

Otro elemento fundamental que marca la jerarquización que existe entre las políticas públicas, tiene que ver con la dotación de los recursos económicos necesarios para lograr su pleno desarrollo. Los gobernantes hacen evidente su interés en el área, asignando recursos materiales -escasos en toda coyuntura- para su implementación. En este caso, y aunque la situación económica general es habitualmente un fuerte condicionamiento para la consecución de las metas fijadas, las formas de gestión y asignación de los recursos económicos denota la posición *real* ocupada en la agenda por una cuestión determinada.

2- La Formación de la Agenda de Gobierno ³

En las políticas públicas suelen distinguirse al menos cuatro momentos, los cuales se hallan fuertemente imbricados entre sí por lo que a menudo son escindibles sólo a los fines analíticos: estos son la formación de la agenda⁴, es decir la inclusión de una determinada temática como cuestión de interés general, el diseño de las políticas, su gestión y su evaluación. Desde la ciencia política, se ha atendido –con preferencia- el abordaje del primero quizás en razón de los instrumentos teóricos y operativos que la disciplina brinda y a la tradición que se orienta con mayor asiduidad en ese sentido.

³ En este punto seguimos especialmente a Aguilar Villanueva,1993.

⁴ La agenda de gobierno puede definirse como el conjunto de cuestiones sobre las cuales el gobierno ha decidido incidir, las definiciones a partir de las cuales las analiza y la forma en que operacionaliza esa acción para atender el problema. (Aguilar Villanueva, 1993:29).

Esta especialización –señala Aguilar Villanueva (1993) no ha sido necesariamente negativa, ya que muchos estudios desarrollados a partir de esta disciplina ayudaron a alcanzar un mejor conocimiento de las restricciones que pesan en la estructuración de una política.

El ingreso de un tema a la agenda de gobierno no constituye una cuestión casual ni los gobernantes la dejan librada al imperio del azar. Una multitud de problemas que afectan a personas y grupos están en la puerta de la agenda de gobierno, pugnando por acceder a la misma, y es comúnmente aceptado que ningún gobierno puede atenderlos simultáneamente a todos. Esto hace que sea necesario jerarquizarlos –de acuerdo a las metas u objetivos delineados desde la esfera oficial- lo cual incide en la inclusión o exclusión del tema en la agenda y en el primer caso, su ingreso en un lugar prioritario o en posiciones marginales que suponen un tratamiento poco propicio o incluso, la posibilidad de ser descartado. Sin embargo, este proceso no está ligado ni a la magnitud ni a la abarcatividad de las cuestiones, es decir, no guardan una relación lineal ni con su condición de interés general o de interés particular, ni tampoco con el hecho de que afecte a grupos mayoritarios o reducidos.

Esto implica que sólo algunas necesidades y demandas de la sociedad son “problematizadas”, en el sentido de que a partir de la obtención de un fuerte apoyo por grupos u organizaciones estratégicamente ubicadas que promuevan su incorporación a la agenda; se constituyen en cuestiones “socialmente problematizadas” (Oszlak y O'Donnell, 1976:21). En este mismo sentido, señala Aguilar Villanueva (1993:28), que no todos los problemas se vuelven públicos, ni todos los problemas públicos se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental, es decir, *agenda de gobierno*.

Si se acepta la tesis de que el ámbito público actúa como mediador entre el estado y la sociedad, con el objeto de procurar una generalización de intereses y la resolución consensuada de las pugnas entre posiciones divergentes, esto supone que todos los intereses deberían ser contemplados. Sin embargo, en la práctica, esto no acontece de manera lineal, y la injerencia de los grupos de mayor poder resulta crucial en la conformación de la agenda. Esto es así en tanto no todos los grupos tienen el mismo grado de organización y de recursos materiales, o idéntica capacidad de incidir en su conformación.

Esto lleva a Aguilar Villanueva (1993:27) a señalar, que la formación de la agenda de gobierno evidencia “la salud o enfermedad de la vida pública”. Esto es así en razón de que permite visualizar qué grupos u organizaciones tienen la fuerza necesaria para convertir cuestiones sociales y cuestiones públicas y sobre

todo, en prioridades de gobierno. Es en este sentido, que la formación de la agenda puede considerarse “la más importantes de las decisiones de un gobierno”. O en otros términos, constituye un verdadero proceso de toma de decisiones (Elder y Cobb, 1993:81).

La Educación Superior y de manera más específica, la problemática universitaria ingresa a la agenda de gobierno en la medida en que los sectores medios se movilizan en procura de una ampliación de las oportunidades en el nivel. La cuestión recibe sin embargo, formas disímiles de atención según las características del régimen político de gobierno y el grado de permeabilidad de la estructura social. En este contexto comienzan a diversificarse los sistemas y más recientemente, aún a diferenciarse internamente, generando circuitos alternativos de acuerdo a la capacidad económica y la inserción social de los aspirantes.

Este proceso puede ubicarse temporalmente en un lapso difuso posterior a la segunda guerra mundial, momento que coincide además con una etapa de confianza plena en la educación como instrumento para la consecución del desarrollo económico y social y como forma de reducir las desigualdades sociales. Esto es, existe una cierta coincidencia entre el proyecto esgrimido desde la esfera oficial y las crecientes presiones de los sectores medios movilizados en defensa del reconocimiento simbólico de su progreso en el plano material.

Esto resulta claro por ejemplo en Estados Unidos, país en el que –en los tempranos 50- se articula el proyecto oficial de ampliación de la Educación Superior la cual pasa a ser considerada una herramienta fundamental en el contexto de la Guerra Fría y los intereses de los sectores medios en ascenso. En el caso argentino, en cambio, la situación asume aristas diferentes.

3- La modernización universitaria ingresa a la agenda de gobierno

La *modernización universitaria* constituye un proceso complejo que incluye tanto un componente de adopción de los modelos considerados como más exitosos dentro de los países occidentales, como la actualización de las instituciones al proceso de modernización global experimentado por la sociedad.

Para algunos constituye el “conjunto de innovaciones que resulta necesario introducir en la institución universitaria para adaptarla a las nuevas circunstancias y a las que se esperan en un futuro próximo, manteniendo estable su misión fundamental” (Lavados Montes, J.). Esta perspectiva enfatiza el carácter “necesario” de esta actualización ante las transformaciones operadas en el contexto

internacional y nacional, resaltando la adaptación / correspondencia que debe darse entre la misma y la "misión fundamental" de la institución, definida en términos de tradiciones y cultura institucional.

En un nivel operacional, puede entenderse en términos de diversificación de la oferta a través de la introducción de nuevas carreras, nuevos métodos docentes, nuevas funciones y servicios, nuevos modelos organizativos (departamentos, institutos, etc.), y un estilo general en la vida universitaria, caracterizado por un cierto grado de institucionalización del cambio que permitiría la actualización y renovación en las actividades científicas y docentes (Tedesco, 1979:259).

Como la modernización misma, supone la adopción del modelo de desarrollo institucional y sistémico de los países centrales (principalmente Estados Unidos), considerado como el más "conveniente", a partir de los resultados obtenidos; se inscribe en este sentido dentro de lo que Clark (1993) denomina "importación voluntaria de modelos". Desde una perspectiva analítica diferente, Vasconi y Recca (1984:53) la definen como "un proceso de progresivo ajuste a las nuevas condiciones de desarrollo del capitalismo dependiente, el que es también orientado y parcialmente financiado y dirigido desde el centro dominante internacional".

En un sentido amplio, comprende tanto los procesos de mera "actualización" a las pautas universitarias de los países desarrollados, como las transformaciones universitarias que son provocadas o producidas por los procesos más amplios de modernización de las sociedades nacionales de tipo capitalista dependiente (Graciarena, 1979). Se contempla así de manera simultánea, tanto su componente de adopción de los modelos considerados como más "exitosos", como la necesaria adaptación de las instituciones al proceso de modernización global experimentado por la sociedad.

Graciarena (1979:203-204) sostiene que la mayor parte de las reformas internas son el resultado de fuerzas externas relacionadas con aspectos muy diversos, desde la pura imitación de pautas organizativas consideradas más eficientes, hasta la necesidad de ajustarse a los cambios tecnológicos o a los que fija el crecimiento de la demanda social. Existe al respecto una relación compleja entre los factores exógenos y los endógenos, los cuales sólo pueden separarse a los fines analíticos, encontrándose en la práctica, fuertemente articulados entre sí.

Esta articulación puede asumir diferentes formas. Algunas veces, el contexto social, político y económico actúa como inductor o incentivador de los cambios internos de la institución. Aun en este caso sin embargo, aquel será el que dará contenido y significado a éstos pues la introducción de las reformas no se da en el vacío, sino que es metabolizada por las tradiciones y modalidades imperantes

en la institución y también resulta tributaria del contexto general en el que la misma se desenvuelve. En otros casos puede darse una voluntad reformadora que tenga su origen principal en el interior de la propia institución y que busque legitimarse a nivel social general.

Una rápida mirada retrospectiva nos permite ubicar dos momentos en que los gobiernos argentinos demostraron un interés especial por transformar la Educación Superior y en este sentido, generaron políticas activas para el nivel con el objeto de lograr su “modernización”: los años 60^s y los años 90. En ambos casos, sin embargo, aunque con matices, tuvieron especial incidencia las presiones ejercidas desde el exterior, a través de diversas vías (organismos internacionales, fundaciones privadas, organismos multilaterales de crédito). Esto es, la incidencia de éstos resulta fundamental para que el tema se convierta en cuestión socialmente problematizada y en tal carácter, ingrese en la agenda de gobierno

Esto nos lleva a reflexionar sobre el grado de autonomía que el gobierno tuvo en la conformación de la agenda en ambos momentos, la manera en que la comunidad universitaria y la sociedad recibió y metabolizó las políticas públicas de Educación Superior y las consecuencias finales que la operacionalización de las mismas generó en términos institucionales y sistémicos.

1- Si abordamos los mecanismos de ingreso de la modernización universitaria a la agenda de gobierno en los años 60 y 90, puede plantearse al menos un aspecto coincidente y uno divergente. El primero hace referencia al origen de las presiones que se ejercen sobre el gobierno nacional en ambos momentos, de clara procedencia exógena, aunque en el primer caso, la presencia de Estados Unidos como país promotor –por otra parte incontestable- se ejerce a través del financiamiento directo de las reformas⁶ y la intervención de las fundaciones privadas como la Ford y la Rockefeller. En los 90, en cambio, serán los organismos

5 La modernización universitaria de los años 60 ha sido desarrollada más extensamente en Chiroleu, 2003.

6 El financiamiento extranjero constituye precisamente uno de los capítulos más conflictivos de la vida universitaria de la década del 60. El punto de partida es la firma del Acuerdo General para un Programa de Cooperación Técnica entre el Argentina y Estados Unidos, suscripto el 3 de junio de 1957, que a través del denominado Punto IV del Acuerdo firmado por Frondizi en 1958, con el objeto de coordinar los programas de asistencia técnica, permitió la creación de la Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADÉ), con dependencia directa de Presidencia de la Nación. El organismo estaba constituido por técnicos argentinos que “cuando las circunstancias lo requieren, reciben una estrecha colaboración de expertos extranjeros” (MEJ,1961:103).

multilaterales de crédito, los que actuarán como mediadores que impulsan la generación de políticas de un corte determinado.

Por su parte, el plano divergente, hace referencia a las motivaciones que impulsan las presiones externas para el ingreso del tema en la agenda. Al respecto, en los años 60, en un clima general de confianza sobre las potencialidades de la educación para lograr el desarrollo económico de los países, ésta era vista además como una forma de imposición del modelo occidental sobre el comunista, constituyéndose de tal manera, en una faceta más de la guerra fría. En este sentido, - señala Puiggrós (1983:127)- que la Alianza para el Progreso procuraba contrarrestar el avance del comunismo en la región a través de un “programa político de pueblos ilustrados” a los efectos de que la unión de las elites educadas en el liberalismo y ahora sujetas a la modernización según el estilo americano, contuviera el avance de las ideologías contestatarias.

La teoría del “capital humano” -por entonces dominante- enfatiza el carácter de “inversión” de la educación, la cual se constituiría en el factor residual que permitiría explicar cierto crecimiento de los sistemas productivos. A partir de 1956, los documentos elaborados por UNESCO reflejan con claridad la hegemonía de este paradigma y el énfasis es puesto en el desarrollo educativo de los países más rezagados. Dos años más tarde comienza a destacarse además el rol de la Educación Superior y la necesidad de su planificación.

En esos años se sucede -bajo el paraguas de UNESCO y de Agencias Internacionales y Fundaciones como Ford y Rockefeller- el arribo a América Latina de diversas misiones de expertos, con el objeto de asesorar sobre planeamiento y formas de transformación de la Educación Superior. Probablemente el caso más paradigmático haya sido el de Rudolf Atcon, experto destinado a ocupar un rol central en el proceso de modernización del Sistema de Educación Superior brasileño.

En el primer tramo de los 70, sin embargo, la política desarrollada desde los Estados Unidos cambia y comienza a ejercerse -de manera directa-, presión sobre los países “en vías de desarrollo” a través de los organismos multilaterales de crédito, los cuales aumentan su incidencia en la definición de la agenda de la Educación Superior en América Latina y en Argentina.

En los 90, en cambio, despejado el “peligro ideológico” con la caída del Muro de Berlín, la meta perseguida es la *plena vigencia del modelo de mercado*, es decir la primacía de la iniciativa privada en ámbitos que hasta entonces compartía con el sector público. Es en este sentido que el Banco Mundial elabora una serie de documentos a través de los cuales se puede analizar la evolución de la forma de presentación de una propuesta única. En *Lessons Of Experience*(1994)

queda reflejado el ideario básico del organismo que puede sintetizarse de la siguiente manera: diversificación de los sistemas (incluyendo el desarrollo del segmento privado) y de las fuentes de financiamiento en las instituciones públicas, redefinición de la función del estado en la enseñanza superior y adopción de políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

En líneas generales todas estas propuestas se orientan a lograr –por diversas vías- una reducción de los fondos públicos destinados al tercer nivel especialmente en aquellos países que aún no han logrado la universalización de la enseñanza primaria y media pues las inversiones en aquél tendrían una baja rentabilidad social y un aumento de las inversiones en el nivel básico, podría mejorar la equidad actuando a favor de la reducción de las desigualdades de ingresos.

Con respecto a la diversificación de fuentes de financiamiento, el aporte fiscal sólo debe constituir la excepción, procurándose de diversas formas que los individuos se hagan cargo de sufragar los costos de la educación que reciben (por ejemplo, préstamos a estudiantes, aranceles, etc.). Las instituciones por su parte, podrán complementar sus ingresos a través de la venta de servicios a empresas privadas.

La meta proclamada es la búsqueda de *eficiencia* y *eficacia* por parte de las instituciones de educación superior. La primera hace referencia a la racionalidad y productividad de los procedimientos organizativos, de las acciones y de los procesos educativos; se refiere a la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y a los recursos dedicados a ésta. La *eficacia* por su parte, apunta a la valoración social del producto educativo, en función de los ámbitos culturales, políticos y económicos vigentes.

2- Las formas que asume la modernización en ambos momentos constituye otro plano interesante de análisis. En este sentido, consideramos que en el Proyecto modernizador de los años 60 merece identificarse una doble cara que; en este sentido, la propuesta desde la esfera oficial puede ser leída como una faceta más del proceso excluyente que se inicia con la caída del peronismo, el cual sólo consigue ser parcialmente mitigado a través de la intensa tarea de actualización y renovación iniciada desde las propias instituciones.

Al respecto, cuando la modernización universitaria ingresa en la agenda de gobierno nacional, ocupando un lugar de privilegio, se está implícitamente enfatizando el componente de “adopción de modelos considerados como más exitosos dentro de los países centrales”, mientras que desde las universidades, se acentúa otro: en este caso, el concepto de modernización está fundado en la búsqueda de actualización y renovación dentro de las instituciones.

De hecho, las políticas que se generan desde los gobiernos civiles y militares, se orientan a lograr una expansión del sistema que incluye –por entonces de manera incipiente- su diferenciación interna. Se crean así, numerosas instituciones privadas –laicas y confesionales- y la Educación Superior se “interioriza” a través de la fundación de universidades públicas en numerosas provincias. Este proceso se engloba, en el denominado Plan Taquini que procura el “descongestionamiento” de las universidades más grandes, con el objeto de generar “polos” alternativos de desarrollo que permitieran simultáneamente, controlar las protestas y las movilizaciones estudiantiles.

El Programa de modernización encarado desde las universidades, y desarrollado con mucha fuerza hasta 1966, incluye en cambio, distintos aspectos, que consiguieron concreción diferencial según las instituciones. Se crearon así nuevas *Carreras*, que aunque recorren todo el espectro de las ciencias, tienen especial desarrollo en el ámbito de las ciencias sociales (psicología, sociología, antropología, ciencias de la educación, estadística, administración de empresas). Por su parte, dentro de las ciencias exactas, se incorporan nuevas orientaciones y especialidades de la Ingeniería y carreras vinculadas con la computación científica. Medicina crea además, una serie de carreras cortas

Se propone el establecimiento de *nuevos modelos organizativos*, esto es el reemplazo del sistema de Facultades y Cátedras por el de departamentos e Institutos. Se comienzan a brindar además, *nuevos servicios* que suponen un posicionamiento diferente de la institución ante la sociedad, sus estudiantes y sus graduados. Se crean así servicios de orientación vocacional, de Pedagogía Universitaria, se atiende la actualización científica de los graduados a través del Departamento Graduados y se pone énfasis en las relaciones con el medio a través del Departamento de Extensión Universitaria. Comienzan a otorgarse además becas para estudiantes, hasta entonces prácticamente inexistentes. Un capítulo aparte merece la creación de las Editoriales Universitarias entre las cuales la experiencia de EUDEBA constituye un modelo dominante.

Este ambicioso programa de modernización que se encara desde las universidades supone ritmos diferentes según las instituciones y también transformaciones de distinta profundidad. Al respecto, en muchos casos, los cambios fueron o bien superficiales, o bien meramente nominales, insertándose las nuevas estructuras sobre las ya existentes sin operarse un cambio significativo. Esto se hizo especialmente evidente en las instituciones de mayor tradición, dentro de las cuales tendieron a primar los intereses y puntos de vista contrarios al logro de una renovación, sostenidos por los sectores académicos hegemónicos.

En los 90 por su parte, el programa modernizador presenta una sola cara: la que para él modeló el gobierno de Carlos Menem, siguiendo las recomendaciones / recetas fijadas por el Banco Mundial y otros organismos multilaterales de crédito. Por estos años, las “estrategias y programas implementados” tienen por eje la evaluación de la calidad y promueven proceso que aparentemente tienen sentido contrario. Esto es, tienden simultáneamente –en términos de Krotsch (2001)- a orientar a las instituciones hacia el mercado y a generar una serie de organismos de control y regulación del sistema por parte del estado, hasta entonces, inexistente.

La *evaluación institucional* se constituye así en el núcleo central de las políticas, y ella justificará y orientará el diseño e implementación de otras medidas. En este sentido, en consonancia con lo establecido por el Banco Mundial, el diagnóstico del que se parte constata la disminución de la calidad de las instituciones públicas, situación que se agrava en un contexto de recursos fiscales escasos que merecen ser orientados hacia la educación fundamental y media, niveles que aún no alcanzaron su universalización. De esta manera, se propone una mayor diversificación institucional dentro del sistema y de las fuentes de financiamiento del subsector público.

La diversificación de la oferta, supuso una gran expansión del sector privado tanto en el segmento universitario como en el no universitario el cual lleva a una *diferenciación* de las instituciones y la consiguiente creación de circuitos de jerarquía y calidad diferentes, orientados a clientelas de diferente poder adquisitivo.

Se busca asimismo una transformación de la relación entre las instituciones y el estado, el cual intervendrá orientando el funcionamiento de aquellas a través de la evaluación y acreditación y la creación de diversos organismos de amortiguación. Asimismo parte del presupuesto seguirá distribuyéndose de manera negociada e incremental, pero se reserva un porcentaje para distribuir entre aquellas instituciones que cumplan con las metas fijadas por el Ministerio. De esta manera, se procura dar señales claras a las universidades sobre el sentido de las transformaciones sustentadas desde la esfera oficial.

Coincidimos con Krotsch (2001) en el sentido de que en estos años no se procura –como en los 60- la imposición de un modelo, sino la de ciertas medidas (*policies*), que sin embargo, tendrán un efecto de transformación homogeneizante a través de su imposición planetaria. En este caso, el objetivo ideológico de los 60, es suplantado por la generación de mejores condiciones para el desarrollo del sector privado en un área tradicionalmente muy sensible para los estados nacionales.

3- En los 60, el proyecto modernizador elaborado desde la esfera oficial no afecta de manera plena a las Universidades Públicas argentinas, por la existencia dentro de las universidades, de un modelo autónomo de modernización que surge de la puja entre los grupos más tradicionales que rechazan la implementación de cambios significativos dentro de la institución y los proyectos modernizadores encarados por los sectores más movilizados. La pugna entre el modelo oficial de modernización y el sostenido por las propias instituciones dio por resultado una modernización híbrida, y circunscripta a algunos sectores; es decir, se inscribió en lo que Germani denomina “efecto fusión”.

En los 90, en cambio, el proyecto hegemónico sostenido desde los organismos de crédito internacional e implementado por las autoridades nacionales, no encontró en las instituciones, proyectos alternativos de peso, que pudieran ponerle límite. Las instituciones operaron por reacción, resistiendo inicialmente a medidas e instituciones diseñadas desde la órbita oficial, para luego, ir adoptándolas, en la medida en que esto asegurara ingresos diferenciales.

Por su parte, la década del 90 supuso el *establecimiento y la naturalización* de determinadas políticas de Educación Superior, que suponen la primacía de ciertos valores entonces coincidentes con los impulsados desde el gobierno nacional y también con el clima de época. De esta manera la *evaluación y acreditación* no sólo ingresaron y ocuparon un lugar principal en la agenda de gobierno, sino que lograron transformarse en *políticas de estado*, es decir, en políticas de más de un gobierno.

Es de destacar que en este caso, una serie de fuerzas se articulan para lograr su ingreso a la agenda: por una parte, desde mediados de los 80, la evaluación y la acreditación se habían constituido en recetas “recomendadas” por los organismos multilaterales de crédito (especialmente el Banco Mundial) a los efectos de elevar los patrones de excelencia académica de las instituciones. Por la otra, en el orden interno de las instituciones, si bien los actores no tenían un proyecto alternativo, existía un reconocimiento general, aunque difuso, de la necesidad de introducir cambios.

4- Un balance de cara al futuro

Una revisión de los alcances de la modernización universitaria de los años 60 y 90, parece especialmente interesante en el contexto actual en razón de que puede constituirse en una forma de iluminar y contrastar las características y los efectos que ambos procesos tuvieron y la impronta que dejaron sobre el Sistema

de Educación Superior argentino, así como identificar las fortalezas y debilidades que las instituciones y el sistema denotaron en cada oportunidad.

Al respecto, en la Argentina de los años 60 en un contexto de escasos recursos económicos, presiones internacionales crecientes y radicalización social se combinan dos esfuerzos modernizadores, uno, de sentido excluyente provenientes de las políticas pergeñadas y aplicadas desde los gobiernos y otro, de carácter endógeno –no carente de oposiciones internas-, que las propias instituciones desarrollan en procura de una actualización de los claustros.

Esta es precisamente la gran ausencia en los años 90; que sirve hasta cierto punto para explicar la rapidez con que se expanden las reformas propuestas y la capilaridad de las mismas. En esta oportunidad, las instituciones ya no consiguen plasmar proyectos alternativos que permitan acotar las políticas oficiales, obligándolas a construir consensos más profundos y menos condicionados.

Transitando ya la primera década del siglo XXI, cabe reflexionar sobre los temas que en materia de Educación Superior aún no han conseguido ser privilegiados con un ingreso en la agenda de gobierno actual y la consiguiente generación e implementación de políticas.

Si tomamos como línea orientativa la búsqueda de *excelencia y equidad* que fue señalada en década del 90, como una meta deseable por algunos organismos internacionales como la UNESCO, resulta claro que la balanza se inclinó hacia el primer término de la dicotomía, procurando con éxito variado, incidir positivamente en una elevación del patrón de calidad, pero condenando al segundo, a ocupar un plano menor. Sin embargo, en el contexto nacional actual parece cada vez más urgente atender simultáneamente ambas demandas, procurando que sus efectos no se anulen mutuamente.

Si las presiones internacionales han estado siempre presentes, como forma de orientar y hasta condicionar las transformaciones de nuestra Educación Superior, se hace necesario contraponerle proyectos sólidos generados endógenamente en nuestras instituciones; lo cual supone que este tema ingrese también en la agenda de gobierno de nuestras universidades y a través de la construcción de un amplio consenso interno, construya caminos alternativos. Pasar de esta expresión de deseos a un plano más operativo no es tarea sencilla, sin embargo, resulta en la actualidad un reto ineludible.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1992^a): "Estudio Introductorio", en L. Aguilar Villanueva (ed), *El estudio de las Políticas Públicas*, México, ed. Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. (1992^b): "Estudio Introductorio", en L. Aguilar Villanueva (ed), *La hechura de las políticas*, México, ed. Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. (1993): "Estudio Introductorio", en Luis Aguilar Villanueva (ed), *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, México, Miguel Angel Porrúa.
- Banco Mundial (1994): *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Wahington D.C., Publicación del Banco Mundial.
- Banco Mundial (1995) *Priorities and Strategies for Education*, Washington DC, Publicación del Banco Mundial.
- Beck, Ulrich, (1999): *La invención de lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. (2003): *Patrones de desarrollo y Políticas Públicas de Educación Superior. Las paradojas de la modernización universitaria de los años 60*, Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Ciencia Política, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político, Rosario, noviembre.
- Clark, B. (1993): *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Elder, C. y Cobb, R. (1993): "Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos", en Luis Aguilar Villanueva (ed), *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, México, Miguel Angel Porrúa.
- Graciarena, J. (1979): "Modernización universitaria y clases medias en el Brasil", en Patricio Dooner D e Iván Lavados N, *La Universidad Latinoamericana. Visión de una década*, Santiago de Chile, CPU.
- Krotsch, P. (2001): *Educación Superior y Reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Lahera Parada, E. (2002): *Introducción a las Políticas Públicas*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1961): *Balance de 1960 y Perspectivas para 1961*, Departamento de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.
- Lavados Montes, J. (s/f), Los Fundamentos de la Modernización de la Universidad de Chile 1990-1998, Disponible en Internet: www.mecesup.cl/difusion/revista/revista3C.pdf (consultado el 22/04/03).

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976): *Estado y Políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*, Buenos Aires, Documento CEDES/GE CLACSO, N° 1.
- Puiggrós, A. (1983): *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Nueva Imagen.
- Tedesco, J. (1979): "Modernización y Democratización en la Universidad argentina. Un panorama histórico", en Patricio Dooner D. e Iván Lavados N, *La Universidad Latinoamericana. Visión de una década*, Santiago de Chile, CPU.
- Tiramonti, G. (1999), *Política de Modernización y cambio institucional*, Serie Estudios e Investigaciones, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, N° 38, La Plata, ediciones al margen.
- Tiramonti, G. (2001), *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Grupo Editor, FLACSO/ Temas.
- Valenti Nigrini, G. y Del Castillo Alemán, G. (1998), "Interés Público y Educación Superior: un enfoque de Política Pública", en A. Munaray Lagarda y G. Valenti Nigrini (coord), *Políticas Públicas y Educación Superior*, México, Anuies Disponible en Internet: www.anuies.mx/anuies/libros98/lib5/89.htm (fecha de consulta 22/4/2001).
- Vasconi, T. y Recca, I. (1984) "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana", en G. Labarca, T. Vasconi, S. Finkel, I. Recca, *La Educación Burguesa*, Buenos Aires, Nueva Imagen.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 45/61 pp.

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa¹

Nelly E. Mainero

Universidad Nacional de San Luis
nmainero@unsl.edu.ar

Resumen

La calidad y la igualdad educativas son dos valores a los que se alude frecuentemente en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, lejos de tener un sentido unívoco, ambos conceptos son interpretados de manera diferente y a veces absolutamente contrapuestos entre los distintos actores, a los que guían posiciones basadas en identificaciones ideológicas, no siempre conscientes.

Los miembros de la comunidad, sostienen y fundamentan sus apreciaciones en relación a estos valores, las que se traducen en las distintas acciones que se emprenden y en las normativas que regulan el funcionamiento institucional.

En este trabajo se describen brevemente los aportes de Burton Clark (1993) a la comprensión de las instituciones de Nivel Superior, como un primer intento de acercamiento a esta problemática, los que se consideran pueden servir de base para el análisis, en situaciones concretas, de la incidencia de las características distintivas de las comunidades académicas de Educación Superior en las formas de valorar la calidad y la igualdad educativas.

¹ El presente trabajo ha sido traducido por la Lic. Lidia del Carmen Unger (UNSL)

En este texto es posible encontrar una teoría y un modelo de análisis desde una mirada analítica y comparada.

Se comentan las principales categorías teóricas que propone el autor, y se relacionan con otros aportes teóricos, a fin de vislumbrar de qué manera las particularidades de los Sistemas de Educación Superior contribuyen a la definición de posturas en relación a estos dos valores.

Palabras Claves

Comunidades académicas. Valoraciones: calidad e igualdad. Educación superior.

Abstract

Educational quality and equality are values frequently referred to in Higher Education institutions. However, far from having a univocal sense, both concepts are interpreted differently and sometimes, in an absolutely opposed manner by the different actors who hold positions based on ideological identifications but not always aware of them.

Community members hold and support their assessments in relation to these values, and this is evidenced in the actions they take and in the regulations that rule the running of the institution.

In a first attempt to approach this problematic, Burton Clark's (1993) contributions to the understanding of Higher Education institutions are briefly described. His contributions are considered to be the base of analysis, in specific situations, of the effect of the distinctive characteristics of Higher Education academic communities on how educational quality and equality are appraised. From an analytic and comparative perspective, a theory and a model of analysis can be found in this text.

In this work, this author's main theoretical categories are analyzed and related to other theoretical contributions to discern how the special features of Higher Education systems contribute to the definition of views with relation to these two values.

Key Words

Academic communities – assessments: quality and equality – Higher Education

Introducción

La calidad y la igualdad educativas son dos valores a los que se alude frecuentemente en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, lejos de tener un sentido unívoco, ambos conceptos son interpretados de manera diferente y a veces absolutamente contrapuestos por los distintos actores, a los que guían posiciones basadas en identificaciones ideológicas, no siempre conscientes.

Los miembros de la comunidad, sostienen y fundamentan sus apreciaciones en relación a estos valores, las que se traducen en las distintas acciones que se emprenden y en las normativas que regulan el funcionamiento institucional.

Sin desconocer la complejidad de las variables que intervienen en la definición de ambos conceptos, que pueden dar lugar a distintos abordajes, nos interesa en este trabajo, describir brevemente los aportes de Burton Clark (1993) a la comprensión de las instituciones de Nivel Superior, -como un primer intento de acercamiento a esta problemática-, los que se considera pueden servir de base para el análisis, en situaciones concretas, de la incidencia de las características distintivas de las comunidades académicas de Educación Superior en las formas de valorar la calidad y la igualdad educativas.

La obra de Burton Clark, uno de los principales referentes contemporáneos en los estudios sobre la Educación Superior, constituye un marco de referencia ineludible.

En este texto es posible encontrar una teoría y un modelo de análisis desde una mirada analítica y comparada, los que han sido profusamente utilizados por distintos autores.

La descripción de Burton Clark del funcionamiento de estos sistemas, a los que considera "organizaciones complejas", posibilita analizar las problemáticas que afectan a los mismos, en el interjuego de relaciones que ocurren en los mismos.

El texto se estructura sobre la base de cinco interrogantes acerca de los sistemas académicos, a los que el autor responde en los distintos capítulos:

¿Cómo se organiza el trabajo?, ¿Cómo se sostienen las creencias?, ¿Cómo se distribuye la autoridad?, ¿Cómo están integrados los sistemas?, ¿Cómo ocurre el cambio?.

Por organización del trabajo entiende "el modo en que son concebidas y ordenadas las tareas o actividades principales".

Define las creencias como las normas y valores primarios sostenidos por los diversos actores del sistema, íntimamente relacionadas a la cultura y a la estructura del trabajo.

Concibe la autoridad como la distribución del poder legítimo por todo sistema. Considera que la integración posibilita entender cómo entran en concierto las disciplinas y las instituciones en modalidades diferentes. Asimismo que el cambio se encuentra condicionado por las formas existentes.

Caracteriza a la Educación Superior como un hecho social complejo, partiendo de un enfoque internalista sobre las organizaciones de la Educación Superior y la forma en que sus integrantes trabajan en torno al conocimiento. Para el autor, el conocimiento es la herramienta que constituye la materia prima en base a la cual se organiza la actividad, y el modo de trabajarla determina sus rasgos distintivos: una estructura que tiende a ser plana y a establecer débiles vínculos con difusos mecanismos de control y autoridad.

Caracteriza por lo tanto a los Sistemas de Educación Superior como “anarquías organizadas”, en las que los fines y los medios están poco articulados y mal definidos.

Se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y a los establecimientos. Por lo que los sistemas se presentan con una “base pesada”, y naturalmente fragmentados. No obstante, considera que intervienen los mecanismos de coordinación y de integración, que posibilitan restituir la unidad.

Postula la existencia de un conflicto de valores sociales globales en los sistemas de Educación Superior, mantenido por diversos actores en posiciones de poder e influencia.

Dedica una parte de su texto a estudiar el cambio y los factores que lo determinan.

Argumenta que los procesos de organización del trabajo, las creencias que se sostienen, la distribución de la autoridad y de la integración de los sistemas, así como de la ocurrencia del cambio, posibilitan comprender los temas de controversia al interior de los sistemas.

Burton Clark parte de una definición abierta y flexible de sistema, entre la institución y el contexto, con fronteras difusas, que se expanden y contraen, en el tiempo y en el espacio.

Por lo que cada sistema está expuesto a restricciones y apremios de carácter global, que afectan su comportamiento en todos los niveles.

Distingue cuatro niveles en los que puede ser estudiado el sistema:

El nivel de base: constituido por las unidades operativas: las asignaturas, las áreas, los departamentos.

El nivel intermedio: constituido por las facultades, las escuelas.

El nivel del establecimiento: Es la institución que reúne a las distintas facultades, la universidad, la que puede estar ubicada en distintas sedes.

El nivel del sistema: el conjunto de instituciones de Educación Superior.

Nos referiremos someramente a cada una de estas categorías, relacionándolas con aportes de otros autores, intentando encontrar pistas para entender las valoraciones contrapuestas en relación a la calidad y a la igualdad educativa al interior de las instituciones.

La organización del trabajo

La organización del trabajo en torno al conocimiento, le confiere a las instituciones características particulares que las diferencian significativamente de otras. Burton Clark utiliza la metáfora de una estructura plana de piezas débilmente acopladas a fin de caracterizar el grado de autonomía y de desajuste entre las unidades tales como la facultad, el departamento o la cátedra, basados en sus particularidades de base disciplinar.

A tal punto influyen estas particularidades que Burton Clark concibe a estos estamentos como:

“... una federación o una coalición, antes que en un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia... Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y de las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos”(op cit : 41-42).

De allí se deriva la natural ambigüedad de los fines de la universidad, a partir de las múltiples visiones de los actores académicos, en la base del sistema. El conocimiento determina las tareas y los grupos. Veamos cómo lo explica B. Clark.

“Las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimiento están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer esos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas, son, en efecto una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un período determinado se considera como saber legítimo. Ciertas estructuras específicas de la Educación Superior, tales como el Departamento también contribuyen a unificar las disciplinas, otorgando así coherencia e estas portado-

ras organizadas de las materias académicas y los núcleos de conocimiento que contienen. Por su lado, las escuelas profesionales y los programas interdisciplinarios combinan cursos y expertos provenientes de varias disciplinas, conformando así, mezclas de conocimiento” (op cit: 53-54).

Para B. Clark, la disciplina es una forma especializada de organización por campo de conocimiento que moldea a la profesión académica y a la organización del trabajo. Las actividades académicas se agrupan por disciplinas y por establecimientos.

En la apreciación de estas características coinciden varios autores. Entre ellos Cox y Courard (1989) aportan que las disciplinas determinan fuerzas centrífugas, y el establecimiento –que surge de la necesidad de coordinar y administrar recursos, gentes y materiales en el marco de una institución-, determina fuerzas centrípetas. Consideran asimismo que las particularidades disciplinares tienen sus efectos sobre la organización del trabajo y la definición de la autoridad, señalando como características distintivas: el carácter especializado, lo que determina la creciente división y expansión, una autonomía creciente y consecuentemente una mayor distancia entre las especialidades, y un proceso de descubrimiento sin límites precisos.

Un aspecto importante, señalado por Clark y otros autores, es la incidencia de las diferentes culturas e intereses, que se manifiestan en los distintos niveles del sistema.

Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual.

Las características epistemológicas de las disciplinas configuran las culturas de los académicos en sus respectivos campos.

Esto da como resultado diferencias en las prácticas académicas, ya sea en términos de actividad, de enseñanza, de patrones de investigación, o en las relaciones con los estudiantes. Becher. (1993). Este autor realiza un interesante análisis de la incidencia de las disciplinas en la identidad de los académicos.

Las culturas disciplinarias se cristalizan en la institución, en el curriculum y en las prácticas docentes. Incluso trascienden el nivel del sistema. Aunque también desde el exterior irradian sus efectos hacia adentro del sistema, a través por ejemplo de los colegios profesionales que agrupan a especialistas de determinadas disciplinas.

B. Clark, no se explaya en relación a las profesiones académicas, sino que su interés está centrado en la forma en que las creencias disciplinares contribuyen a generar modos de interpretación de la institución.

Para B. Clark los establecimientos se diferencian horizontal y verticalmente al interior de las instituciones y entre las instituciones entre sí.

La diferenciación horizontal determina secciones y sectores; la diferenciación vertical, niveles y jerarquías.

Las secciones son las facultades, escuelas, y las unidades operativas básicas: cátedra, instituto, departamento, que comprenden a una determinada especialidad o a disciplinas enteras.

Cada sección trabaja con contenidos de conocimiento diferentes, con distintos grados de estructuración, lo que tiene profundas incidencias en la problemática que nos ocupa, sobre todo en sus manifestaciones vinculadas al ingreso y permanencia de los alumnos, las cuales son resaltadas por el autor:

- *La dificultad relativa de las distintas disciplinas siempre ha ejercido un impacto fuerte y sistemático sobre las variaciones en el acceso estudiantil entre los establecimientos individuales y el sistema global.*

- *Dichas variaciones están en íntima relación con las dificultades relativas percibidas por los estudiantes para seguir una secuencia rígida de materias a fin de dominar un cuerpo complejo de conocimiento.*

Por lo que se establecen diferencias significativas entre las disciplinas altamente estructuradas que son de difícil acceso y permanencia, y entre las Ciencias Humanas y Sociales, en las que es más fácil el ingreso.

- *La llegada de la Educación Superior de masas ensancho las diferencias internas, pues mientras las ciencias "duras" conservaron un acceso limitado, las ciencias "blandas" operaron con ingreso irrestricto.*

Concluye el autor: *"En suma, por medios formales e informales el acceso se diferencia entre los distintos campos y sus respectivos soportes organizacionales, y este tipo de selección, no llama la atención"* (op cit:70).

En relación a la organización por Niveles, identifica jerarquías de diferentes tipos.

En la organización del trabajo académico existe un eje organizativo previo y fundamental, basado en el principio de secuencia en base a escalas de dificultad. *"Es decir, la idea de que las actividades serán organizadas de acuerdo con una escala definida de dificultad"* (op cit: 83).

- A nivel de las disciplinas, identifica actividades introductorias, intermedias y avanzadas; en los planes de estudio diferencia ciclos o niveles básicos y avanzados; a nivel de sistema considera que puede haber uno, dos o mas niveles, como por ejemplo pre-grado, grado y post grado.

El autor señala las implicancias en la democratización de la enseñanza, de los niveles y jerarquías:

“Las diferencias en las estructuras por niveles tienen enormes consecuencias. En primer lugar ejercen una enorme presión sobre el acceso. Los más severos problemas ocurren en establecimientos de un solo nivel... La diferenciación vertical al interior de los programas docentes, así como de los sistemas en su totalidad, desplaza la operación selectiva hacia delante y permite combinar el acceso irrestricto con la selectividad... Un segundo conjunto de efectos de diferenciación por niveles radica en la colocación ocupacional y en los vínculos de la Educación Superior con el mercado laboral” (op cit: 85-86).

Ya que un egreso masivo que supere la capacidad de absorción del mercado genera desempleo y devaluación profesional.

Señala que, a nivel de los sistemas, las separaciones laterales generan sectores: por ejemplo, público y privado, con diversos tipos de instituciones, y con diferenciaciones de jerarquías de secuencia: dependiendo del nivel de tarea en la escala educativa, y de rango, basados en el prestigio, status, etc.:

“Cualquiera sea la combinación de sectores y niveles dentro de las instituciones y los sectores, y las jerarquías entre las mismas, la estructura prevaleciente define los problemas de control y condiciona los debates sobre cuestiones tan cruciales como la continuidad y la reforma. De allí la necesidad de comprender la estructura básica como fundamento del análisis de una vasta gama de problemas y controversias. Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico”. (op. cit: 111).

La forma de organización del trabajo, según la perspectiva de B. Clark, permite entender por qué, en nombre de la calidad y de la igualdad educativa, se explicitan argumentaciones y se originan cursos de acción diferentes y contrapuestos al interior de las instituciones.

Las creencias

Las mismas constituyen para B. Clark, el aspecto simbólico que identifica a las instituciones y sus distintos grupos. Son las culturas y subculturas, paradig-

mas, ideologías, perspectivas ideales y símbolos que genera el sistema académico y que se encuentran profundamente arraigadas en su seno.

Las distintas formas de organización del trabajo académico comportan diferentes culturas e intereses (cultura de la disciplina, del establecimiento, de la profesión, del sistema, etc).

Las creencias interpretan las tendencias y demandas externas y funcionan como *“mediadores entre el contexto social y global, y el Sistema de Educación Superior en su conjunto”*. (op cit: 117).

También las creencias de un sector social operan como mediadores de las presiones externas. Considera que *bajo la influencia de sus propias ideas, los miembros del sistema interpretarán el significado de las tendencias sociales y producirán las respuestas que se consideren adecuadas*.

Sin embargo expresa que, a pesar de la desintegración producida por las especializaciones, se generan *contramovimientos en todos los niveles de los sistemas, produciendo nuevas vinculaciones simbólicas*.

Según lo explicitado, las creencias sobre valores sociales, entre ellos el de la democratización, pueden traducirse de distintas maneras y a su vez también generar cursos de acción diferentes al interior de las instituciones, con procesos selectivos, o por el contrario de mayor amplitud, aunque siempre en nombre de la calidad y de la igualdad, los que obviamente son interpretados de manera diferente. Aunque existen a su vez fuerzas que posibilitan reagrupar las posiciones, en las que seguramente primarán las opiniones hegemónicas.

La distribución de la autoridad

B. Clark subraya la complejidad de los mecanismos de autoridad en la Educación Superior. *“la autoridad académica es extremadamente compleja, difusa, de base pesada, y de decisiones por incrementos”* (op cit: 195).

Con la expresión “anarquías organizadas” describe las diferentes formas que adopta el poder legítimo, ya sea en lo que se refiere a las autoridades formalmente designadas, como a las que ejercen influencias sin tener este carácter.

Analiza los tipos de autoridad posibles a nivel de la infraestructura, de la estructura intermedia y de la superestructura, entendiendo que los mismos son fundamentales para analizar también el funcionamiento del poder. Señala que:

“ como cada grupo utiliza ciertas formas de autoridad en función de determinados intereses, amén de que dichas formas contribuyen incluso a la definición de los mismos, se configuran las claves analíticas fundamentales para identificar a los grupos de poder. (op cit: 163).

Con relación a las formas de autoridad académica, B. Clark identifica seis formas básicas, arraigadas fundamentalmente en las disciplinas, los establecimientos, o los sistemas en su conjunto. Distingue, con relación a la autoridad basada en la disciplina, a la *autoridad personalista*, la *autoridad colegiada*, y la *autoridad profesional*

A nivel del establecimiento considera la *autoridad del patronato*, la *autoridad burocrática* y a nivel del sistema la *autoridad burocrática*, la *autoridad política* y la *oligarquía académica pansistémica*.

Señala también la existencia de *autoridad carismática*, basada en cualidades personales, cuyo rasgo esencial es la inestabilidad, y a otras múltiples formas de poder, como por ejemplo las detentadas por los estudiantes en muchos sistemas, o los múltiples patrones de amistad, intercambio y protección, tráfico de influencias y poderes ocultos.

Factores de integración y cambio

En el capítulo referido a Integración, B. Clark describe las formas que adoptan los sistemas para cohesionarse y concertar la acción académica, a pesar de la natural fragmentación.

Señala que sólo es posible entender la complejidad del sistema, desmontando y ensamblando las distintas formas mediante las cuales se produce la concertación.

Considera tres tipos ideales de integración a nivel de sistemas: *el sistema estatal*, *el sistema de mercado* y *el sistema profesional*.

Al dividir la autoridad estatal en sus componentes políticos y burocráticos, identifica los siguientes procesos naturales de integración: *burocrática*, *política*, *de profesión* y *de mercado*.

En relación al control mediante grupos de interés describe al *corporativismo* y al *sistema gremial*.

Propone un enfoque sistemático del estudio de los cambios, ya que en el campo académico los sistemas son particularmente ambiguos y complejos.

Explica que los sistemas desarrollados imponen numerosos frenos al cambio, y son más resistentes a los mismos que los sistemas nuevos. Muchos cambios, aún los generados internamente fracasan, porque son incapaces de acomodarse a los frenos estructurales imperantes, los cuales defienden las principales áreas de interés académico. Sin embargo, aclara que, *“pese a todas las barreras que se oponen a la innovación, los sistemas académicos pueden ser muy adaptables”*. (op cit: 163).

Destaca también la importancia de analizar cómo es condicionado el cambio por la manera en que opera el sistema:

“El cambio en los sistemas organizados en torno a paquetes de conocimiento y sus grupos portadores, tenderá a ser particularmente desarticulado, por incrementos, e incluso invisible, a pesar de la imposición de vastas superestructuras de control por parte de los gobiernos modernos” (op cit: 267).

Considera que las culturas disciplinarias contribuyen a definir el cambio aceptable y las tradiciones imperantes en el sistema ejercen influencia sobre lo que es o no susceptible de cambio.

Cada una de estas fuentes de creencias continuamente elabora doctrinas para legitimar la evolución del trabajo académico y los intereses que de él se derivan. Expresa al respecto:

“En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y de su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición.” (op cit: 280).

También las creencias de los grupos académicos intervienen para interpretar las implicaciones de las demandas y de los cambios externos sobre las unidades operativas del sistema.

Analiza posteriormente las formas de promoción y de resistencias a los cambios, en los distintos tipos de autoridad e integración. Asimismo las contradicciones entre el orden y el desorden que caracterizan al trabajo académico.

A nivel de la infraestructura señala que la resistencia al cambio se presenta con fundamentos disciplinares, aunque éstos son también generadores de cambio.

En la cúpula del sistema, la pirámide estatal, que se rige por una lógica administrativa, *“opera con una racionalidad que consiste en imponer un orden que*

busca cohesionar las tendencias atomizadoras de las disciplinas, los establecimientos y los sectores". (op cit :292).

Considera que gracias a la expansión, la creciente complejidad y la mayor densidad de vinculación de las superestructuras, las tendencias y las demandas externas adquieren eficacia dentro del sistema, en la medida en que se transforman en demandas estatales. Las demandas de los consumidores, de los empresarios, de los profesionales y la burocracia política, son interpretados por el personal administrativo y político y procesados en sus respectivas oficinas. Los mismos funcionarios llegan a pensar que serán ellos quienes iniciarán los cambios, por lo que se rodean de especialistas cuyos intereses y formas de trabajo tienden a profesionalizar las reformas. Así, el vehículo del cambio es la coordinación política y burocrática, a diferencia del vehículo de la influencia profesional que prevalece en la infraestructura.

En tanto que, la estructura intermedia opera como mediadora de los flujos naturales de la base y de la cúpula.

Advierte el autor la necesidad de especificar los niveles en los que los cambios se analizan, debido a las lógicas diferentes que operan en cada uno de ellos.

Considera de gran importancia del enfoque sociológico de la diferenciación para estudiar el cambio académico.

La creciente complejidad de los sistemas está relacionada con la también creciente complejidad de las tareas, derivadas de la ampliación y combinación de actividades en los sistemas académicos. La misma está vinculada a las fuerzas que han producido la expansión de la matrícula, entre las que señala la difusión de la ideología de la igualdad de oportunidades educativas.

Reconoce que un aspecto central de los efectos de tales fuerzas es el desarrollo y la reformulación de los intereses de individuos y grupos, en torno a especializaciones y sectores diferenciados. En este sentido opina que:

"Una clientela más heterogénea significa una variedad más amplia de las características personales de los estudiantes interesados en la multiplicidad de campos semiprofesionales y profesionales: Así habrá quienes requieran una atención académica "reparatoria", y los que estén en condiciones de realizar trabajo avanzado, así como los que demanden servicios y procedimientos compatibles con muy diversos orígenes culturales, de clase, y étnicos. En términos generales, los intereses estudiantiles están marcados por el proceso de diferenciación" (op cit : 303)

En consecuencia, expresa que las fuerzas del cambio operan por medio del realineamiento de intereses de los participantes.

Reconoce por otra parte, que una buena parte del cambio proviene de la transferencia internacional.

Concluye expresando que los cambios deseados se atenúan y fracasan, a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes. El estudio del cambio académico comienza con *“la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores”*(op cit :330).

Algunas conclusiones preliminares:

De la síntesis expuesta sobre el funcionamiento de los Sistemas de Educación Superior, esencialmente desde la perspectiva de Burton Clark, podemos extraer algunas pistas para entender la problemática que nos ocupa.

Los mecanismos de poder y de autoridad, la incidencia de la organización del trabajo académico, de las tradiciones disciplinares, de las concepciones y visiones hegemónicas, de los conflictos y las tensiones, así como la evolución de las ideas y de las perspectivas de cambio, posibilitan obtener un panorama general acerca de las visiones predominantes y de sus implicancias en la problemática de la calidad y de la igualdad, sobre todo al interior de las instituciones educativas de Nivel Superior.

Intentaremos formular algunas conclusiones preliminares sobre cómo operan las creencias de los distintos grupos que trabajan en torno al conocimiento en la Educación Superior, en relación a estos dos valores, y algunas de las respuestas institucionales, curriculares y didácticas.

Como ya vimos, conviven en la institución universitaria, distintas visiones, muchas veces contrapuestas y/o contradictorias entre sí, con relación a lo que se considera calidad de la educación universitaria.

Estas visiones, que se sustentan en concepciones acerca del conocimiento, la ciencia, las disciplinas, la sociedad, las finalidades de la educación universitaria, sobre todo de las universidades públicas, tienen manifestaciones concretas en las normativas institucionales, en el curriculum y en las prácticas docentes.

En el plano institucional, la calidad se define en gran medida en relación al cumplimiento de los fines institucionales o de las condiciones y normas de una disciplina determinada.

El concepto de calidad no tiene un sentido unívoco. Por el contrario, está vinculado a los intereses específicos y a las distintas visiones que pueden coexistir en las instituciones, y en segundo lugar, a las múltiples dimensiones en las que la calidad puede manifestarse, aunque todas ellas están íntimamente relacionadas, y vinculadas con los fines que espera de las mismas.

Por otra parte, en el largo proceso de pasaje de la “universidad de élites” a la “universidad de masas”, la igualdad de oportunidades educativas se fue consolidando como un valor fuerte. Es una de las tendencias globales más arraigadas en las distintas instituciones y asociadas a la idea de democratización de la enseñanza. El ingreso irrestricto y sin barreras vino a concretar estas aspiraciones consideradas como un derecho de los ciudadanos, y como una expresión de la igualdad educativa.

La heterogeneidad de los grupos de alumnos actuales, en cuanto a su grupo social de procedencia, capital educativo y cultural previo, etc, trajo aparejado problemas de rendimiento académico, por lo que suele asociarse la baja calidad con la masificación, desde algunas perspectivas.

Por cierto que, la democratización únicamente en el acceso no es suficiente y no asegura la igualdad de oportunidades en el acceso a los conocimientos. Los problemas de deserción, de duración real de las carreras muy por encima del tiempo estipulado en los planes de estudio, y de bajo rendimiento académico en general, evidencian dificultades en los grupos de alumnos. Aun los alumnos que logran egresar, tienen dificultades para insertarse en el sistema laboral. Con lo cual las desigualdades persisten, y la discriminación que anteriormente estaba fuera del sistema, pareciera ingresar al interior del mismo.

La democratización en el acceso introdujo paradójicamente al interior del sistema, la diferenciación que antes estaba fuera del mismo, con altos índices de fracaso y deserción estudiantil, con carreras de distinta calidad y valoración, que no garantizan el ascenso social y la igualdad de oportunidades.

De aquí se deriva otro aspecto en relación a la igualdad educativa, la que tiene que ver no sólo con el acceso físico a las aulas, sino con la igualdad de oportunidades en relación con experiencias educativas relevantes, con una efectiva democratización del saber.

La expansión del acceso a las aulas universitarias y la heterogeneidad del grupo estudiantil, puso en evidencia la insatisfacción de las expectativas y demandas, así como de las posibilidades institucionales de dar respuesta a las mismas con una calidad satisfactoria para todos. Aunque evidentemente el pro-

blema excede a las propias instituciones, las que están asimismo condicionadas por las políticas globales imperantes.

Es indudable que los múltiples intereses y prácticas de la diversidad de grupos que actúan organizados en torno al conocimiento, en el seno del sistema, producen diferentes visiones en relación a lo que se considera calidad e igualdad educativas. Existen patrones diferentes de valoración, aunque a veces son muy sutiles y difíciles de percibir.

Sin embargo, es evidente que uno de estos patrones tiene que ver con las particularidades disciplinares, que perfilan intereses específicos y modos diferentes de apreciar el problema de la calidad y de la igualdad.

Aun cuando existan políticas comunes en una institución, -muchas de las cuales estarán influidas por tendencias más generales-, los mecanismos de ingreso, de evaluación, de acreditación, adquieren características distintivas de acuerdo a las disciplinas. Algunas son más restrictivas. Otras más abiertas. La selección tiene que ver con valores que no son compartidos por todas las disciplinas.

Las políticas se construyen por mecanismos de poder y el peso que tienen los representantes de las disciplinas más consolidadas suele ser muy importante, tanto al interior del sistema, como en las comunidades académicas en la sociedad.

Por otra parte en el plano del currículum, también se expresan los valores que guían a los actores que lo construyen. Uno de los autores que se han ocupado de estudiar la problemática del Currículum, Maguendo señala: *"el currículum no es un proceso azaroso y neutro, sino que es intencional, que compromete una visión de hombre y de sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente"* (Maguendo, A. 1986)

No es difícil imaginar que las propuestas curriculares y didácticas también están condicionadas por las distintas visiones, tradiciones y perfiles disciplinares que conviven en el seno de la institución universitaria (las que se traducen en mayor o menor flexibilidad de los planes, mayor o menor selectividad en las evaluaciones y requisitos de aprobación, etc).

Es posible que estas diferencias se constituyan o bien en dificultades, o bien en mayores posibilidades para el acceso y permanencia de los alumnos en el sistema.

Los prerrequisitos, las dificultades de acceso al contenido o las secuencias curriculares pueden determinar procesos selectivos o autoselectivos, que pueden ser considerados, desde algunas perspectivas, netamente antiigualitarios.

No obstante, los mismos garantizan, desde posiciones contrarias, niveles mínimos de calidad, y responden a principios de equidad.

Aunque estas normas suelen no ser siempre explícitas, es evidente que operan en los distintos grupos.

Los planes de estudio dan cuenta también de otros elementos que pueden ser potenciales obstaculizadores, sobre todo con relación a los contenidos y sus formas de abordaje tradicionales, que generan atomización, fragmentación, superposición, descontextualización de los conocimientos, y en consecuencia escasa significatividad, y alto nivel de dificultad. Lo que, en conjunto con las normativas institucionales vigentes, referidas al régimen de alumnos, acciones de orientación vocacional y de articulación con el nivel medio, y políticas de ingreso en general, pueden incidir favorablemente o desfavorablemente.

Es importante, por lo tanto, poder analizar la incidencia de las concepciones y los mecanismos de poder, negociación y conflicto que operan en el seno de las instituciones educativas cuando el curriculum es concebido o puesto en acción, y la confluencia de los aspectos pedagógico –didácticos con el contexto institucional y sistémico.

La expansión de la matrícula universitaria trajo aparejada una gran diversidad en el grupo estudiantil con distintos puntos de partida y de llegada en su proceso de aprendizaje.

Una enseñanza dirigida a grupos homogéneos, que no tiene en cuenta las diversidades y heterogeneidades, determina la ausencia de propuestas pedagógicas dirigidas a compensar las desigualdades y a hacer efectiva la democratización de la enseñanza, articulando de esta manera calidad con igualdad.

Vincular igualdad con calidad es imprescindible. Sin embargo las distintas visiones en relación a la calidad, no siempre son compatibles con la igualdad.

Referencias bibliográficas:

Araujo, S. (1994): Curriculum universitario: notas para diseño, evaluación e innovación. En: Revista Argentina de Educación. Año XII, N° 22.

Becher, T. (1993): Las Disciplinas y la identidad de los académicos. En: Pensamiento Universitario N° 56.

Clark, B. (1993): El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México. Nueva Visión.

Cox, C. y Courard. (1989): Poder, autoridad y gobierno en las Universidades Chilenas. (1960-1989). Elementos de análisis y discusión. Documento de Trabajo. Programa FLACSO_CHILE.N° 435.

Magendzo, A. (1986): Curriculum y cultura en América Latina. Chile. PIIIE.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° 1 (9/2004) 63/9 pp.

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

María Catalina Nosiglia*

E-MAIL: catin@fibertel.com.ar
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo forma parte de estudio más amplio sobre el sistema universitario argentino. A partir del actual debate en torno a la relación gobierno-educación superior, el análisis de los principales procesos interuniversitarios, es decir, las relaciones entre el papel de los organismos de coordinación sistémica y su impacto en la autonomía y gobierno de las instituciones de educación superior. Para ello, se analizan los primeros efectos de la Ley de Educación Superior 24521 (LES) sancionada en 1995, sobre el funcionamiento del sistema universitario. Se destacan entre ellos, en primer lugar, la concentración de funciones en el Poder Ejecutivo que implica una pérdida de autonomía de las instituciones y una utilización del financiamiento como mecanismo de control por parte del gobierno. Por último, se señala la creación y transformación de organismos suprauniversitarios que asumen facultades del Poder Legislativo, las provincias y de las instituciones y promueven mecanismos de homogenización del sistema y la estandarización de prácticas en las instituciones.

Abstract

This paper presents the partial outcome from a more extensive research project regarding Argentina university system. Main inter-university dynamics, that is

* Profesora de Política Educacional, Facultad de Filosofía y Letras

relationships amongst system coordination offices and their impact on higher education management and autonomy, are analyzed according to the present debate concerning the relationship between the Government and the higher education system. To achieve this, the first effects of the 1995 higher education law on the operation of the university system are presented. Amongst them, it stands out, firstly, the concentration of functions in the Executive Power which implies the loss of institutional autonomy and the use of funding as a control mechanism by the Government. Finally, both the creation and transformation of supra-university organs is pointed out. These organs take up attributions of the Legislative Power, provinces and institutions, and promote mechanisms for system homogenizing and the standardization of practices inside institutions.

Palabras claves:

Políticas de educación superior -sistema – instituciones universitarias-gobierno de la educación superior- gestión de la educación superior

Keys words:

Politics of higher education - system- higher education institutions- government of higher education- management of higher education

I- Introducción

Este trabajo constituye un segundo avance de una investigación en desarrollo que se propone analizar los discursos, las normas y las prácticas ligados al gobierno de las instituciones universitarias y al ejercicio de su autonomía y los principios y modos de la relación entre las universidades y el Estado. La investigación marco se plantea: a) la consideración de los procesos nacionales -relaciones entre universidades y estado; b) los procesos interuniversitarios –relaciones y organismos de coordinación interinstitucionales y su impacto en la autonomía y el gobierno- ; c) las prácticas de cogobierno y de ejercicio de la autonomía en instituciones universitarias concretas.¹

¹ El Programa de investigación, estuvo originalmente dirigido por el Dr. Daniel Cano y se denominó “El gobierno de la universidad y las relaciones con el Estado: Una visión retrospectiva y prospectiva de las cuestiones de la autonomía y el cogobierno universitarios en la Argentina. El programa está integrado por equipos de varias universidades argentinas y se divide en dos subprogramas.: I) Las relaciones universidad-estado en la Argentina contemporánea, ejecutadas por un equipo central y II) Autonomía y cogobierno en sus discursos y prácticas institucionales, a cargo de equipos locales. El trabajo que presentamos es un informe de avance del primer subprograma.

En esta oportunidad se retoma, a partir del actual debate en torno a la relación gobierno-educación superior, el análisis de los principales procesos interuniversitarios, es decir, las relaciones entre el papel de los organismos de coordinación sistémica y su impacto en la autonomía y gobierno de las instituciones de educación superior. Para ello, se analizan los primeros efectos de la Ley de Educación Superior 24521 (LES) sancionada en 1995, sobre el funcionamiento del sistema universitario. Se destaca, en un primer momento, la concentración de funciones en el Poder Ejecutivo con la consecuente pérdida de autonomía de las instituciones y una utilización del financiamiento como mecanismo de control por parte del gobierno y, en un segundo momento, la creación y transformación de organismos suprauniversitarios que asumen facultades del Poder Legislativo, las provincias y de las instituciones y promueven mecanismos de homogenización del sistema y la estandarización de propuestas y prácticas en las instituciones.

Dos principios se encuentran en tensión en referencia a la relación gobierno-universidad: la autonomía de las instituciones y la coordinación sistémica. Por ello, se definirán conceptual e históricamente estos términos y se analizarán los arreglos institucionales que se derivaron en consecuencia poniendo el acento en el análisis de la composición y funcionamiento de los nuevos órganos de coordinación y su impacto en la distribución de la autoridad y poder tanto en el sistema como en las instituciones.

El carácter más amplio y general del proyecto de investigación implica que las conclusiones a las que se llegan, en esta instancia, pueden caracterizarse como provisionarias y tentativas.

II- Antecedentes

En un trabajo anterior se presentó otro resultado parcial de esta investigación en donde se abordó el tratamiento de la autonomía y autarquía en los debates parlamentarios y la normativa referente a universidades nacionales del período 1967-1995.²

Preguntarse por las múltiples dimensiones y significados de la autonomía universitaria en Argentina reviste, a nuestro juicio, una relevancia especial ya que la universidad pública autónoma y cogobernada enfrenta actualmente un contexto

² Este trabajo fue presentado en el Segundo Encuentro "La universidad como objeto de investigación, Organizado por la Universidad de Buenos Aires en noviembre de 1998, bajo el título "La autonomía universitaria: su tratamiento en las leyes y debates parlamentarios 1967-1995" y cuyas autoras son: María Catalina Nosiglia y María Victoria Guerrini.

muy diferente para su desarrollo. La expansión enorme de la educación superior en Argentina que tiene tasas de escolarización en este nivel de enseñanza comparables a la de algunos países avanzados junto con las políticas de ajuste macroeconómico de corte neoconservador persiguen una drástica redefinición del rol del Estado especialmente en lo que se refiere a la constitución y defensa de lo público en función de la promoción de lógicas ligadas a los intereses del mercado. En este marco, se produce entonces una fuerte y singular limitación de la autonomía universitaria diferente de las restricciones sufridas en otros contextos históricos.

A continuación haremos una breve revisión histórica del tratamiento de la autonomía en los textos legales y analizaremos los cambios operados en materia de regulación del sistema a partir de la sanción de la actual LES.

III-Acerca de los múltiples significados de la autonomía universitaria

Nuestra indagación no pretende dar cuenta de los aspectos de estricta interpretación jurídica de las leyes -tema que ya ha sido amplia y profundamente analizado por varios autores- sino que pretende explorar la multiplicidad de significaciones y campos de ideas asociadas a los conceptos de autonomía y cogobierno cuya polisemia ha permitido que múltiples actores, desde diferentes lugares institucionales e ideológicos dieran y den a estos términos sentidos muchas veces absolutamente disímiles.

En principio, la autonomía universitaria puede definirse como “la capacidad de las instituciones universitarias para autogobernarse” (Mollis 1997: 103) lo cual implica necesariamente la constitución de algún tipo de relación de mayor o menor independencia entre la Universidad y el Estado.

Risieri Frondizi ha propuesto definir a la autonomía como “el derecho de la universidad a elegir y destituir a sus autoridades en la forma que ella misma determine en sus estatutos” (...). Complementaria a la noción de autonomía es la de “responsabilidad”: “La autonomía es la libertad negativa -libre de injerencias extrañas-; la responsabilidad, la libertad positiva: libre para realizar una tarea.” (Risieri Frondizi, 1971: 278 y 292).

La autonomía importa entonces varios aspectos; la *autonomía de gobierno* como la capacidad para darse sus normas y determinar sus formas de gobierno; la *autonomía académica* entendida como la facultad de darse sus propias políticas en cuestiones vinculadas a la selección de la planta docente, diseño de los planes de estudio, desarrollo científico, otorgamiento de títulos, etc.; la *autono-*

mía administrativa, como la potestad de diseñar y ejecutar modelos de gestión propios, y finalmente, la *autonomía financiera* que le da la posibilidad de disponer libremente de su propio patrimonio (García Laguardia, 1977: 23-24).

Desde el punto de vista jurídico se plantean definiciones de autonomía vinculadas al concepto de autarquía, siendo la primera “la facultad de un ente para darse su propia ley” y la segunda, la facultad de “administrarse a sí mismo” (...). Se reconoce sin embargo que la diferencia entre ambas es “de grado” y que para las universidades ha primado la definición de *autónomas* en tanto la misma se ha cargado de significación política adquiriendo el “sentido de una reivindicación” (Groissman 1968: 6). En la medida en que la legislación es la que determina el grado de autonomía de las universidades a la misma se la ha llamado régimen de “autonomía relativa” (Groissman 1968: 5 y 6).

Para Sánchez Viamonte, existen dos tipos complementarios de autonomía: autonomía institucional y autonomía política que consisten, respectivamente, en la potestad de darse sus propias instituciones locales y de gobernarse por sus propios medios. Y luego señala: “Aunque el problema de la autonomía universitaria no resulta perfectamente aclarado, existe un consenso general que consiste en reconocer a cada Universidad Nacional el poder necesario para darse su propio Estatuto, es decir, para darse sus propias instituciones locales y regirse por ellas”. El mismo autor define a la autarquía como la posibilidad del autogobierno, pero sin “llegar a ser autonomía política y, mucho menos, institucional.” (Sánchez Viamonte, 1968: 186-188)

Según Cantini, la autarquía es “el tipo de descentralización administrativa que otorga a un ente estatal personalidad jurídica propia, con capacidad para adquirir derechos, contraer obligaciones y administrarse a sí mismo, y con competencia específica para gestionar un determinado fin público estatal, dentro del marco normativo básico de su creación” (Cantini, 1997: 8). Mientras tanto, para la autonomía se reconoce que el término no admite definiciones taxativas pues “no es un término unívoco sino equívoco y multívoco, tal como se desprende de la pluralidad de regímenes legislativos en la materia” (Vanossi, 1989: 21). El mismo autor describe tres concepciones presentes en la legislación nacional universitaria respecto de la autonomía: una *negatoria*, que rechaza la mínima posibilidad de independencia de la universidad respecto del poder central; otra *absoluta*, que plantea una suerte de independencia total, de un Estado dentro de otro Estado; y finalmente otra concepción *relativa*, “según la cual la autonomía es una forma valiosa y necesaria, que no debe excluir la adecuada inserción de las funciones y fines universitarios con los demás fines nacionales y sociales, o sea, que se

concede a la 'autonomía' como un medio pero no como un fin en sí mismo; la autonomía es un instrumento de protección de la actividad universitaria, un seguro para desenvolvimiento de sus objetivos, una forma de canalización de la vida universitaria ... un instrumento de protección de la actividad universitaria, pero no una vía de segregación o apartamiento del resto de la comunidad, o un pretexto para abrazar fines contrarios o diversos de los establecidos por la sociedad políticamente organizada." (Vanossi, 1989: 147).

Finalmente, el mismo autor define a la autonomía como concepto amplio "aplicado a los cuerpos o instituciones universitarias, (que) supone el poder de autodeterminación para ejercer una competencia, que es competencia de administración pública y que en la mayor parte de los casos se complementa con el poder de autogobierno o (auto acefalía), consistente en la facultad acordada a los miembros mismos de la universidad de participar en las diversas funciones directivas del ente autónomo. Esa autodeterminación y ese autogobierno suponen e implican el ejercicio de la auto administración universitaria, o sea, el manejo de la cosa universitaria por parte de las autoridades universitarias sin injerencia o intervención de los demás gobernantes políticos del Estado (salvo el supuesto excepcional de intervención)." (Vanossi, 1989: 148).

IV- La coordinación universitaria

En Argentina, como en el resto de los países, el principio de la autonomía universitaria y la lucha por conservarla frente a la intervención estatal, fue un elemento central en la conformación de las instituciones universitarias.

La resolución de los conflictos generados por el ejercicio del poder -externo e interno- se expresaron en diversas formas de arreglos institucionales que variaron según períodos y contextos históricos.

A partir de los '90, cambian las relaciones entre el gobierno y la universidad en nuestro país, en consonancia con las tendencias existentes a nivel mundial. El gobierno y la coordinación del sistema comienzan a complejizarse con la creación de nuevos órganos que explican, a nuestro juicio, el cambio en los modos de regulación del sistema.

En un trabajo comparativo sobre las relaciones entre el Estado y la educación superior, Neave y van Vught analizan las transformaciones que en los últimos diez años se habían producido en Europa, en campos tales como el financiamiento, la administración, las relaciones con la sociedad y el cambio de priorida-

des políticas (Neave y van Vught, 1991). Los modelos estructurales diseñados en consecuencia implicaron, en todos los casos, un aumento de la intervención de los gobiernos en la educación superior a partir de la exigencia de efectividad y eficiencia interna de las instituciones y una mayor vinculación con las demandas del mercado laboral.

Otra característica destacada es el fortalecimiento de los procesos de evaluación cuyo objetivo principal es la medición de los resultados y la realización de un control de la calidad de la educación superior. Estas tareas determinaron la creación o fortalecimiento de los organismos encargados de la evaluación y la utilización de los resultados de dicho proceso en la reasignación de recursos y en el establecimiento de premios y castigos.

Desde el contexto latinoamericano, el cambio de estilo en la relación gobierno-educación superior se fundamenta en el diagnóstico de la crisis del modelo universitario vigente, cuya manifestación más evidente es la pérdida de calidad de las universidades fruto de una doble presión: el aumento explosivo de la matrícula y la imposibilidad de financiamiento incremental por parte del Estado ante la crisis y el ajuste de los '80.

Esta situación marca, según algunos especialistas de la región y funcionarios de organismos internacionales, el agotamiento del un estilo de relación Estado-universidad descrito como "benevolente" o de "laissez-faire", y el comienzo de una nueva relación en la cual el Estado exige -apelando a un supremo interés social- la rendición de cuentas del accionar de las instituciones a cambio del financiamiento estatal, convirtiéndose en un Estado evaluador.

En un conocido trabajo comparativo de los sistemas de educación superior en distintos lugares del mundo, Clark, identifica tres elementos básicos de la organización universitaria. El primero, es el modo en que se conciben y organizan las tareas o actividades principales. En torno a las especialidades del conocimiento cada sistema desarrollo una división del *trabajo*. La educación superior *organiza el trabajo en base a la disciplina y la institución*, la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras las instituciones, a su vez, reúnen grupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales.. El segundo elemento básico son las *creencias*, es decir, las normas y los valores primarios de los diversos actores ubicados en el sistema. El tercer elemento es la *autoridad*, la distribución de poder legítimo por todo el sistema. Múltiples relaciones del poder se derivan de la organización del trabajo y las creencias. Considera la existencia de seis niveles de autoridad que no se encuentran en todos los sistemas. Estos son: a) el departamento o cátedra; b) el establecimiento;

c) la universidad; d) sistemas unificados en varios campus, juntas regionales o consejo de rectores; e) gobierno provincial o municipal y f) gobierno nacional

Un aspecto adicional que estudia son las modalidades de integración o coordinación del sistema en su conjunto, que difiere según los países. De allí surge el conocido triángulo de la coordinación, como tipos ideales que no se dan en forma pura en ningún país. La integración del sistema, se da entonces, en base a tres tipos ideales: a) el sistema estatal (burocrático y político); b) el sistema del mercado: mercado de consumidores, mercado ocupacional y mercado institucional y ; c) el sistema profesional o oligarquía académica por especialización creciente en un área de conocimiento (conocimientos necesarios y esotéricos), la expansión de los cuerpos colegiados centrales (comisiones científicas, evaluación de pares) y la expansión de organizaciones de académicos. (Clark, 1983)

Asimismo, resulta pertinente para este trabajo, analizar el aporte teórico que realiza Neave para explicar los cambios en la relación gobierno- universidad en los países europeos y el surgimiento o transformación de los organismos intermediarios. Según este autor, el ascenso del Estado Evaluador hacia fines de la década del '80 supuso un cambio en la forma en el control que históricamente ejerció el Estado sobre las instituciones de educación superior. Desde la teoría política se lo podría explicar como una salida a la crisis de legitimidad del Estado, en donde los ciudadanos no confían tanto en sus gobernantes y exigen más participación. De allí se derivan dos vertientes. Una, es la idea de limitar al Estado que creció desmesuradamente y otorgar más libertad de iniciativa a las instituciones individuales, vertiente norteamericana y economicista (prevaleció en el Reino Unido y Holanda). Este discurso, más pragmático y tecnocrático, se presenta como una forma de renovación económica su apuesta fue reducir el ámbito del Estado mediante la desregulación y a sustituirlo por el mercado en el tema de la educación superior. Otra vertiente, del estado evaluador surgió como un parámetro de la "modernización política". El tema no radica en limitar al Estado sino en recuperar el lugar que ocupaban las naciones, proponiendo la descentralización delegando poderes de regulación en las regiones (prevaleció en Francia, Suecia, Bélgica y España). (Neave, 2001).

En otro artículo del mismo autor, se profundiza sobre la emergencia de estos organismos intermediarios intentando clasificarlos según distintos criterios. El primero, es sobre que dirección de penetración que tienen, es decir, en el sentido que actúan, de allí surgen dos distinciones, la primera de arriba hacia abajo y, la segunda, de abajo hacia arriba y destaca una categoría residual los "amortiguadores internos". Otro criterio, es según las funciones primarias que cumplen: a)

distributivas, es decir encargadas de distribuir fondos; b) asesoras o de coordinación; c) discusión y debate. Estas funciones son, según el autor, jerárquicamente acumulativas y no mutuamente excluyentes. Por ello, los que cumplen funciones distributivas son cuerpos primarios, los que cumplen funciones de asesoramiento son cuerpos secundarios y los que cumplen funciones de debate son terciarios. El tercer criterio es según la amplitud de sus propósitos, distingue los de propósito único de los de multipropósitos. Otro criterio adicional es la amplitud de las instituciones que coordinan, son intersectoriales cuando abarcan toda la enseñanza superior o son sectoriales si se concentran sólo en las universidades o en el sector no universitario.

Un elemento adicional es cual es la teoría implícita en el surgimiento o justificación de estos cuerpos. En algunos países la justificación de crear estos cuerpos intermediarios fue establecer una zona neutral de negociación a fin de evitar que el Estado interviniera excesivamente, tal es el caso de Gran Bretaña, procura reducir el estado a su mínima expresión. Implicaba un encuentro entre las necesidades políticas de corto plazo y la necesaria estabilidad de largo plazo que requerían los académicos para desarrollar sus tareas. Pero con la irrupción del neoliberalismo y la primacía del mercado, el Estado pide una rendición de cuentas a la universidad en nombre de la industria. Estos cuerpos favorecen que la universidad sea más sensible a los requerimientos inmediatos del momento. En el caso de algunos países europeos esto llevó los procesos de descentralización, es decir que los intereses locales tengan una participación más activa, introducir a la "sociedad civil" como otro elemento de coordinación (Neave, 2001)

Para algunos autores, desde una concepción positiva, el tema de la coordinación, guarda estrecha relación con el de la autonomía universitaria y si esta competencia está asignada a órganos colegiados en donde participan las universidades, implica un mecanismo adecuado para limitar la intervención del Poder Ejecutivo.

Cantini señala, que cierto grado de coordinación del sistema de educación superior es necesario aunque implique restricciones de la autonomía particular de cada institución en la medida que las decisiones que toman los órganos coordinadores sean vinculantes para el conjunto de las universidades. (Cantini, 1997)

Para Levy, los órganos y mecanismos de coordinación del sistema de educación superior es una visión alternativa a la del gobierno central limitado. La coordinación supone, el establecimiento de relaciones adecuadas que involucran interacciones por medio de las cuales el comportamiento y el destino de las partes individuales se hayan afectado de manera significativa por las acciones de las otras partes. Implica un grado de cooperación y incluso acción común y armonía,

se producen preferentemente de manera voluntaria, a nivel del subsistema y comporta un alto grado de competencia y autonomía de las diferentes partes del subsistema, del poder sistemático general (Levy, 1990).

Este mismo autor, describe dos tipos extremos de coordinación: a) la coordinación general centralizada y b) la coordinación sistémica con gobierno central mínimo. Sostiene que el segundo tipo de coordinación es el más adecuado. En el primer tipo de coordinación, en la búsqueda de acuerdos muchas veces las diferencias se convierten en tensiones y luego en conflictos abiertos, el consenso es poco probable por ello predomina la coerción y se tiende a ahogar la capacidad de respuesta, la innovación, la diversidad y la iniciativa de las instituciones. Por el contrario, en la coordinación sistémica con gobierno central mínimo; las libertades se maximizan en la medida que las unidades individuales pueden escoger su propio curso (autonomía institucional), los actores pueden elegir (jerarquía consensuales), se fortalece la posibilidad de "accountability" (dar cuenta y ser responsables de su acto), las unidades son más responsables de sus acciones públicas ante su comunidad o grupo de intereses y se logra mayor eficiencia por medio de la competencia que favorece la innovación (Levy, 1990)

V- La Ley de Educación Superior 24.521.

El contexto

La Reforma del Estado iniciada en la Argentina bajo el condicionamiento del proceso de ajuste estructural que implicó procesos de privatización, desregulación, y descentralización, tuvieron su correlato en el campo educativo. Las políticas de "Transformación Educativa" del gobierno partieron, en términos normativos, de la transferencia de las escuelas secundarias y terciarias a los gobiernos provinciales, la configuración de una propuesta integral para la educación argentina mediante la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 (LFE) y culminó con la sanción de la ley que estamos analizando.

En el caso de las universidades, se parte de un diagnóstico de crisis de este nivel provocada por la combinación entre la explosión de los números en términos de alumnos, docentes, instituciones y las restricciones de financiamiento público por el ajuste estructural que trajo como consecuencia el deterioro de la calidad de las instituciones universitarias.

A partir de los '90 y a pesar que con la Reforma Constitucional de 1994, el principio de autonomía y autarquía de las universidades fue consagrado explíci-

tamente en la Constitución Nacional. Sin embargo, tanto a través de su reglamentación en 1995 a través de la Ley de Educación Superior y sus normas conexas cuanto por las políticas diseñadas y implementadas por el Poder Ejecutivo Nacional, la autonomía fue redefinida.

La nueva concepción de la autonomía hace que, desde los argumentos del PEN, no resulte contradictorio, por un lado, otorgar «libertad» a las casas de estudios para cambiar ciertos principios como el de gratuidad y, por otro, estipular con excesivo reglamentarismo cláusulas que restringen otros aspectos de la autonomía académica e institucional.

En varias oportunidades, el Secretario de Políticas Universitarias Juan Carlos del Bello, expresó que la autonomía universitaria implica una correlativa responsabilidad pública por los resultados de la acción, atendiendo al conjunto de los intereses sociales y no sólo a los corporativos. Por ello, los mecanismos de regulación que se establecen por parte del gobierno apuntan a que las universidades den cuenta a la sociedad de su accionar.

En un trabajo que se analizan las políticas universitarias de la última década se destaca la existencia de dos tendencias principales: a) la agenda política varió desde un primer período caracterizado por el restablecimiento de los principios reformistas de 1918, que garantizaban la democratización del sector universitario profundamente castigado por el régimen de facto, a un segundo momento, en el que se produce un cambio de agenda hacia cuestiones que se relacionan con los principios neoliberales del modelo universitario «diferenciador y competitivo» (Paviaglioni et al 1996). b) cambia la manera de definir políticas. De un primer período, en el que el parlamento juega un rol central como mediador de intereses dando amplias atribuciones a la propia comunidad universitaria, se pasa a un segundo período en el que el principal actor es el Poder Ejecutivo (PEN), apoyado en diagnósticos y propuestas para el sector de organismos internacionales y técnicos de la región. (Nosiglia y Marquina, 1995).

Asimismo, en esta norma aparecen, nuevos organismos de gobierno y coordinación del sistema universitario que establecen una nueva distribución del poder entre el gobierno, las instituciones entre sí y al interior de las mismas.

Caracterización de la autonomía en el texto legal

El Título IV, capítulo 2 de la norma se refiere al tema de la autonomía fijando sus alcances y sus garantías. En el primer artículo se establece la autonomía

académica e institucional. Lo que implica dictar sus estatutos, definir los órganos de gobierno, determinar sus funciones y elegir sus autoridades, administrar sus bienes, crear carreras de grado y posgrado, otorgar grados académicos y títulos habilitantes (Art.29). Sin embargo, varias de sus atribuciones se encuentran limitadas. En el caso de los estatutos estos deben ser comunicados al Poder Ejecutivo a los efectos de su adecuación a la Ley

(art.29 inc. a y art. 34). Con respecto a lo académico, sobre el otorgamiento de títulos, se determinan que podrán ejercer dicha atribución si cumplen con ciertos requisitos de carga horaria mínima y en algunos casos de contenidos curriculares mínimos (Art. 42 y 43). Los posgrados deben ser acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Art. 39). Finalmente se establecen criterios sobre regularidad de estudios (Art. 50).

Entre las limitaciones a la autonomía institucional se destaca que con respecto al gobierno la Ley establece que claustros la integran y en que porcentaje, las condiciones para ser elegido en el caso de los estudiantes y la división de funciones entre los órganos colegiados y unipersonales. A los primeros le reserva funciones legislativas y a los segundos ejecutivas (Art. 52 a 57).

En contraste con estas limitaciones, en otros artículos de la misma norma, establecen regulaciones que sirven de garantía de la autonomía. Se establecen restricciones para la intervención (Art.30) siendo el Congreso Nacional la única institución que puede intervenir las universidades, también se reducen las causas y tiempo de la intervención.

Asimismo, se da mayor participación al Poder Judicial ya que se establece que la fuerza pública sólo puede ingresar a la universidad por orden del juez competente (Art.31) y determinando que es el Poder Judicial ante quien se pueden apelar a las decisiones de los órganos de gobierno universitario (Art. 32).

Caracterización de la coordinación en el texto legal

Un aspecto inédito en materia de normativa de este nivel de enseñanza es la idea de conformar un sistema de educación superior. Por ello, por primera vez en la historia, la LES regula el funcionamiento de la educación superior en conjunto, incluye a la educación superior universitaria y no universitaria, pública y privada.

En los comentarios y antecedentes que el Poder Ejecutivo hace cuando eleva su proyecto de Ley, destaca, la idea de concebir un sistema federal de educación superior, integrado por instituciones diversas, no sólo por sus características y

misiones sino por su dependencia institucional. En la Argentina, en general la mayoría de las instituciones universitarias son nacionales y las no universitarias dependen de las provincias. (Ministerio de cultura y Educación, 1994)

Referidos a la integración del sistema la norma incluye distintos mecanismos. En primer término, se refiere a la articulación, entre instituciones y al interior de las mismas para facilitar la movilidad horizontal y vertical de estudiantes y docentes, así como para propender a un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales asignados al sistema, respetando sus bases federales y su autonomía que caracteriza a las instituciones universitarias que la integran. En el documento de fundamentos de la ley el ministerio señala: "La articulación horizontal y vertical entre la gran variedad de opciones institucionales existentes en materia de educación superior es uno de los objetivos centrales que se persigue con al constitución de "un sistema" en este nivel de enseñanza (Ministerio de Cultura y Educación, 1994:7). Se prevén distintos mecanismos de articulación :a) entre instituciones universitarias que faciliten la articulación y equivalencias entre carreras de una misma universidad o de instituciones universitarias distintas, conforme a las pautas que se refiere el artículo 8, inciso d (Art. 38 LES); b) entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos: las provincias, en sus respectivos ámbitos de competencia. La educación superior no universitaria perteneciente a las distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE); c) entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente; d) entre diferentes instituciones universitarias, a través de convenios entre ellas.

Finalmente, la articulación a nivel regional estará a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región. (Art. 10 LES)

Específicamente la norma hace referencia, con el concepto de coordinación, a las acciones que se hacen para la integración del sistema de educación superior (Art.71, 72, y 73 LES). Para las tareas de coordinación crea varios cuerpos colegiados, que describiremos, más adelante.

Asimismo, la LES crea dos mecanismos que conducen a la integración del sistema, la evaluación y la acreditación de programas e instituciones.

Con respecto a la evaluación, cuya práctica regular y sistemática se fundamenta en la comparación internacional y en la necesidad de asegurar mayor calidad y excelencia en los resultados estables que corresponde a las jurisdicciones desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional de las instituciones bajo su dependencia, con arreglo a lo que estipula el artículo 25 de la presente ley.

El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria,

La evaluación de la calidad de la formación docente de nivel no universitario se realizará con arreglo a lo que establece la Ley Federal de Educación N° 24.195.

Con respecto a las universidades, deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional. Las auto evaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años que estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o entidades privadas (Art. 15 g LFE) (Art. 44 LES).

Con respecto a la acreditación, las instituciones de nivel superior que se creen o transformen, o las jurisdicciones a las que ellas pertenezcan, que acuerden con una o más universidades del país mecanismos de acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación, podrán denominarse colegios universitarios (Art. 42 LES). Con respecto al nivel universitario se acreditan carreras de grado y posgrado.

VI- Los organismos de coordinación de universidades: revisión histórica y situación actual

Revisión histórica de los organismos de coordinación

La existencia de organismos de coordinación universitaria fue contemplada en muchas leyes universitarias, cuyas funciones variaron desde el asesoramiento al Poder Ejecutivo en diversas cuestiones de políticas para la universidad hasta la coordinación de las distintas instituciones universitarias. Lo que se observa a partir de la actual LES es la proliferación de estos organismos con funciones diversificadas.

Como señala Cantini, si bien existieron proyectos de crear organismos de coordinación universitaria previos, en la primera norma en que aparece un organismo de coordinación es, en la Ley 13031 de 1947, durante el primer gobierno del Presidente Perón (Cantini, 1997). Cabe destacar que durante ese período la autonomía universitaria se encontraba bastante restringida³.

El organismo de coordinación que crea esta ley se denominó Consejo Nacional Universitario (Art. 111 y 112) estaba formado por los rectores de las universidades y presidido por el ministro de educación.⁴ Sus funciones eran limitadas a la coordinación de la labor entre las instituciones, el asesoramiento al Poder Ejecutivo y la armonización de los planes de estudio y títulos a otorgar.

Posteriormente, en la Ley 14297, durante el segundo gobierno del Presidente Perón, con las mismas restricciones que la anterior a la autonomía universitaria, se contempla la creación de un órgano de coordinación con la misma denominación y funciones similares a las que se establecían en la ley 13031. Se le agrega la función de reglamentar la extensión universitaria, coordinar y planificar las publicaciones y congresos universitarios y asesorar sobre la creación de Academias Nacionales.

Durante el gobierno de facto que derrocó a Perón, se crea un nuevo organismo de coordinación el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a través del Decreto-ley 7361 de 1957 sobre régimen económico financiero. Estaba integrado por los rectores de las universidades y cuya función era, principalmente, la armonización de los presupuestos. En 1961, a través de la Ley de Presupuesto N° 16432 se amplió la competencia del CIN otorgándole la formulación de un estatuto del personal no docente.

En el gobierno de facto del General Onganía, el órgano de coordinación interuniversitario, previsto en la Ley 17245 de 1961, pasó a denominarse Consejo de Rectores integrado por rectores o presidentes de Universidades Nacionales y fue presidido rotativamente por uno de ellos. El mismo se establece como lazo entre el Poder Ejecutivo (P.E.) y las universidades para la elaboración del presupuesto, el estatuto y escalafón del personal y al mismo tiempo, como instancia de pla-

3 Regulaba todos los aspectos de la organización y funcionamiento de las universidades de manera detallada, el alcance de la autonomía era técnica, docente y científica (Art. 1), el rector era designado por el Poder Ejecutivo (Art. 10) y los decanos eran elegidos a nivel de facultad por Consejeros electos pero de una terna enviada por el rector (Art. 27), los profesores eran designados por el Poder Ejecutivo de una terna enviada por la universidad previo análisis de antecedentes elaborado por la facultad a través de una comisión asesora (Art. 45).

4 En ese período existían 5 universidades: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Litoral

neamiento de la educación superior. Este planeamiento se basará en la realización de estudios y diagnósticos por medio de la Secretaría permanente integrada por delegados de las universidades.

Asimismo, a través la Ley 17604 de Universidades Privadas se crea el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Era un órgano de representación conjunta, de coordinación de políticas y asesor del Poder Ejecutivo en esta materia.

Sin embargo, cabe destacar que en este gobierno de facto, con la consigna de dar un “shock autoritario” comienza un período dictatorial en donde la Universidad fue el blanco preferido de esa represión, todas ellas fueron intervenidas avasallando su autonomía.

La Ley 17245 plantea una clara restricción a la autonomía universitaria, se refiere a ella explícitamente en los artículos 5° y 6°. Se limita la autonomía a lo académico (Art.5) y se establece que la autonomía no podrá funcionar como un impedimento para el accionar de otros poderes del estado y autoridades nacionales o locales en el mantenimiento del orden y el cumplimiento de las leyes (Art.6).

En cuanto al gobierno de la universidad, la ley introduce claras y explícitas imposiciones respecto de la conformación del mismo al interior de las instituciones universitarias⁵

Durante el tercer gobierno de Perón en 1974, se dicta una nueva Ley de Universidades N° 20654. Al momento de sancionarse esta norma, en marzo de 1974, el Ministro de Educación era Jorge A. Taiana, quien ejerció esas funciones entre mayo de 1973 y octubre de 1974, un mes después de la muerte de Perón.

Dicha ley incluyó 6 artículos bajo el título “Disposiciones Transitorias” que son de *normalización* de las universidades. Esta es la única parte de la ley que tuvo vigencia, pues la normalización no alcanzó a realizarse y dos años más tarde, en 1976, el golpe de estado interrumpió el orden constitucional y la ley fue derogada.

La Ley 20654 define a las universidades como “comunidades de trabajo”. Hace referencia explícita a la autonomía en su Art. 1° definir las como “personas jurídicas de derecho público, organizadas dentro del régimen de autonomía académica y docente y autarquía administrativa, económica financiera...” (Art. 3°), y

5 Se elimina el gobierno tripartito y se detallan exhaustivamente las funciones y composición de los diferentes órganos de gobierno. El Rector es designado por mayoría absoluta en la Asamblea Universitaria -formada por el rector, los decanos y los miembros de los consejos académicos-. Los decanos son elegidos por el Consejo Académico, formado por 7 profesores de los cuales 5 deben ser titulares o asociados y los dos restantes, adjuntos. Los alumnos pueden elegir un delegado estudiantil a dichos cuerpos con voz y sin voto.

se prohíbe la expresión partidaria, política o de ideas ajenas a la democracia en la universidad en el Art.5°. Se restringe el accionar de los docentes al determinar en el artículo 11° que no podrán defender ideas contrarias a la Nación so pena de cesantía, exoneración o suspensión.

En cuanto al gobierno, la ley fija claramente la restitución de la participación de todos los sectores en la conducción de las instituciones universitarias estableciendo los porcentajes que le cabe a cada uno 60 % para los profesores, 30 % para los estudiantes y 10 % para los no docentes (Art. 19°). Los representantes del personal no docente en los Consejos Directivos tienen voz y voto en todos los asuntos a excepción de aquellos de carácter exclusivamente académico (Art. 33).

El Título IX se refiere a la coordinación interuniversitaria que será ejercida por el Ministerio de Cultura y Educación y se expresa que esta actividad deberá ser compatibilizada con el “sistema nacional de planificación y desarrollo. Como señala, Cantini, esta ley significó un retroceso en la competencia del Consejo y un avance en las del Ministerio (Cantini, 1997)⁶

Durante, un nuevo período de facto en 1976, se dicta la ley 22207. Esta ley se enmarca en el contexto de la dictadura militar, por la cual las fuerzas armadas en el poder irrumpen en las universidades para someterlas a la política de “orden” y represión. Muchos docentes ya habían sido exonerados de las universidades con anterioridad, durante 1974 y 1975.

Esta ley deroga las anteriores: 20.654, 21.276 y 21.533. En el Título I se establecen el ámbito de aplicación, los fines, las funciones de la universidad, las “prohibiciones” relativas a actividades políticas y la expresión de ideas político partidarias. También se alude bajo el título de “Régimen jurídico” a la “autonomía académica”, aunque inmediatamente se la acota con un párrafo aclaratorio en el que se establece que la autonomía no será un “obstáculo” para el accionar de las autoridades nacionales, provinciales o locales. Finalmente, se establecen las causales de intervención de las universidades por el PE en el Art. 7°.

El Título III se refiere al “Régimen de gobierno” se establece que el gobierno de las universidades será ejercido por: la Asamblea Universitaria integrada por el rector, vicerrector, los decanos y vicedecanos y representantes de los profesores; el rector, designado por el Poder Ejecutivo Nacional; el Consejo Superior, integrado por el rector, el vicerrector los decanos y representantes de los profesores; los decanos, designados por el Ministerio Cultura y Educación y los consejos académicos, integrados por el decano, vicedecano y profesores.

6 Durante este período había 24 Universidades Nacionales.

En el marco de esta norma, la coordinación universitaria que se establece (Art. 73 y 74), aumenta las competencias del Ministerio, otorgándole al Consejo de Rectores de Universidades nacionales, sólo funciones de asesoramiento a requerimiento del Poder Ejecutivo en esta materia.

Durante el gobierno constitucional del Dr. Alfonsín, tuvo como primer objetivo el restablecimiento de los principios del Estado de Derecho luego de un largo período de un régimen que apeló a las peores tradiciones autoritarias de la Argentina justificando la desaparición forzada de muchas personas como mecanismo de “depuración ideológica”.

Dentro de las políticas educativas, las de nivel universitario fueron tempranamente privilegiadas por el gobierno de la transición democrática. Esto se constata en que una de las primeras iniciativas para el sector educación fue el establecimiento de la “normalización” de las universidades nacionales a través del decreto 154/83 del 13 de diciembre de 1983. En esta norma y en las que se dictan consecuentemente, se encuentran presentes “la voluntad gubernamental de restauración de los principios reformistas de la autonomía, la participación estudiantil, el fomento del pluralismo ideológico que garantizara un alto nivel académico y la apertura de la universidad a las aspiraciones educativas de todos los sectores”(Nosiglia y Marquina, 1995)

A partir del funcionamiento del Parlamento, esta norma es incluida para su ratificación en la convocatoria a sesiones extraordinarias. El espíritu contenido en la propuesta normativa del Poder Ejecutivo fue sostenido por los parlamentarios que, con pequeñas modificaciones sancionan la Ley 23068 constituyéndose en una de las primeras medidas de acción legislativa de ese período. A partir de allí, se establecen las ulteriores regulaciones para el nivel, que otorgan un papel central a la comunidad universitaria en la democratización de sus instituciones. Las normas más destacadas fueron las dos leyes referidas al régimen económico financiero de las universidades nacionales 23151 y 23569 y la 23115 sobre anulación de las confirmaciones de concursos de profesores y beneficios de estabilidad del cargo obtenidos por la ley de facto 21536.

Sin embargo, dichas normas no contemplaban como se establecería la coordinación universitaria, fue un decreto el N° 2461 de 1985, por el cual se recrea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En el considerando de dicha norma se expresa claramente que las universidades una vez normalizadas deberán contar con un mecanismo de coordinación que no menoscabe su autonomía y que el organismo tendrá las atribuciones y el poder de decisión que las propias universidades resuelvan conferirle. Por ello, este organismo es de adhesión voluntaria

de las universidades. Su misión será la coordinación de las políticas entre las universidades y con el resto del sistema educativo y el sistema científico y técnico. Asimismo, tendrá atribuciones de coordinación con otros organismos públicos y privados nacionales y extranjeros. En términos de organización interna podrá prever organismos regionales de coordinación.

El tono y carácter del Decreto, es indicativo en resguardo de la autonomía. Por ello, son las propias universidades que adhirieron voluntariamente al organismo que se establecen su propio Estatuto de funcionamiento. Sus funciones son de coordinación de políticas entre las universidades y con otros niveles educativos y el sistema de investigación.

Asimismo, coordinan y compatibilizan propuestas sobre validez nacional de los títulos, analizan y formulan propuestas de políticas sobre problemas nacionales y educativos, entre las más importantes. Integran el CIN las universidades adheridas y un representante del Ministerio de Educación con voz pero sin voto. La representación de la Universidad estará a cargo del Rector sujeto a lo establecido en el estatuto de cada universidad.

Siguiendo a Cantini, se puede concluir del análisis recién expuesto sobre los organismos de coordinación que un grupo de leyes (13031, 14297 y 22207) le asigna funciones de asesoramiento no vinculante al Poder Ejecutivo. Otro grupo de normas, le asigna además de estas funciones otras operativas y vinculantes, como por ejemplo, las presupuestarias (decreto-ley 7361/57) o académicas administrativas (ley 17245). (Cantini, 1997)

Un caso especial a nuestro juicio, es el decreto 2461/ 85, establece mayores márgenes de autorregulación sistémica a las universidades, como nunca había sido contemplado en las normas anteriores.

Situación actual de los organismos de coordinación

Si bien se observa, en el punto anterior, que existieron antecedentes de organismos de coordinación del sistema universitario, la Ley vigente 24521, ha introducido importantes cambios en esta materia. En primer término, crea nuevos organismos de coordinación que suma a los tradicionales. En segundo término, integra otros representantes de organismos públicos y privados, además de los tradicionales representantes de las universidades. En último término, establece una nueva distribución de competencias y responsabilidades.

fundamentos en humanidades

Cuadro N°1: Características de los organismos de coordinación de la Ley 24521

Organismo	Atribuciones	Tipo de órgano	Composición
Consejo Interuniversitario Nacional	a) Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos; b) Ser órganos de consulta en las materias y cuestiones que prevé la presente ley; c) Participar en el Consejo de Universidades.	Colegiado Coordinación y consulta (Art. 71 LES)	- Rectores o presidentes de universidades, institutos universitarios nacionales definitivamente organizados y provinciales reconocidos públicamente (Art. 73 LES)
Consejo de Rectores de Universidades Privadas	Idem CIN (art. 73 LES)	Colegiado Coordinación y consulta (Art. 71 LES)	- Rectores o presidentes de instituciones universitarias privadas
Consejo de Universidades	a) Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario; b) Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiere su intervención conforme a la presente ley; (Estándares acreditación grado y posgrado, carga horaria contenidos mínimos de determinadas carreras, etc.) c) Acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior; (Art. 72 LES)	Colegiado Coordinación y consulta (Art. 71 LES)	- Presidido por Ministro de Cultura y Educación - Comité Ejecutivo del CIN - Comisión directiva del CRUP - 1 representante de cada CRUES (deberá ser Rector) - 1 representante del CFCyE
Consejos de Regional de Planificación de la Educación Superior	-Articulación a nivel regional de la educación superior (Art. 10 LES)	Colegiado Coordinación y consulta (Art. 71 LES)	- Integrado por representantes de las instituciones universitarias y gobiernos provinciales y representantes de otras instituciones y organizaciones sectoriales. (Art. 10 LES)
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa; b) Acreditar las carreras de grado, así como las carreras de posgrado, conforme a los estándares que establece el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades; c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para el Ministerio de Educación autoriza la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con la posterioridad a su creación o al reconocimiento de una institución universitaria provincial; d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.	Organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación (Art. 48 LES)	- 12 miembros, a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el CIN, uno (1) por CRUP, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Congreso Nacional, y uno (1) por el Ministerio de Educación. En todos los casos deberá tratarse de personalidades de

En dicha norma se establece como órganos de coordinación y consulta universitaria, el Consejo de Universidades (CU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) (Art. 71). Sin embargo, tanto por las atribuciones conferidas como por la relación con los otros organismos se considera que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es también un organismo de coordinación del sistema (Art. 44, 45, 46,47).

El CIN y el CRUP, como se vio en el punto anterior, tienen sus antecedentes en distintas leyes universitarias, aunque a partir de la nueva norma se relativizan sus funciones por la creación de otros órganos nuevos.⁷

En el cuadro N° 1 se describen las atribuciones, el tipo y composición de cada uno de estos organismos de coordinación.

Del análisis de sus funciones se observa que en el CU recae un peso importante en definición de políticas y estrategias de desarrollo y la cooperación entre las instituciones universitarias y no universitarias públicas y privadas. Por ello, está integrado por representantes de todos los otros organismos de coordinación. Asimismo, se le asignan funciones vinculantes para todo el sistema. Su acuerdo es indispensable en el establecimiento de estándares acreditación grado y posgrado, la determinación de carreras que comprometen el bienestar de la población y el establecimiento de la carga horaria contenidos mínimos de estas carreras.

En coincidencia con lo anterior, Molina, señala que a partir de la constitución de este órgano puede hablarse con más propiedad de un "sistema universitario", en la medida en que existe un órgano que coordina el conjunto y es generador de políticas. Es la primera vez que se reúne en un mismo organismo los intereses de todas las instituciones de este nivel de enseñanza.

Con respecto al CIN y al CRUP, si bien la norma no cambia su carácter de coordinación y consulta, en sus respectivos ámbitos, como señaló en el punto anterior, algunas funciones que son vinculantes para ellos se delegaron en el CU y otras en la CONEAU.

La vinculación del CIN con el Ministerio durante este período fue en muchos momentos muy tensa, principalmente por motivos de incumplimiento de las asig-

⁷ Sin embargo, cabe aclarar que muchos de estos nuevos organismos incorporados en la Ley, tienen sus antecedentes en otros similares creados por el Ministerio, en la década del '90.

naciones presupuestarias, lo que se observa en distintas declaraciones de este organismo.

El debilitamiento del CIN también se da por deficiencias institucionales en el ejercicio de la coordinación y autorregulación universitaria y por cuestiones políticas. Los problemas de gestión institucional hacen referencia a la dedicación parcial de sus miembros, su alta rotación y la insuficiencia de presupuesto para establecer sus propios diagnósticos y propuestas. Frente a este organismo con dificultades de funcionamiento, el Ministerio de Educación a partir 1993, pasa a ser un espacio muy dinámico de producción de políticas y negociaciones. Desde el punto de vista político, el organismo tuvo un rol más defensivo que propositivo y con la creación de nuevas universidades nacionales que respondían o coincidían con el gobierno los acuerdos dentro del CIN pasan a ser más difíciles.

Sin embargo, y como señalan los propios protagonistas del CRUP, este organismo se encuentra jerarquizado ya que integra distintos organismos del sistema de gobierno y coordinación del sistema. Desde esta perspectiva corresponde al CRUP unificar criterios para su gestión en los cuerpos mixtos del sistema universitario. A juicio de los miembros del CRUP el conjunto de roles atribuidos en la nueva legislación marca un fortalecimiento de las acciones de coordinación y autorregulación interuniversitaria (CRUP, 1998).

La inclusión en la LES de los CPRES, se fundamenta, por una parte, en la idea de pensar el nivel superior como sistema, dado el carácter federal del gobierno de la educación superior y, por otra, en comprometer a las instituciones con su región de influencia. Existen siete consejos de planificación regional que articulan horizontalmente a nivel regional el sistema de educación superior.

Con esta creación se institucionaliza la experiencia de coordinación y planeamiento a nivel regional, que se venía realizando por Consejos de características similares creados en 1993, por el Ministerio de Educación.

Una característica del desarrollo del sistema de educación superior es más la de un conglomerado heterogéneo y superpuesto, de allí la importancia otorgada a este cuerpo en términos de la evaluación de la oferta existente y la reorientación de un modo más integrado y armónico los procesos, entre sí y con el medio, los procesos de formación profesional, de investigación científica y tecnológica y de extensión y servicios a la comunidad.

Según, Crisafulli, la experiencia de funcionamiento fue rica y dispar. La construcción de una agenda de problemas comunes fue compleja y con altibajos por falta de experiencia de sus protagonistas en la coordinación a nivel regional. (Crisafulli, 1999).

En último termino, merece una mención especial, la CONEAU. Como se señaló, no integra en la LES los denominados organismos de gobierno y coordinación pero dada las competencias y dinamismo que adquirió esta comisión, se ha constituido en uno de los cuerpos más importantes de coordinación del sistema.

La CONEAU, tiene algunas diferencias importantes, con respecto a los otros organismos analizados. En primer término, es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. Con ello, se pretende de dotar de mayor independencia del Poder Ejecutivo en el desempeño de sus funciones. Por otra parte, se delega en un organismo de carácter estatal el cumplimiento de estas funciones, aunque pueden crearse posteriormente otras agencias que cumplan similares funciones pero que deben ser reconocidas por la propia CONEAU. Asimismo, está integrado, no sólo por miembros de las instituciones universitarias sino también por representantes del Poder Legislativo y la Academia Nacional de Educación, dando participación de este modo a actores extrauniversitarios. Finalmente, tiene funciones muy amplias de regulación del sistema a través de los mecanismos de evaluación y acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado y posgrado, la acreditación de otras agencias evaluadoras y la realización de informes evaluativos requeridos para la creación de nuevas instituciones universitarias y su reconocimiento provisorio y definitivo.

La creación de un organismo de evaluación y acreditación universitaria fue una política muy controvertida y resistida por las instituciones universitarias por su tradición autónoma y por el temor a que estos mecanismos impusieran restricciones posteriores al financiamiento de las instituciones. Asimismo, como señala Mollis, la iniciativa a favor de evaluar la calidad universitaria se había gestado fuera de las universidades y fue promovida por el banco Mundial que en diversos documentos critica fuertemente el accionar en materia de pertinencia, calidad, gobierno y financiamiento de las universidades. Lo cual se inicia un proceso de "evaluación bajo sospecha" (Mollis, 1997).

Para sortear estas dificultades iniciales el Ministerio establece incentivos económicos a fin de que las universidades se evalúen voluntariamente y, posteriormente, condiciona el acceso a fuentes competitivas de fondos a la realización de los procesos evaluativos.

Otro autor señala, en un trabajo que analiza el funcionamiento de la CONEAU que, sus funciones son mucho más amplias de las que tienen otros organismos similares en el mundo y esto podría dificultar la gestión del organismo que podría tener por esta sobrecarga de funciones. (Krotsch ,2001(b))

La ampliación del número de organismos de coordinación a partir de la sanción de la LES, así como la complejidad de sus modos de interacción por las relaciones y articulaciones entre los distintos organismos para la toma de decisiones en el ámbito de su competencia, complejizan los modos de regulación del sistema de educación superior.

Si retomamos los criterios enumerados por Neave para clasificar los nuevos organismos de intermediación, se podría concluir que fueron creaciones del ministerio central. Aunque en la mayoría de ellos, participan representantes de las instituciones de educación superior. Considerando sus funciones, en sentido estricto, ninguno es distributivo. Pero, los resultados de sus acciones pueden tener efectos sobre la obtención de fondos concursables, la posibilidad de ser consultores del sector público o la obtención de reconocimientos simbólicos. Este puede ser el caso de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la CONEAU. De alguna u otra manera, todos son de asesoramiento al Poder Ejecutivo. Asimismo, el CIN, CRUP y la CPRES son de discusión y debate, en el logro de acuerdos sobre la articulación y coordinación de las instituciones entre si, con el gobierno y con otros actores externos. En término de los propósitos que persiguen, la CONEAU, es la más especializada en una problemática de la evaluación y acreditación-, pero como se señaló, cumple un número más amplio de funciones de las que habitualmente tienen organismos similares en otros países. Podríamos decir que los únicos organismos de carácter multisectorial son los CPRES, que intentan articular horizontalmente todo el sistema de educación superior. Por el cometido principal, los otros organismos coordinan aspectos referidos el sistema universitario. Esto se explica por las características federales de la organización de nuestro sistema educativo, en donde el gobierno y organización de las instituciones no universitarias, es competencia de las provincias.

En términos de Levy, no se da ninguna de los dos tipos de coordinación enumerados por este autor ya que, por un lado, se da una recentralización del poder en el ministerio central, dada su mayor capacidad técnica y financiera, en parte, por el apoyo brindado por las agencias de crédito internacional. Aunque, por otro, se crean numerosos organismos de "amortiguación" o intermediarios donde participan representantes de las instituciones, y estos nuevos cuerpos les restan atribuciones que antes eran potestad de las instituciones individuales.

Esta situación según algunos autores se da, por incapacidad de la base y sus organismos de coordinación, como el CIN, para promover desarrollar políticas autorreguladas que respeten los intereses de la base (Krotsch, 2001(a) y Mollis, 1997).

Asimismo, se estratifica el gobierno y organización del sistema de educación superior, incrementando los niveles de coordinación formal.

Las universidades públicas dejan de ser el actor privilegiado en la relación gobierno- universidad, ampliándose la participación en las decisiones a las universidades privadas e incorporando otras voces al debate, entre ellos, a representantes del Poder Legislativo, autoridades provinciales, otros organismos académicos y entidades representativas en las regiones.

Como tendencia, se podría concluir siguiendo a Clark que se aumenta el poder burocrático, en representación de los intereses del mercado y la sociedad civil contra los intereses de las corporaciones universitarias.

Algunas consideraciones finales

Con la incorporación del principio de autonomía universitaria a la nueva constitución nacional de 1994 podríamos decir que se cierra un capítulo de confrontación y controversia en torno a esta cuestión, al menos en los términos en que se había planteado en décadas anteriores. Afirmamos esto, pues es la Ley universitaria 24.521 la que introduce nuevamente el debate en torno a la autonomía, pero esta vez, a partir de ejes bien diferentes.

El debate acerca de la autonomía no se centra en la mayor o menor injerencia del poder ejecutivo nacional en la vida de las universidades en el marco de una relación estado-sistema universitario por la cual el primero es el principal responsable de su sostén y desarrollo. Aquí se trata del surgimiento de un “ nuevo contrato social ” entre el Estado y las universidades que supone, la necesidad de un control administrativo más fuerte por parte del estado por medio de la evaluación y el cambio de criterios en la asignación de recursos en base a objetivos y metas acordados y la búsqueda de variadas fuentes de financiamiento.

Las críticas a la ley se centran en su carácter fuertemente reglamentarista tanto por su extensión cuanto por los temas que abarca, muchos de ellos observados como avances que restringen la autonomía universitaria.

Los discursos que defienden estos “avances” no se apoyan ya en la crítica a la universidad-isla, sino que lo hacen desde otro lugar que es el de poner de manifiesto que es la sociedad quien la *financia* y que por tanto el estado es quien debe ejercer algún tipo de control sobre la vida de las universidades. Es decir, quien financia debe tener cierto poder sobre el sistema que sostiene, y el mismo debe actuar con “responsabilidad”.

Asimismo, cobran importancia nuevos organismos de coordinación del sistema que tienen competencias en una multiplicidad de tareas antes reservadas a las instituciones particulares. Los nuevos organismos incrementan su capacidad de formular e implementar políticas para todo el sistema, restringiendo las autonomías particulares y promoviendo mecanismos de homogenización del sistema y la estandarización de programas.

El cambio de modalidad de control apela, por un lado, a la autorregulación institucional, y, por otro, a sistemas cada vez más elaborados de rendición de cuentas ante la autoridad pública. Esta situación implicó la creciente concentración del gobierno central en la dimensión estratégica del desarrollo del sistema y la aparición de estos órganos intermediarios especializados en evaluación, acopio de información y control. En síntesis, debilitan el diálogo privilegiado entre gobierno y las universidades públicas e introduciendo otros interlocutores.

Como señala Neave, "En resumidas cuentas, los cuerpos intermediarios son una forma de papel tornasol que revela con especial sensibilidad los conflictos y tensiones que se dan dentro del gobierno, la universidad y la sociedad (...). Son un efecto, la interfaz donde la jerarquía ascendente del mundo universitarios se encuentra con la jerarquía descendente de la administración nacional" (Neave, 2001:324).

Referencias Bibliográficas

- Cantini, J. L. (1997): La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Serie Estudios, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Clark, B.(1983): El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica, Nueva Imagen, Méjico.
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas (1998): 30 Aniversario del CRUP, 40 años de las universidades privadas, Ediciones Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Crisafulli, G.(1999): Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior. En: Sánchez Martínez (coord.). La educación superior en la Argentina. Transformaciones debates y desafíos, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As
- Frondizi, R.(1971): La universidad en un mundo de tensiones. Msión de las universidades en América Latina, Buenos Aires, Paidós
- García Laguardia, Jorge Mario (1977): La autonomía universitaria en América Latina. Mito y realidad. Universidad Autónoma de México, México
- Groissman, E. (1968): La universidad como problema jurídico. Macchi, Buenos Aires.
- Groissman, E. (1995): La ley Avellaneda y los estatutos universitarios de la UBA-1886, Of. Publicaciones del CBC, Buenos Aires.
- Krotsch, P. (2001.a): Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes ediciones, Buenos Aires.
- Krotsch, P. (2001.b): El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en Argentina. En: Chiroleu, A. (coord.) Repensando la educación superior, UNR Editora, Rosario.
- Levy, D. (1990): El gobierno de los sistemas de Educación superior: Alternativas a la coordinación central. En: Cox, C. (editor). Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas, FLACSO, Chile.
- Molina, C. (1999): El Consejo de Universidades: la construcción de un sistema por sus protagonistas. En: Sánchez Martínez (coord.). La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates y desafíos., Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación
- Mollis, M. y Carlino, F. (1997): Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del banco Mundial al CIN. En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA, año VI, N° 19,

Buenos Aires

Neave, G. y Van Vught, F.(1994): Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa. Barcelona, Gedisa.

Neave, G. (2001): Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Gedisa, Barcelona.

Nosiglia, M. C. y Marquina, M. (1995): Políticas universitarias en la Argentina 1983-1995: El papel del Poder Ejecutivo y Legislativo Nacional. Revista del IICE, año IV, Nº 7.

Paviglianiti, N., Nosiglia, M. C. y Marquina, M. (1996): Reconstrucción neoconservadora un lugar afectado: La universidad. Buenos Aires, Miño Dávila.

Sánchez Martínez., E. (1994): La autonomía en debate. Ministerio de Cultura y Educación. La Universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias. Año 1, Nº 1. Primer Semestre. Buenos Aires.

Sanchez Viamonte, C. (1969). Universidad, educación y laicismo, Buenos Aires, SAGA

Tiramonti, G. y Nosiglia, M.C.(1991): La normativa educativa de la transición democrática. OFYL, Buenos Aires.

Vanossi, J.(1989): Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas, Buenos Aires, EUDEBA.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 91/105 pp.

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología¹

Juan Carlos Geneyro

Universidad Nacional de Lanus
E-mail: geneyro@unla.edu.ar

Resumen

En el artículo se plantea que desde la propuesta de A. Comte para constituir a la Sociología como ciencia teniendo como objeto de estudio a la sociedad moderna, científica e industrial, se desarrolló un ‘*programa de investigación*’ para aquella según la concepción de I. Lakatos.

Para I. Lakatos, un programa de investigación se origina en “...una clase especial de cambio de la problemática...”, y se establece como tal mediante desarrollos teórico-metodológico que producen quienes adhieren a dicho programa, a partir de una propuesta axiomática genuina inicial. Producida la revolución industrial y casi en paralelo la Revolución francesa, se perfila un nuevo tipo societal que será objeto de estudio de una nueva ciencia: la Sociología. A partir de los escritos de Comte, luego de los trabajos de E. Durkheim y posteriormente de T. Parsons, se afianzó un *programa de investigación* que concibe a la sociedad como organismo, luego como sistema, en desarrollo progresivo. No obstante las diferencias entre uno y otro autor, le asignan a la educación dos funciones esenciales: por una parte, configurar y transmitir marcos normativos para generar identidades y consensos cívico-sociales; por otra, formar y capacitar los recursos humanos requeridos por ese desarrollo progresivo.

A diferencia de cómo se verifican los cambios de programas de investigación, si se quiere paradigmas, en las ciencias naturales, donde el surgimiento de uno nuevo supone el abatimiento inexorable del existente en la mayoría de los casos, aquí se plantea que en la sociología hay coexistencia de al menos dos principales programas, sin que ninguno de ellos haya podido invalidar definitivamente el cen-

¹ La traducción al inglés ha sido realizada por la Licenciada Lidia del Carmen Unger (UNSL)

tro firme del programa con que disputa la validez de los análisis y explicaciones de la sociedad capitalista.

Palabras Clave:

Sociología – Programa de Investigación – Centro firme – Heurística negativa y heurística positiva - Cinturón protector.

Abstract

Based on Comte's proposal to constitute Sociology as a science having the scientific and industrial modern society as its object of study, a "research program" according to I. Lakatos' conception was developed.

I. Lakatos' "research program" arises from "... a special kind of change in the problematic..." and it is established as such by the theoretical-methodological developments generated by those who support such program from an initial genuine axiomatic proposal.

After the Industrial Revolution and almost in parallel to French Revolution, a new society starts to take shape which will be the object of study of a new science—Sociology. From Comte's writings, after E. Durkheim's and subsequent T. Parsons' works, a "research program" conceiving society as an organism and then as a system in a progressive development is consolidated. Disregarding the differences between authors, two essential functions are assigned to education: 1. to constitute and pass on normative frameworks to generate identities and civil-social consensus, and 2. to educate and train the human resources required for this progressive development.

Unlike how changes in research programs of natural sciences occur in which the presence of a new paradigm assumes the inexorable decadence of the extant in most of the cases, in this work, it is held that in Sociology, there is a coexistence of at least two main programs and none of them could invalidate permanently the "hard core" of the program with which it competes the validity of analyses and explanations of capitalist society.

Key Words

Sociology – research program – hard core – negative heuristics and positive heuristics – protective belt

Introducción

A partir del surgimiento de la sociología como ciencia social en la primera mitad del S. XIX, su objeto de estudio predominante ha sido la sociedad moderna e industrial. Cuando A. Comte formuló su conocida Ley de los Tres Estadios para

interpretar la dinámica histórico-social de las sociedades europeas establece como ultimo estadio (y por tanto como “modelo”) la sociedad “Positiva” científica e industrial. E. Durkheim por su parte, hacia finales del mismo siglo, plantea en su tesis doctoral “La división del trabajo social” que la sociedad moderna requería de una creciente especialización de funciones en virtud del desarrollo industrial y también una continua demanda de conocimientos científicos y aplicaciones tecnológicas en los distintos campos de la actividad social. Un siglo después de las formulaciones comteanas, la crisis del 30 y posteriormente los efectos sociales y económicos de la Segunda Guerra Mundial, recrudece el interés de los sociólogos por elaborar propuestas tendientes a explicar y a orientar el desarrollo de las sociedades modernas e industriales. Luego de Durkheim, la sociología estadounidense constituye un centro de producción importante en ese sentido y en el destaca por su importancia T. Parsons, quien –junto con R. Merton – es considerado un cabal exponente del “estructural – funcionalismo” en la teoría sociológica. Al igual que los dos autores franceses antes mencionados, Parsons tendrá como objeto de estudio “el sistema de las sociedades modernas”, que manifiestan como principales indicadores de su modernidad los progresos industriales, científicos y tecnológicos.

Además de las similitudes que pueden advertirse entre estos sociológicos en cuanto a la confirmación del objeto de estudio, así como en criterios o principios meta-metodológicos, también hay que destacar que coinciden en asignar a la educación dos funciones esenciales: generar consensos cívicos-sociales y capacitar los recursos humanos requeridos por y para el desarrollo. Estas funciones, que se encuentran de forma incipiente en Comte, serán trabajadas con mayor atención por parte de Durkheim y culminará sus caracterizaciones con la propuesta parsoniana. El sociólogo de Harvard sostiene en una de sus obras que las sociedades modernas han experimentado una última revolución (luego de la industrial y de la política), que denomina como “Revolución Educativa”.

Por estas razones el presente artículo persigue aplicar el concepto de “Programa de Investigación” de I. Lakatos (1983) a la obra de los autores mencionados, partiendo del supuesto que existen un conjunto de convergencias entre los mismos que indicarían la existencia de un programa de investigación en sociología que por mas de un siglo y medio, ha prevalecido en gran parte de las producciones de dicho campo de conocimiento.

De los distintos modelos explicativos de los cambios originados en las producciones científicas, entendemos que la concepción de Imre Lakatos sobre los “Programas de Investigación”, es susceptible de aplicarse en el campo de las cien-

cias sociales; específicamente en Sociología y en una de sus mas importantes vertientes teórico-metodológicas. No obstante, hay que advertir que la extrema dificultad de que éste u otro cualquiera de los modelos explicativos pueda dar respuesta de todos los cambios científicos experimentados en los diversos campo de conocimiento. Por otra parte, a ello hay que agregar los señalamientos hechos por distintos filósofos y sociólogos sobre las diferencias epistémicas y metodológicas entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, dado que esos modelos del cambio científico se han construido sobre la dinámica de estas últimas. Basta señalar, como ejemplo, que la tendencia positivista de adoptar los cánones de las ciencias naturales para las ciencias sociales originó hacia fines del siglo XIX la reacción de las “ciencias del espíritu” propugnada por Dilthey y luego retomada por otro grande la sociología: Max Weber. Estas dos consideraciones anteriores indican que pueden existir limitaciones para una total y exacta aplicación del modelo de Lakatos en la temática y en los autores aquí elegidos (aseveración también válida para los otros modelos). Sin embargo, como ya apuntamos, las categorías del modelo seleccionado permiten – en términos aceptables – una explicación de la existencia de distintos “programas de investigación” y de sus confrontaciones en el campo de la Sociología. En el sentido, y siguiendo la terminología de Lakatos, se pretende demostrar que desde la constitución misma de la Sociología como ciencia se estructuró y desarrollo un programa de investigación con su “centro firme”, su “heurística negativa” su “heurística positiva” y, merced a dichas heurísticas, un “cinturón protector” del núcleo sustantivo o centro firme del programa. Tal programa, que de manera simplificada puede reconocerse en sus inicios con el positivismo comteano, así como su ampliación y consolidación con Durkheim y Parsons respectivamente, se ha confrontado desde sus orígenes con otros programas de investigación, entre los que descollan los elaborados por el marxismo y la sociología comprensiva. Nuestro interés aquí no radica en dar cuenta de tales confrontaciones entre los distintos programas, aunque haremos algunas referencias a las mismas, sino caracterizar al programa de investigación configurado con las aportaciones de Comte, Durkheim y Parsons; con especial referencia a sus implicaciones en la educación.

El “centro firme” del programa.

I. Lakatos sostiene que en el desarrollo científico se manifiestan cambios progresivos y regresivos de problemáticas y que las mas importantes de éstas para

dicho desarrollo se caracterizan por una cierta continuidad que relaciona a sus miembros; dicha continuidad "...se origina en un programa de investigación genuino concebido en el comienzo". Para el autor, un programa de investigación es "...una clase especial de cambio de la problemática. Consiste en una serie de teorías en desarrollo" (Ibidem: 65, 23)

En este sentido podemos apreciar que el programa que concebimos como tal presenta una problemática distintiva, esto es, la problemática de la sociedad moderna, científico técnica e industrial. Y que supone un cambio respecto de la problemática de la sociedad feudal. Por otra parte, que en los autores seleccionados se observa una continuidad tanto para el mantenimiento de la problemática como del "centro firme" que estructura el desarrollo de sus trabajos. Si se considera que éste centro es definido como un conjunto de supuestos básicos o hipótesis centrales indiscutibles, de índole axiomática, en el caso propuesto por este artículo el mismo estaría formado de la siguiente manera:

- La sociedad es una totalidad (organismo, estructura, sistema); es decir, un conjunto de elementos (órganos, subsistemas, grupos, individuos) con interdependencia funcional; todos necesarios para la conservación y desarrollo de la totalidad o, lo que es lo mismo, la sociedad.
- La educación ejerce o debe ejercer dos funciones necesarias y esenciales para la sociedad moderna: generar consenso entre los ciudadanos y capacitar los recursos humanos requeridos para el desarrollo de las actividades productivas de bienes y servicios.

A. Comte (1798-1857) produce su obra entre 1817-1856 y funda la ciencia social que llamará primero Física Social, para adoptar finalmente el nombre de Sociología. El establece las condiciones necesarias para que se desarrolle la sociedad moderna según su conocida tríada "Amor, Orden y Progreso", a fin de superar la anarquía y el caos social; que observaba en el entorno europeo de su época. De dicha tríada en orden social, el "consensus universalis", basado en la abnegación cívica y la cooperación, es la condición primera y necesaria para lograr el progreso y acceder estadio de la humanidad: el estadio positivo, científico e industrial. Para la elaboración de su teoría discriminó dos campos de análisis: estática y dinámica social (que a nuestro entender se continúan conceptualmente en los otros dos autores con los términos de estructura y función). En el primer campo incluye los distintos elementos constitutivos de la sociedad: el individuo, la familia y combinaciones mas complejas como el Estado (elemento mas complejo sería la Humanidad) y aborda cuestiones referidas al equilibrio y la ar-

monía sociales. Plantea que el hombre es naturalmente egoísta y que debe fomentarse en su educación cívica el altruismo y la buena voluntad, así como la aceptación de una autoridad ético-política fundada en la ciencia. De esta manera la educación – laica y estatal – debía proveer de “un fondo común de verdades” asentadas en el conocimiento científico, sustento del consenso necesario para superar los antagonismos y luchas sociales (monarquía contra burguesía, antes y después de la Revolución Francesa; burguesía contra proletariado en vísperas de la Comuna de París). En la dinámica social enuncia la ya mencionada ley de los tres estadios (teológico, metafísico y positivo), que ubica a la ciencia y a la industria como fenómenos socio-históricos superadores de los estadios precedentes en los que la mitología, la religión y la metafísica constituyeron formas transitivas para poder alcanzar luego una perfección evolutiva en la marcha general de la civilización. Al respecto, Comte afirma la invariabilidad de las leyes que rigen dicho desarrollo evolutivo de las sociedades, ajenas a una acción transformadora por parte de los hombres que, en todo caso, pueden aspirar al conocimiento de las mismas a fin de coadyuvar el inexorable proceso evolutivo². El conocimiento como reflejo de la naturaleza se obtendría a través de la observación sistemática del acontecer social y del cual el sujeto que conoce debe de estar apartado. Los sabios, o científicos sociales, en la orientación y dirección del proceso social; los industriales en la administración del poder material o económico; el proletariado como clase activa esencial para la realización de las actividades industriales, constituyen las clases o agrupamientos sociales que con sus respectivas funciones específicas e interdependientes son imprescindibles para la consolidación de la sociedad moderna. La educación, a tales fines, tiene que concurrir a la capacitación técnica del proletariado.

E. Durkheim (1858-1917) desarrolla su trabajo en el lapso de 1885 a 1917 y, superando a Comte, realiza investigaciones para validar empíricamente algunas de sus propuestas y avanza en la elaboración teórica del “centro firme” del programa, así como en la “heurística positiva” que refuerza su “cinturón protector”. En cuanto a las investigaciones destaca *El suicido* y en cuanto a su producción teórica-metodológica sus *Reglas del método sociológico*; *La división del trabajo social* y *Lecciones de sociología*.³

2 Para el análisis sintético de la teoría de A. Comte se han tenido en cuenta las siguientes obras; dicho autor, *La física social*, (1981); *Discurso sobre el espíritu positivo*, (1985); *Ensayo de un sistema de política positiva*, (1979). Además, de Raymond Aron, *Las etapas del pensamiento sociológico* (1980); Juan Carlos Geneyro, (1984)

3 E. Durkheim (1982), (1985) y (1976); Otras obras de consulta: Steven Lukes (1984) R. Aron, Op. Cit, J.C. Geneyro, Op. Cit.

Ateniéndonos a la postulación de Lakatos, hay que subrayar que con Durkheim el programa de investigación se manifiesta teórica y empíricamente progresivo. Este sociólogo francés considera a la sociedad como un gran organismo, con características similares a los organismos biológicos superiores. Las sociedades modernas, crecientemente complejas por la diversificación y especialización que supone el progreso científico, técnico e industrial, requieren de la “solidaridad orgánica” entre sus miembros; esto es, que guarden relaciones funcionales interdependientes similares a las que se manifiestan – por ejemplo - en los órganos que integran el cuerpo humano. En tanto que los sujetos se pongan en condiciones de desempeñar una función útil para los demás, para la sociedad, tomarán conciencia de su valor como individuo y a la vez apreciarán las funciones que desempeñan los otros y que le benefician a él mismo. De este modo la solidaridad orgánica es un elemento esencial para la conservación y desarrollo de la estructura. Establece que en la actividad económica debe haber representación paritaria de obreros y patrones para la planeación y realización del proceso de trabajo; y en el orden económico, como en el político, tienen que incorporarse los conocimientos técnicos y científicos que propicien alcanzar mayores niveles de eficiencia y bienestar colectivo.

Al igual que Comte, Durkheim sostiene que el hombre es naturalmente egoísta y que la educación, laica y estatal, debe de configurar en cada individuo el “ser social” a través de un tipo de educación que denomina “homogénea”, ya que debe proporcionarse a todos los ciudadanos por igual, independientemente de su sexo, raza, religión y posición socio-económica. A partir de esa formación homogénea, sustento del consenso y la solidaridad se imparten educaciones heterogéneas que capaciten científica y técnicamente a los individuos, de acuerdo a los requerimientos de la división del trabajo social y según las tendencias y aptitudes de cada quien. Empero, Durkheim supera la concepción determinista de Comte en varias cuestiones: por un lado, para el primero el conocimiento surge de los problemas que manifiesta la práctica y si bien sostiene como criterio metódico a la observación, concibe como sentido esencial de dicho conocimiento el de contribuir a resolver esos problemas de la práctica y poner al hombre en mejores condiciones para transformar la realidad. Transformación que bajo su concepción implica una “racionalidad pragmática” y prudente, acorde con las condiciones socio-históricas que determinen su capacidad de acción. Las acciones que violentan esa condición conducirán a los estados “anómicos” o “entrópicos” que hacen peligrar la propia existencia del organismo social. Por otra parte, su noción de “naturaleza humana” supera los condicionamientos biologicistas comteanos,

en la medida que en una sociedad democrática cada sujeto tiene que disponer de condiciones de igualdad para realizarse como ser humano acorde con sus originales aptitudes. Aptitudes que concibe como predisposiciones generales que encuentran su posibilidad de manifestación y sus sentido más específico según el contexto económico y social en el que se manifiesta. Además, Durkheim advierte que nadie está fijado a una determinada función y que por lo tanto en una democracia desde el valor de la igualdad, cada quien debe tener las condiciones externas que le permitan desarrollar las aptitudes y preferencias de su propia individualidad. Las “dependencias ilegítimas”, con las cuales, en sus propias palabras, se obstaculizan esas posibilidades para muchos sujetos, tienen que ser superadas; entre esas dependencias Durkheim identificaba las provenientes de la explotación económica.

T. Parsons (1901-1979) institucionaliza la sociología en la Universidad de Harvard en 1944, al igual que Durkheim lo hiciera hacia fines del S XIX en la Universidad de Burdeos. Dos años más tarde funda en la misma Universidad el Departamento de Relaciones Sociales (incluyendo las áreas de sociología, antropología y psicología social) y con tal decisión sigue los pasos de Durkheim, quien había planeado la necesaria interdisciplinariedad entre tales ciencias.⁴ De los tres autores seleccionados para nuestro trabajo, es Parsons sin duda el de mayor producción teórica y metodológica; entre 1928 y 1978 este autor produjo – considerado artículos, ponencias, libros, etc._ más de doscientos escritos. Como es obvio, no podremos aquí considerar todas sus aportaciones, pero para nuestros propósitos hemos seleccionado dos de su obras más conocidas:

El sistema social (Parsons 1984) y El sistema de las sociedades modernas (Parsons 1974), además dos artículos referidos particularmente a la educación: “El salón de clases como sistema social” y “Edad, estructura social y socialización” (Parsons 1979)⁵

Parsons define al sistema social como “...una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” y cuyas relaciones con sus situaciones – incluyendo a los demás actores – están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons 1984: 17) A su vez, el sistema social puede ser analizado según cuatro dimensiones sistemáticas o “subsistemas” de la acción:

4 Una biografía detallada de T. Parsons se encuentra en J. Almaraz (1981)

5 Se encuentra también analizado en J.C. Geneyro (1984)

- Sistema del organismo de la conducta; que integra las funciones de adaptación;
- Sistema de la personalidad; que integra las funciones de consecución de metas;
- Sistema social; que incluye las funciones de integración social;
- Sistema cultural; que abarca las funciones de mantenimiento de pautas.

Por otra parte, establece la noción categorial de "status-rol"; así la sociedad sería una estructura de "status-roles" o, dicho de otra manera, de posiciones sociales con sus respectivas funciones pautadas o normadas: mujer; varón; padre o madre, hijo, hermano, maestro o alumno, médico o paciente, etc. El sistema social cuenta con un sistema de recompensas (materiales o simbólicas) que orientan la acción del sujeto en el desempeño de su papel en los respectivos estatus o posiciones que ocupe, para alcanzar el máximo de gratificación. Este principio de gratificación se asocia al del logro y también al de eficiencia, principales valores de la sociedad moderna e industrial. Las "conductas desviadas" de las normas o pautas establecidas que atentan contra el equilibrio del sistema o aquellas que no responden a los principios axiológicos antes apuntados, reciben algún tipo de sanción y/o privación. De esta manera el equilibrio y el cambio orientado del sistema quedarían garantizados.

En el sistema de las sociedades modernas, el sociólogo estadounidense plantea que estas han experimentado los efectos de tres revoluciones:

- La revolución industrial, en la que la ciencia y la técnica modifican cualitativamente las estructuras productivas, así como los requerimientos de recursos humanos calificados.
- La revolución democrática (a partir de la Revolución Francesa), que generó una nueva postulación de Estado y de la Sociedad, bajo el principio de "igualdad de oportunidades".
- La revolución educativa, que supuso la democratización de los sistemas educativos, al punto que éstos pasan a constituir el factor principal de la estratificación social.

El núcleo central de su tesis señala que cada sujeto encuentra su posición social según sus logros acreditados en el sistema educativo; para ellos parte de una condición "sine qua non": el principio de igualdad de oportunidades, que otorga preeminencia a los estatus adquiridos o logrados sobre los estatus adscriptos (o posiciones de nacimiento: varón-mujer, negro-blanco, clase alta o baja). Parsons, al igual que los otros autores aquí tratados, establece para la educación

dos funciones principales: la socialización y la selección. La función de socialización, y recupera la clásica definición de Durkheim, consiste en que las generaciones jóvenes a través de un proceso sistemático incorporen los valores, normas, conocimientos y prácticas que la sociedad adulta requiere de ellos para su integración adaptativa y su participación en ella. La función de selección implica los mecanismos de acreditación que establece el sistema educativo en todos sus niveles para determinar los índices de logro de los sujetos y, con base en ellos identificar el grado de adquisición de mérito de los alumnos o concursantes, así como su tipo de inserción socio-laboral: “Las personas se preparan y seleccionan según su capacidad socializada para desempeñar los papeles más responsables, que requieren los más altos niveles de recompensa, incluyendo ingresos, influencias políticas y, hasta un punto más bajo, el poder.”⁶

Las heurísticas y el cinturón protector

Para I. Lakatos, “la heurística negativa” especifica el centro firme del programa que es irrefutable por decisión metodológica de sus partidarios; la heurística positiva consiste en un conjunto parcialmente estructurado de sugerencias o pistas sobre cómo cambiar y desarrollar las versiones refutables del programa de investigación, sobre cómo modificar y complicar los puntos más cuestionables del cinturón protector. (Lakatos Op.Cit: 68-69)

La acción de los dos tipos de heurísticas configuran en suma el cinturón protector del programa en su centro más firme. En el programa que analizamos la heurística negativa tendría como criterio meta-metodológico la no aceptación o el rechazo de la lucha de clases como necesidad y explicación del desarrollo de la sociedad moderna y, junto con ello, el consiguiente rechazo a entender la educación como instrumento de dominación clasista o con la función de reproducir las desigualdades de la sociedad capitalista-industrial. Ello no implica afirmar que los autores seleccionados no observaran en sus respectivas realidades la lucha de clases, sino que la caracterizaban como expresiones sociales anómalas y transitorias: Para Comte, “caos y anarquía”; para Durkheim, una “forma patológica” de la sociedad industrial; Parsons la atribuye a “conductas desviadas” que generan conflicto y desequilibrio del sistema social. Por otra parte, en lo que es la heurística positiva hubo refutaciones internas (de Durkheim a Comte, y de Parsons a

⁶ Una crítica exhaustiva a la teoría parsoniana se encuentra en A. Gaudner (1974) En cuanto a la socialización, puede verse J. Spratt, “Principia sociológica”

Durkheim) y externas (del marxismo, entre otros programas) que coadyuvaron al desarrollo del cinturón protector. Veamos un ejemplo, referido al concepto de clase social y a sus relaciones con la educación; primero de índole interna, para luego ejemplificar refutaciones externas al programa.

Recordemos que A. Comte establece como agrupamientos o clases sociales fundamentales a los sabios o científicos, los industriales y el proletariado; junto con ello, señaló la necesidad de confirmar el “poder material” en quienes lo detentaban (esto es, la burguesía industrial) a fin de superar las disputas por ese poder y avanzar hacia un progreso que debería proporcionar felicidad y bienestar a todos. Quienes estaban abocados a la observación de los hechos (científicos) y en la administración del poder material (burguesía) no podían, con la misma eficiencia, dedicarse a las actividades prácticas y viceversa. De este modo, el buen desempeño de la función respectiva que cada quien ejerciera lo elevaría en la jerarquía espiritual de la “Religión de la Humanidad”, independientemente de su posición (y posesión) material. Se sigue que la educación también es diferencial, acorde con la función a que estaba predestinado cada según su clase y herencia biológica.

Durkheim refuta a Comte, excesivamente biologista en su concepción de clase social, y señala explícitamente que el organismo social no posee idénticas características respecto a los organismos biológicos – pese a sus semejanzas – y que ningún sujeto que desempeña determinada función está impedido de pasar a desempeñar otra; con lo cual introduce la noción de movilidad socio-laboral. Además, señala que la herencia socio-biológica no es tan determinante del futuro de los individuos, que tiene aptitudes generales y plásticas como ya señaláramos. Pero como advierte la existencia de diferencias objetivas, externas (materiales), entre los individuos, planteará que debe desaparecer el derecho de la herencia y reevee críticamente los supuestos de las relaciones contractuales, por no partir éstas de situaciones equitativas entre las partes. De esta manera cada ciudadano podría elegir, sin ninguna “coacción exterior”, naturalmente, el tipo de la actividad en que quisiera realizarse. Las formas patológicas que observaba en la sociedad de su época deberían desaparecer paulatinamente. Al fin de cuentas, ambos autores, aunque de distinta forma, expresan la influencia de uno de los pilares del “socialismo utópico”: Saint Simon.

Parsons, junto con otros sociólogos de su tendencia teórico-metodológica, buscó apoyos empíricos para su concepción de clase social y de estratificación social. Para el autor las clases sociales son abiertas, en el sentido que constituyen agrupamientos de individuos que comparten determinadas expresiones o

índices de variables (niveles de ingresos, tipos de ocupación, escolaridad bienes adquiridos, etc.) y, según los desempeños de cada individuo, éste puede perder o ganar en la expresión de algunos – sino de todos – de dichos índices y, consecuentemente, ascender o descender en la escala social. En otros términos, las sociedades modernas tienen como uno de sus atributos la “movilidad social” ya que en ellas prevalecen los estatus adquiridos sobre los estatus adscriptos. En condiciones de “igualdad de oportunidades”, cada sujeto compite con los demás y según su desempeño (performance) obtiene reconocimientos y recompensas según sus logros. Es a través de la educación que el ciudadano de una sociedad moderna-industrial-democrática puede llegar al máximo de logro y de recompensa, si es que acredita la capacidad suficiente. Así, en las sociedades modernas y/o tradicionales las actividades pueden ser analizadas según su propuesta metodológica de las “pattern variables” (en Weber “tipos ideales”): especificidad – difusividad funcional; neutralidad afectiva – afectividad en las relaciones sociales; universalismo – particularismo en las pautas culturales; logro – adscripción como criterio de valoración de conductas⁷; correspondiendo las primeras de cada par a las sociedades modernas y las segundas a las sociedades tradicionales, no industriales. A título de ejemplo, podemos tomar el primer par en cuanto a las actividades familiares: según Parsons en la sociedad moderna la familia mantiene solamente la función afectiva, mientras que en las sociedades tradicionales esta ejerce también la función económica (ejemplo, la familia campesina) y la función educativa. En la sociedad moderna el sujeto sale del grupo familiar para trabajar en una fábrica, una oficina, un comercio, etc., y estudia en una escuela, colegio o universidad. Incluso la primera educación tiende a estar cada vez más en los jardines de niños.

De las refutaciones externas al programa hemos seleccionado dos, ambas referidas a la concepción educativa del mismo: una proveniente del marxismo y otra de la denominada “sociología crítica”.

Sociólogos y Filósofos marxistas franceses en la década de los 60 y de los 70 elaboraron las tesis “reproduccionistas”, que buscaron refutar –tanto a nivel teórico como empírico- las tesis parsonianas de la educación como “canal de movilidad social”. En esta corriente se puede citar a Althusser(1976), con su artículo “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” y a Baudelot y Establet(1973) con su investigación empírica sobre las dos “redes de escolarización” del sistema educativo francés, que exponen en la obra “La escuela capitalista”.

⁷ Una aplicación de las variables-patrón se encuentra en un clásico de la sociología latinoamericana: Gino Germani, (1962)

El primero de los autores mencionados plantea que cada “modo de producción” requiere, para su existencia y desarrollo, reproducir las condiciones de producción, tanto a nivel de las materias primas que utiliza como recursos humanos e ideología congruente con los intereses de la clase dominante a nivel económico. En el modo de producción capitalista la reproducción de las materias primas o insumos, así como de la fuerza de trabajo en su expresión física o energética, se reproducen en el mismo ámbito de la economía o sea la “infraestructura”; mientras que la capacitación técnica de la fuerza de trabajo y la ideología dominante se reproducen en ámbitos superestructurales, que llama precisamente Aparatos Ideológicos del Estado. En el capitalismo, el aparato que ejerce principalmente esos dos cometidos es la escuela. De esta forma, los distintos niveles educativos reproducen, tanto a nivel de la estratificación social como de los requerimientos técnicos (operativos, supervisores, directores), las condiciones e intereses dominantes del sistema capitalista. La tesis de Althusser fueron recuperadas por Baudelot y Establet, entre otros, que estudiaron el origen socioeconómico de alumnos franceses que cursaban clases en las escuelas públicas y privadas, técnicas y universitarias. Ellos encontraron que existía una red de escolarización para hijos y obreros y asalariados de baja calificación, que capacitaba para desempeñar funciones que lo ubicaría socialmente en los mismos grupos sociales a los que pertenecían; la otra red estaba, en cambio, orientada al desempeño de profesiones liberales y/o funciones de jerarquía en la estructura productiva y a la cual concurrían predominantemente alumnos que poseían atributos socio-económicos altos. A partir de sus conclusiones se refutaban las tesis “optimistas” del estructural-funcionalismo.

La segunda refutación externa que hemos elegido proviene de la denominada “teoría de los segmentos”, que cuestiona la aseveración de que a mayor educación (y por causa de la educación) hay una mayor retribución económica. En primer lugar, argumenta esta teoría, al interior del sistema educativo existen segmentos del mismo que no garantizan una igualdad de las condiciones educativas para todos los sujetos: existen diferencias entre escuelas urbanas, suburbanas y rurales, públicas y privadas, instituciones de un mismo nivel educativo con prestigios diferenciales, etc. Esta situación, junto con la pertenencia a grupos socio-económicos diferentes, índice más que la acreditación formal de un título para el acceso a determinados empleos y su correspondiente asignación económica. En segundo lugar, en la estructura de empleos también se estructuran segmentos productivos heterogéneos –incluso dentro de un mismo sector de la economía– con diferencias en su desarrollo tecnológico, capital orgánico y tipo de control

(público, privado, mixto), que determinarían más que la educación los salarios que reciban los sujetos, aunque tengan la misma credencial profesional. A modo de ejemplo puede advertirse que, en términos generales, un médico egresado de una universidad reconocida tiene mayor aceptación que otro con igual título profesional, pero perteneciente a una institución poco prestigiada en la especialidad. Y, además, los egresados de una misma facultad pueden llegar a percibir remuneraciones diferentes según trabajen en instituciones oficiales o privadas. Se sigue que es refutable de que a mayor educación hay siempre una mayor retribución económica. Junto a estos cuestionamientos se desarrollan otros, producidos en alguna medida por la expansión de los servicios educativos a niveles a medio superior y superior de las últimas décadas, que produce saturación de la oferta de trabajo calificado en algunos sectores de la estructura del empleo y rigina, entre otros fenómenos, una tendencia decreciente de la evolución de los salarios en dichos sectores, así como el desplazamiento de ese excedente de recursos calificados a otras actividades menos calificadas y, como es obvio, menos retribuidas económicamente.

Según LAKATOS, los integrantes de un programa de investigación no están obligados a responder a todas las refutaciones; aunque sí a validar algunas de las hipótesis del cinturón protector. Es así que algunos programas de investigación en ciencias sociales han verificado en ciertas situaciones (y condiciones) algunas de sus tesis. Ello explicaría por qué, entre otras razones, coexisten diversos programas en dichas ciencias. Bajo el modelo lakatiano quedaría por indagar qué programa poseería mayor capacidad explicativa y predictiva de los procesos sociales; aunque esta tarea requeriría de un trabajo de mayor envergadura y exceden con creces la intención del presente.

Referencias Bibliográficas

- Almaraz, J.(1981): La Teoría sociológica de T. Parsons, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas.
- Althusser, L. (1976) "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado", en Posiciones, México, Ed. Grijalbo.
- Baudelot y Establet(1973) La escuela capitalista, Ed. Siglo XXI, México.
- Comte, A.(1981): La física social, Madrid, Aguilar Ed. 1981;
- Comte, A.(1985): Discurso sobre el espíritu positivo, Madrid, Ed. Alianza, Tercera Ed.
- Comte, A.(1979): Ensayo de un sistema de política positiva, México, UNAM.
- Durkheim, E.(1982): La división del trabajo social, Madrid, Akal Ed., 1982;
- Durkheim, E.(1985): Las reglas del método sociológico, Madrid, Akal Ed.
- Durkheim, E.(1976):Educación como socialización, Salamanca, Ed. Sigume.
- Geneyro, J.C (1984): "T. Parsons y A. Gramsci: algunas reflexiones sobre sus concepciones educativas", en Pedagogía, Revista de la U.P.N. /, Nro. 0.
- Geneyro, J.C.(1984) "Fundamentos axiológicos de la teoría social y sus implicaciones en la educación: A. Comte, E. Durkheim y T. Parsons", en Pedagogía, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México Nro. 2.
- Gino Germani : (1962) Política y Sociedad en una época en transición, Bs.As., PAIDOS.
- Parsons, T(1974): El sistema de las sociedades modernas, México, Ed. Trillas.
- Parsons, T (1979): Antología de sociología de la educación , México, UNAM, Tomo II.
- Parsons, T(1984): El sistema social, Madrid, Alianza Ed. 2 Ed.
- Raymond Aron(1980): Las etapas del pensamiento sociológico, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- Gauldner, A. (1974) La crisis de la sociología occidental, Bs. As., Amorrortu Ed.
- Sprott, J. "Principia sociológica"; en Introducción al pensamiento sociológico, Costa Rica, Editorial
- Steven Lukes, (1984): Durkheim, su vida y su obra, Madrid, Siglo XXI/Centro de Investigaciones sociológicas.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 107/118 pp.

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria¹

Graciela Amalia Domínguez

Universidad Nacional de Río Cuarto
E-mail: gdominguez@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El propósito de este trabajo² es analizar el perfil que adoptaron las políticas públicas formuladas en Argentina durante la última década, tendientes a la reconversión de las universidades nacionales, en un contexto histórico favorable a la implementación de medidas de corte neoliberal. Más específicamente, se trata de dar cuenta del alcance y sentido de las reformas en tres dimensiones básicas: a) giro hacia la autonomía evaluada; b) transferencias públicas condicionadas; y c) alteración de la morfología de distribución del poder.

Palabras claves

Políticas publicas en Argentina, universidades

Abstract

The purpose of this work is to analyze the profile of national universities' restructuring public policies in Argentina over the last decade. This has happened in a context favorable to the implementation of measures of neoliberal conception. More specifically, it is aimed at examining the scope and sense of reforms in three basic dimensions: a) turn to assessed autonomy, b) conditioned public transferences, and c) alteration of power distribution morphology.

Key Works

Politicians publish in Argentina, universities

¹ La traducción al inglés del presente trabajo ha sido realizado por la Lic. Lidia del Carmen Unger.

² El mismo ha sido presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Realizado en San Luis. 2003

Evaluación como eje articulador de la instrumentación de políticas

En sus modalidades recientes, las políticas de evaluación universitaria en Argentina presentan un doble carácter: “*externalidad y ajenidad*”³ (Celman, 2002). Surgen en el contexto del proceso de globalización, siguiendo la tendencia observada en la década del 80 en la mayoría de los países desarrollados, como consecuencia de la instalación de lo que se ha denominado el Estado evaluador (Brunner, 1992). Esto es, no devienen de un impulso endógeno generadas desde las propias universidades como instituciones autónomas, destinadas a fortalecer su autoconocimiento, sino que son promovidas externamente.

Entre los factores que intervinieron en Argentina para acentuar la necesidad de la *accountability* Krotzsch (2001) señala uno de carácter estructural, la escasa visibilidad del sistema de educación superior derivada tanto de su expansión cuantitativa como de su complejización, y el otro, vinculado a la construcción política del principio de la desconfianza, que posibilitaría consensuar la implementación de mecanismos de rendición de cuentas.

Las estrategias de evaluación que desde el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) se venían diseñando e implementando desde comienzos de la década del 90 adquieren mayor sistematicidad y carácter prescriptivo al ser formalizadas en la Ley de Educación Superior Nº 24.521/1995, en donde se consolida un modelo heterónimo de orientación de la universidad pública. El texto legal establece dos mecanismos básicos: a) la evaluación institucional externa, que deberá efectuarse como mínimo cada seis años (Art. 44); y b) la acreditación de carreras de posgrado y de grado reguladas por el Estado conforme a criterios y parámetros fijados por el MCyE, en acuerdo con el Consejo de Universidades (Art. 46 inc. b). La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es creada como el máximo organismo responsable para desempeñar estas funciones.

El modelo impuesto por la ley se elabora teniendo como eje el principio que el Estado efectúa un *pilotaje estratégico* conduciendo y coordinando el sistema universitario a distancia, mediante acciones de monitoreo y concibe que las instituciones se autorregulan dentro de ese marco. Este ejercicio es justificado por el carácter de bien público que tiene la educación universitaria y en el deber del

3 La externalidad connota la lógica que subyace en el enfoque de evaluación adoptado, el ámbito en que se decide cuándo, cómo y quiénes realizarán las evaluaciones, las instancias de poder que determinan los parámetros y criterios de valoración y los cambios que se juzgan necesarios. La ajenidad refiere a la significación que adquieren las prácticas evaluativas para los miembros de la institución sobre la cual se evalúa (Celman, 2002).

Estado de resguardar la confianza que la sociedad deposita en estas instituciones. La regulación del sistema a distancia implica, por un lado, reconocer que el Estado se reserva un rol activo en torno al eje de la regulación evaluativa y del financiamiento público pactado según metas y objetivos. Pero al mismo tiempo implica aceptar que el sistema de educación superior opera con cierta autonomía para adaptarse a exigencias del mercado, ya sea el mercado para captar recursos, el mercado de oferta laboral, de demandas estudiantiles o de reputaciones institucionales (Brunner, 1990). Esto es, la Ley de Educación Superior refuerza mecanismos de control estatal sobre las universidades nacionales y simultáneamente tiende a orientar la universidad hacia el mercado.

El enfoque de evaluación dominante se caracteriza porque: a) concibe a la evaluación como un instrumento de control de resultados, posicionándose a posteriori de los procesos; b) promueve a través de mecanismos competitivos de financiamiento el logro de calidades estandarizadas; c) está orientado por parámetros cuantitativos de costo-beneficio, eficiencia y productividad; d) subyace una lógica de mercado en donde el riesgo de crecimiento inequitativo y segmentación del sistema universitario es previsible, e) promueve la transformación universitaria funcional al modelo hegemónico global (Cantero, 1998).

Carlino y Mollis (1997), partiendo del reconocimiento del carácter político de la evaluación, recuperan la noción de campo de Pierre Bourdieu y suponen que el conjunto de teorías, concepciones, discursos y prácticas que se estructuran en torno a la evaluación de la universidad conforma un campo. Como en todo campo, en el de la evaluación se ponen en juego valores e intereses que posicionan a los actores sociales involucrados en distintos lugares respecto a los bienes materiales o simbólicos en disputa. Disputa en torno a las finalidades, prácticas y localización de la evaluación universitaria, que hunden sus raíces en los divergentes modelos de universidad que se pretenden construir.

Transferencias públicas condicionadas y desregulación del régimen económico-financiero

A fines del siglo XX emerge y se consolida un nuevo modelo de financiamiento de la universidad pública argentina tendiente a efectuar transferencias públicas condicionadas según pautas objetivas de productividad, esto es, asociadas a los resultados y niveles de desempeño; a introducir la lógica de la competencia por fondos, canalizada por medio de contratos establecidos según la fórmula costo-

beneficio; a descentralizar el régimen económico financiero a través de la desregulación salarial y la diversificación de las fuentes de recursos; y a proponer el arancelamiento de los estudios de grado en base a argumentos de equidad social.

Los cambios en la orientación del financiamiento se expresan en un conjunto de acciones en marcha que estimulan la expansión del mercado como fuerza coordinadora de las instituciones y por ende, a la constitución de un sistema universitario segmentado, diferenciador y competitivo. El mercado educacional opera cuando se aseguran las condiciones para que existan "*intercambios no regulados como medios para vincular personas y sectores*" (García Fanelli 1998:24) y se construye sobre la base de tres dimensiones: el mercado de consumidores o usuarios, el ocupacional y el institucional. En esta ponencia se interpreta que el mercado de consumidores funciona cuando la educación deja de ser un derecho garantizado por el Estado y se convierte en un servicio que se compra, a través del arancelamiento de los estudios. Los gobiernos suelen intervenir otorgando becas y subsidios para garantizar la equidad social, es decir aplicando políticas compensatorias. Por su parte, el mercado ocupacional en el ámbito educativo se instala cuando se crean condiciones que favorecen la movilidad, entre las distintas instituciones, del personal docente, técnico y administrativo. Un ejemplo de esas condiciones es fijar recompensas diferenciales como estímulos de atracción. Finalmente, el mercado institucional se construye cuando se implementan medidas tendientes a fortalecer la competencia interinstitucional en torno al personal, los estudiantes, los recursos tecnológicos y financieros y los prestigios o reputaciones. Es decir, opera cuando al interior de un mismo nivel de enseñanza -por ejemplo, el subsector universitario- las instituciones que lo componen configuran compartimentos diferenciados y segmentados.

A partir de 1993, la Secretaría de Políticas Universitarias promueve, como alternativa complementaria al esquema tradicional de asignación presupuestaria cuasi automática, distribuir los recursos incrementales provenientes del Tesoro Público y del sector externo a través de la aplicación de *fórmulas o modelos y del sistema de competencia por fondos* (Doberti, 1999). Estas modalidades activan procedimientos competitivos de asignación que son más sensibles a las diferencias de funciones, desempeño y productividad entre las universidades. Se instala así un nuevo patrón de relaciones en donde el MCyE, a distancia, emite un conjunto significativo de señales para las instituciones financiadas. Así por ejemplo, el esquema de fórmulas pondera aspectos como el número de desaprobaciones aceptables por alumno, la duración real de las carreras, la relación graduados-ingresantes, que se intentan incentivar o premiar desde el nivel central. En el sistema por múltiples fondos las universida-

des concursan por recursos para destinar a actividades específicas, presentando proyectos ante diferentes programas. Las que resultan acreedoras establecen relaciones contractuales con el proveedor de los recursos y se someten a un control posterior de los resultados logrados.⁴ En Argentina, la competencia por fondos ha sido tradicionalmente utilizada para financiar proyectos de investigación por parte de agencias gubernamentales o instituciones privadas, modalidad que la SPU extendió al conjunto de las actividades académicas para asignar los recursos incrementales. En 1998, el 17% del presupuesto universitario proveniente del crédito público fue distribuido por el Ministerio de Cultura y Educación mediante fórmulas o esquemas contractuales (Decibe, 1999). Es de interés observar que en ambos mecanismos de asignación las instituciones acceden a los recursos en la medida que cumplan las especificaciones y prescripciones emanadas del Ministerio.

Dentro de esta lógica la tendencia es pasar de un financiamiento global de las universidades al financiamiento de proyectos o áreas específicas, de la asignación a procesos al financiamiento en función de resultados. Pero esta lógica revela también otros desplazamientos en la forma de diseñar políticas universitarias, que dan cuenta de la progresiva injerencia del PEN como órgano responsable de la distribución de los fondos, según parámetros estandarizados y construidos por él mismo. Al respecto, La ley de Presupuesto del Estado Nacional de 1992 innova en las partidas correspondientes a las universidades nacionales, destinando una suma global al MCyE a quien se le atribuye la competencia de asignarlo según fórmulas o esquemas contractuales (Marquina y Nosiglia, 1995).

La alteración de los mecanismos de distribución presupuestaria ha sido complementada por la autarquía económica financiera, conferida por la Ley de Educación Superior a las universidades, la cual incluye la *desregulación salarial* - promoviendo la diferenciación en materia de retribuciones- y la *diversificación de las fuentes de recursos*. Impulsar a la búsqueda de recursos propios,⁵ en un

4 Ejemplos en Argentina de asignaciones de recursos por vía competitiva son el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (1994), el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA, 1995), el Programa de Financiamiento de Inversiones (PROIN, 1997) y el Programa de Apoyo al Desarrollo de Universidades Nuevas o con Problemas Especiales (PROUN, 1997) (Doberati, 1999).

5 Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el período 1991-1998 la incidencia del aporte estatal en el total del presupuesto universitario a disminuido: en la primera fecha, el 92,7% del presupuesto era financiado por recursos públicos, en tanto que en 1998 la participación del Estado nacional había descendido a 83%. Por otro parte, en el año 1998 la recaudación de recursos propios por parte de las universidades nacionales representa alrededor del 10% del presupuesto universitario, observándose en el período 1993-1998 un incremento del 80% en la generación de recursos complementarios (Sánchez Martínez, ed., 1999).

contexto de reducción del gasto público y equilibrio de las cuentas fiscales, podría ser interpretado como una tendencia del Estado a privatizar la educación y a asumir un rol subsidiario. La autarquía operaría entonces como estrategia para posibilitar el manejo flexible de los recursos que las instituciones se ven obligadas a autogenerar. En condiciones de insuficiencia presupuestaria, depender financieramente de recursos no estatales, fundamentalmente de aquellos sectores con mayor capacidad de compra de los servicios universitarios, implica el riesgo de recortar la autonomía y libertad académica de la universidad pública: de organizar la oferta curricular y orientar la investigación hacia programas rentables desde la óptica cortoplacista del mercado.

Redefinición de la estructura del poder

Las estrategias de reconversión de la universidad pública también se orientaron a alterar la morfología de distribución de la autoridad acrecentando las instancias de decisión y los locales de poder en la cumbre del sistema. Los nuevos organismos de coordinación pueden ser encuadrados, según la tipología de Neave (2001), como 'top down', porque su creación es fundamentalmente producto de la iniciativa del gobierno central.

Los espacios de gobierno y coordinación formalmente establecidos por la Ley de Educación Superior vigente están ocupados por los siguientes cuerpos: Consejo de Universidades (CU), Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y por el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE). Todas estas instancias con mayor o menor poder intervienen en la formulación de políticas y adoptan decisiones con diferente efecto vinculante.

En 1993 se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) matriz del proceso de reforma de la educación superior. Su capacidad operativa, en términos de funciones, recursos y personal así como su habilidad de penetración y negociación en las bases del sistema contribuyeron a la implementación de la agenda elaborada en base a diagnósticos y propuestas para el sector, realizados por organismos internacionales y especialistas de la región.

Como consecuencia de que la Ley N° 24.521/95 estableció un régimen básico común para el conjunto de la educación superior (no universitaria y universitaria, comprendiendo ésta a las universidades nacionales, provinciales y privadas) crea un nuevo órgano intersectorial que coordina todo el sistema al que denomina *Con-*

sejo de Universidades; sin perjuicio de que mantiene los dos consejos interuniversitarios tradicionales, esto es, el CIN y el CRUP, con atribuciones dentro sus respectivos ámbitos. El CU está presidido por el Ministro de Cultura y Educación y está mayoritariamente representado por rectores de universidades públicas y privadas.⁶ La ley requiere la intervención vinculante del CU para que el MCyE a) fije la carga horaria mínima de los planes de estudios con reconocimiento oficial; b) establezca los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la formación práctica de los planes de estudios de carreras reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público; c) determinar la nómina de las carreras reguladas por el Estado así como las incumbencias profesionales de cada una de ellas. Por otra parte, la LES estipula el dictamen obligatorio aunque no vinculante del CU para que el MCyE decida respecto a temas vinculados al régimen de acreditación de carreras (LES Art. 45 ratificado por Art. N° 46 inc.b). Específicamente, se refiere a que el Ministerio debe establecer los patrones y estándares para la acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado y de posgrado, -cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen- previa consulta con el Consejo de Universidades.

Por su parte, el *Consejo Interuniversitario Nacional*, recreado por Decreto del PEN N° 2461/1985, reúne a los rectores o presidentes de institutos y universidades nacionales que voluntariamente decidan adherirse a él, con la finalidad principal de coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las universidades del mencionado subsector. Según se desprende de la Ley de Educación Superior es un órgano que no tiene relaciones vinculantes con el MCyE ni con las instituciones representadas en él, cumpliendo funciones de asesoramiento y como foro de discusión y debate. Respecto al Ministerio, órgano rector en la formulación de las políticas universitarias, actúa como un órgano meramente consultivo. La única especificación en la LES, sobre cuestiones en las que el CIN debe ser consultado obligadamente, se encuentra en el Art. 48 en donde se establece que la creación o cierre de universidades nacionales es atribución del Congreso de la Nación, y que para ello se requiere informe previo del CIN, vale decir, dictamina con efecto no prescriptivo.

Los *Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior* (CPRES), que carecen de antecedentes históricos en el país, tienen como objetivo básico promover

6 Según disposiciones del Art. 72º de la LES 24.521/95, del Art. 8º del Decreto PEN N° 499/95 y Art. 1º Res. MCyE N° 200/96 el Consejo de Universidades está compuesto del siguiente modo: el Ministro de Cultura y Educación, que lo preside; siete representantes del Comité Ejecutivo del CIN, que son rectores de universidades nacionales; siete representantes de la Comisión Directiva del CRUP, por las universidades privadas; un representante por cada uno de los siete CPRES, que debe ser rector de una institución universitaria y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), ámbito de concertación de las políticas educativas de las jurisdicciones provinciales.

en el contexto regional la articulación de las instituciones universitarias, los gobiernos provinciales y los distintos sectores que integran el conjunto social, esto es, han sido concebidos como ámbitos de encuentro intersectorial. Entre sus competencias pueden destacarse: a) analizar la pertinencia de la oferta de educación superior a nivel regional; b) proponer planes de grado y posgrado tendiente a satisfacer las demandas regionales de formación de recursos humanos; c) proponer estrategias de articulación ente los distintos niveles educativos; y d) coordinar políticas de investigación científica, extensión y transferencia y de desarrollo cultural de las regiones. Los Consejos determinan las condiciones en que se integrarán los representantes de las distintas organizaciones sectoriales -sociales, culturales, productivas- y expresan sus decisiones a través de acuerdos, que tienen el carácter de recomendaciones no vinculantes para las instituciones que lo conforman. Respecto a la dinámica de su funcionamiento, cabría indagar sobre el papel que cumple este nuevo mediador y los polos de la relación universidad-Estado-mercado que privilegia. En este sentido Neave sostiene “...la descentralización y el fortalecimiento de los intereses regionales pueden entenderse como parte de ese elemento de la coordinación comúnmente agrupado en el triángulo clarkiano bajo el nombre de ‘fuerzas del mercado’” (2001:328), y a continuación añade que estos organismos “cumplen un doble papel: por un lado, el de disminuir los vínculos con el estado y, en un nivel más esotérico, el de cambiar la mentalidad del personal académico de modo tal que la erudición se combine con la eficiencia y el espíritu emprendedor... Su finalidad es hacer que la universidad sea dúctil, lo cual implica que esté en armonía con los requerimientos inmediatos del momento.” (2001:329). Sin embargo, observa el autor, que la descentralización también abre la posibilidad de introducir un cuarto elemento: la ‘sociedad civil’.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) completa el mapa de distribución del poder a nivel de la superestructura del sistema. Krotsch (1998) la considera como un órgano de gobierno por el papel estratégico que cumple como distribuidora de valor y jerarquización de las universidades -vinculado a la evaluación institucional y a la acreditación de carreras- y por su capacidad de incidir en la asignación de fondos y recursos. Este nuevo organismo opera descentralizadamente en jurisdicción del MCyE, al cual está asociado en la mayoría de sus competencias, y está compuesto por doce miembros designados por el PEN.⁷ Del análisis de su estructura y de los procedimientos de

⁷ Cinco de sus miembros son propuestos desde el ámbito de la educación: tres por el CIN, uno por el CRUP y el otro por la Academia Nacional de Educación. En tanto que los siete restantes representan al poder político: tres por cada Cámara del Congreso y uno por el MCyE (LES, Art. 47)

su designación se desprende que representa fundamentalmente los intereses del poder político.

Para finalizar, se podrían destacar, siguiendo a Krotsch (2001), los siguientes rasgos: a) la configuración de un sistema de gobierno y coordinación complejo, estratificado y policéntrico debido a la multiplicación de organismos e instancias de decisión con diferente grado de poder, en donde el sector burocrático-político cumple un papel central; b) nuevas voces e intereses se incorporan de manera directa en los nuevos espacios de poder y negociación: el PEN, Congreso de la Nación, gobiernos provinciales, la educación no universitaria, los intereses regionales; c) se reduce la capacidad de penetración de los tradicionales organismos de coordinación -CIN y CRUP-, porque teóricamente sólo cumplen funciones deliberativas y asesoras, frente a la emergencia de nuevos locales con funciones distributivas más vinculados al Estado, como la CONEAU; d) la estratificación vertical, formalizada por la LES, deriva parte de la cuota de poder de las instituciones de base hacia los niveles superiores del sistema. En un contexto de política de 'mercado dirigido' y de débil presencia de los académicos como corporación, esta delegación de autoridad puede disminuir la ya endeble capacidad de las universidades para adoptar decisiones.

En síntesis: Las políticas universitarias se han orientado a redefinir los vínculos Estado-Universidad a través de la regulación centralizada del sistema, privilegiando dos mecanismos asociados: evaluación y financiamiento. Se ha caracterizado, en primer lugar, el enfoque dominante que privilegia una concepción de evaluación ex post, acentuando el control de los productos universitarios a través de la generalización de procesos de evaluación institucional externa. No se trata de negar el valor de los procesos evaluativos, de lo que se trata es que cada universidad, en su contexto particular, sienta las condiciones en las que la evaluación se constituya en una instancia dinamizadora de cambios consensuados, asentados en la dimensión horizontal de los grupos de pares vinculados con la actividad académica. En segundo término, y en relación con las vías y modalidades de financiamiento, se ha destacado que la creciente tendencia de las políticas estatales a promover la diversificación de las fuentes de recursos financieros y a subordinar las asignaciones presupuestarias a los resultados de la evaluación, conforme a pautas objetivas y estandarizadas de productividad introduciendo en las universidades públicas la lógica de la competencia por fondos, coadyuvan a la conformación de un cuasi mercado educacional y por lo tanto a la diversificación y segmentación del sistema. Tampoco aquí se trata de negar la necesidad de otorgar mayor racionalidad y transparencia a las asignaciones de recur-

sos, las cuales no pueden quedar supeditadas a acuerdos clientelísticos. Sin embargo, se requiere replantear que los resultados deficitarios de las evaluaciones sean utilizados para negarles a las universidades incrementos presupuestarios, que contribuirían seguramente a revertir las deficiencias de calidad observadas. En tercer lugar, se ha analizado cómo las estrategias para reconvertir la universidad han alterado la morfología de distribución del poder creando y consolidando diferentes organismos de coordinación y gobierno en la cumbre del sistema. *“En este contexto, lo que parece evidente es que la Argentina se aleja de manera significativa del famoso triángulo de coordinación, debido a la debilidad del poder académico, la virtualidad del mercado y el creciente poder de una burocracia y de organismos de amortiguación en los que la política tiene aún, como en el conjunto del sistema, mucho que decir”* (Krotsch, 2001: 185).

Referencias Bibliográficas

- Brunner, J.(1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica. Chile.
- Brunner, J.(1992) Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada. En Documento de Trabajo N° 23. FLACSO. Chile.
- Cantero, G.(1998): Dime con qué evaluación andas y te diré hacia qué universidad caminas. En: *Revista Voces*. Universidad nacional de Río Cuarto. Setiembre de 1998. Año V, N° 20: 14-21. Río Cuarto.
- Carlino, F. y Mollis M. (1997): Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN. En *Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VI, N° 10:22-36. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Celman, S. (2002): La evaluación democrática: remando contra la corriente. *Ponencia en Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad*. 13 y 14 de junio de 2002. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Decibe, S. (1999): La transformación de la educación superior. En Sánchez Martínez (ed.) 1999 *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Doberti, J. .(1999): Financiamiento de las universidades nacionales en el período 1994-1999. En Sánchez Martínez (ed.) 1999 *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. M.(1998): *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As.
- Krotsch, P.(1998) Gobierno de la Educación Superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993-1996). En Afranio Mendes Catani (org.) 1998 *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior no Limiar do Século XXI*. Autores Asociados, Campinas.
- Krotsch, P.(2001): *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes ediciones. Bernal.
- Marquina, M. Y Nosiglia, M. (1995): Políticas universitarias en la Argentina 1983-

1995: el papel del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo de la Nación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Diciembre de 1995. Año IV, N° 7: 47-57. Miño y Dávila editores.

Neave, G. (2001): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.

Sánchez Martínez (1999): *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. (ed.) Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Documentos sobre normativa universitaria

Decreto PEN N° 2.461/1985. República Argentina. En Mignone, Emilio 1998 *Política y Universidad. El Estado Legislador*. Ordenamiento legal en soporte digital. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 499/1995. Decreto Reglamentario Ley N° 24.521/1995. República Argentina. En <http://www.ses.me.gov.ar/legislación>.

Decreto PEN N° 499/95. Decreto Reglamentario Ley N° 24.521. República Argentina. En <http://www.ses.me.gov.ar/legislación>.

Ley N° 24.521/1995. Ley de Educación Superior. República Argentina.

Resolución MCyE N° 200/96. República Argentina.. En <http://www.ses.me.gov.ar/legislación>.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 119/130 pp.

Juez y parte en el gobierno universitario¹

Carlos Mazzola
Daniel Jaume

Universidad Nacional de San Luis
E-mail: cmazzola@unsl.edu.ar

Resumen

Se analiza la toma de decisión en el Consejo Superior (C.S.) de la Universidad Nacional de San Luis, como órgano máximo de gobierno. El análisis básico se hace desde la relación Juez y Parte, que caracteriza a los miembros de dicha institución.

Palabras Claves

Universidad, Toma de Decisión, Juez y Parte

Abstract

The is analyzed taking of decision in the Superior Council, of the National University of San Luis, as government's maximum organ. The basic analysis is made from the relationship Judge and it Leaves that characterizes the members of this institution.

Key words

University, Taking of Decisión, Judge and it Leaves

En la vida universitaria, la relación entre ser juez y ser parte, tiene muchos espacios en donde ambos planos se solapan. Destacaremos el espacio de mayor poder político para la toma de decisiones que es el C.S. El tema es también

¹ El presente trabajo ha sido presentado al IV Encuentro de la universidad como Objeto de Estudio. Tucuman 2004

una cuestión crucial en varias instancias más, como por ejemplo las evaluaciones en los concursos: ¿No es parte por ejemplo un miembro de un jurado que evalúa a aspirantes para colaborar en el dictado de una asignatura en donde él es el principal responsable?, ¿O cuando un jurado comparte un área de trabajo con uno de los aspirantes, pero no así con otros?, ¿No se hallan estos otros en desventaja?. En otras situaciones no menos complejas como la evaluación de proyectos, que tras el eufemismo de la experticia de la comunidad de pares, en realidad muchas veces se encubre un proceso de auto legitimación de corporaciones. (Saguier 2004).

Por ello si podemos aportar al esclarecimiento del vínculo juez y parte, estaremos aportando no sólo a la toma de decisiones, sino también a muchas instancias claves de la vida universitaria.

Analizar la toma de decisiones en el C.S., órgano máximo de gobierno de casi todas las universidades Argentinas, remite a las discusiones llevadas a cabo en términos de colegialidad como toma de decisiones. (J. Victor Baldrige, David V. Curtis, George P. Ecker, y Gary L. Riley), y en Argentina a Pujadas y Duran (2002), Bianco (2001), Chiroleu (2001), entre otros.

Se puede pensar en una relación, dual entre dos planos: El campo universitario y el C.S.. Entre el campo y el consejo, uno podría suponer que hay un proceso de reproducción de las estructuras, ya que existe una importante literatura que sostiene que la instancia de tomas de decisiones reproduce la estructura de las condiciones. Es decir, la superestructura es un espejo que consolida la estructura, o bien, en términos de política y poder, en donde el campo es el espacio de configuración de las relaciones de poder y el consejo el espacio de la configuración de las relaciones políticas, es decir, la política como eco del poder.

Sin embargo también se han producido importantes críticas a éste modelo reproductor argumentando básicamente las instancias de mediación entre un plano y otro.

Sostenemos, que si bien se reproducen ciertas estructuras de poder en el ámbito de representación política en el C.S.- como son la estructura de facultades, claustros y agrupaciones políticas – el espacio de reproducción es tan distinto que no podemos pensar que una instancia es análoga a la otra, con la única diferencia que en el C.S. las relaciones de poder se expresan por medio de los representantes. Por otra parte, pero en un mismo sentido, no se puede perder de vista que el campo universitario es el espacio en donde emergen las problemáticas y el espacio del consejo es donde debe intentarse resolver las mismas. Podríamos incluso, tal vez exagerando, decir que un espacio es el lugar del conflicto y otro del consenso.

Pensar entonces la especificidad de cada plano conjuntamente con las instancias de mediación entre uno y otro, es una tarea pendiente y compleja.

La formación de la agenda es un proceso que puede ser concebido precisamente como de mediación entre un plano y otro. El mismo ha sido caracterizado como uno de los momentos claves del gobierno (Aguilar Villanueva 1993, Cox 1993, Chiroleu 2004)

Ningún gobierno quiere ni puede atender todas las problemáticas que tanto estructural como coyunturalmente se le presentan. Existe un inevitable proceso de selección de temas o problemas - para la problemática que estudiamos en el C.S.: expedientes que son tratados - es decir que pasan a formar parte de la agenda, otros sufren la exclusión de no ser abordados; muchas veces por la imposibilidad práctica de hacerlo, pero muchas otras veces por una decisión estratégica de no hacerlo.

La jerarquización o selección que la gestión realiza sobre los problemas y los convierte en temas a tratar es en parte una tarea de decisión política realizada por ella misma, pero es también indudable que excede la órbita de la toma de decisión ya que hay problemas que son traídos por otros agentes con capacidad de poner en el marco institucional o en la opinión pública los temas.

El tratamiento de los temas por parte del C.S. se realiza previa labor de incorporación de los mismos al orden del día, el proceso de selección emprendido por la gestión, que lo realiza con anterioridad a la sesión del cuerpo, consiste en gran parte de los casos en un análisis de cálculos políticos en función de la previsibilidad que el cuerpo dará a tal problemática y como tales debates afectaran a la gestión misma.

Ello significa que la toma de decisión - lo que implica ponerse en el rol de juez - para seleccionar que temas formaran parte de la agenda, se realizan en virtud del supuesto costo que tiene para la gestión en tanto parte del problema.

Es indudable que la situación ideal de cualquier gestión sería no tener que resolver ningún problema. Lo que supondría una situación ideal. A pesar de que todos sabemos que ello es imposible, no deja de operar como aquello que se desearía, y no por una afinidad al romanticismo rousoniano, sino porque en la mayoría de los casos la resolución de conflictos supone tomar algo más de partido por una de las partes en conflicto y quedar entonces mejor con unos que con otros, es decir que en el cálculo político muchas veces resolver problemas puede implicar perder capital político. Es decir que en ocasiones ser juez implica costos como parte.

No se puede obviar que el solapamiento entre ser juez y parte se produce en virtud de la autonomía universitaria, la que gracias a ella somos los mismos miem-

bros del campo quienes tomamos las decisiones que hacen a la conducción del mismo. Para no quedarnos con que inevitablemente todos somos jueces y partes, debemos dar cuenta de las mediaciones que intervienen entre la instancia de decidir y la de ser miembro de la comunidad o campo en donde recae la decisión.

Es importante, antes de continuar con la conceptualización, que nos representemos la siguiente articulación entre C.S y campo:

Existe una distinción clásica en las ciencias políticas (Cox 1993, Beck 1999, Chiroleu 2004) que distingue tres acepciones del concepto de política: *polity*, *politics*, *policy*.

Polity hace referencia a la institucionalidad de la política, siendo el Estado la institución por excelencia. *Politics* hace referencia a la lucha, la discusión, la competencia en el campo político, por la obtención del poder. *Policy* se refiere a la diversidad de opciones que orienta o confronta la toma de decisiones. Estos tres conceptos de política nos sirven para tomarlos como los tres niveles de la política. Tres niveles que son similares a los de Clark. (autoridad, disciplina/ establecimiento y creencias)

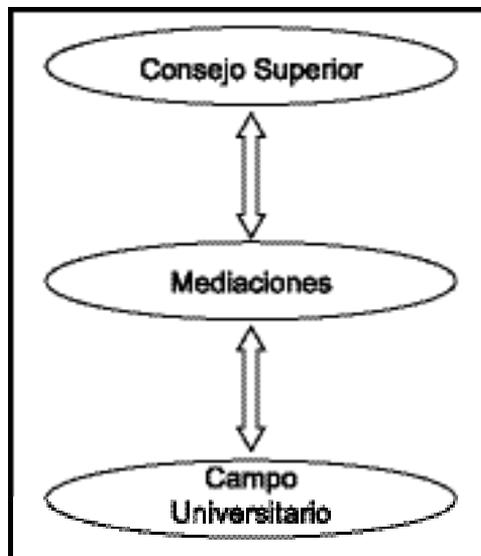


Figura 1

Es más interesante tomar la tríada del concepto de política en tanto que da mayor consistencia conceptual a la distinción

Institucionalidad (Polity)
Toma de decisión (Policy)
Poder (Politics)

Figura 2

Estas tres acepciones de la política proponemos pensarlas en relación a la Figura 1, ya que podemos vincular la *polity* como el ámbito del C.S., la *policy* como la acción mediadora de los consejeros y la *politics* como el campo universitario lo que implica el espacio de concreción de las estructuras y el poder.

Estos tres planos, también pueden entenderse como tres momentos de la dinámica del CS. La primera, se trata de determinar, o informar lo que ha sucedido en el campo de juego. Lo que sucede depende de las relaciones de fuerza, de la lucha en el campo. Cuando el C.S. escribe una norma, generalmente empieza estableciendo lo visto. El segundo momento o plano, se trata de hallar el modelo o marco de lo que sucedió, se compara allí el modelo o norma con el problema. En las normativas esto se denomina considerandos. Y luego se arriba a una decisión, la que siempre intenta la unanimidad de criterios por parte de quienes deciden, pero si ello no es factible se opta por votar y resolver por mayoría.

Visto que:	Problema, los hechos.	<i>Politics</i>
Y considerando:	Análisis de las normativas vigentes.	<i>Polity</i>
Resuelve :	Tomar la siguiente decisión.	<i>Policy</i>

Figura 3

Especificidad, complejidad y solapamiento de los planos

Cada una de éstas instancias de las tres acepciones de la política tiene su propia especificidad y complejidad. Así por ejemplo el espacio del campo, como Bourdieu

(1997) nos indica, es una configuración de posiciones en virtud de la posesión del capital específico que allí se juega. Lo que nosotros rescatamos de Bourdieu no es el vínculo lineal entre posición y toma de posición, sino la complejidad y lucha por las posiciones en virtud de un capital específico, ya que como venimos planteando hay mediaciones entre el poder y la decisión - entre ser juez y parte -

Las posiciones que se ocupan en el campo tienen su propia lucha de intereses, y por ello la toma de posiciones que se asume al respecto son tomas de posición interesadas, pero no toda toma de posición hace referencia a la lucha de posiciones, ni toda las luchas por posiciones son luchas que se extienden en todo el campo y en todos los jugadores.

Cuando uno observa en los distintos niveles institucionales del campo: Departamento, facultad, rectorado, como un mismo tema puede ser de feroces luchas simbólicas en un plano y en otros de mínimo interés, es pertinente preguntarse por qué sucede así.

Un ejemplo típico de ello sucede con los planes de estudios o más concretamente aún con la modificación de los planes de estudios. Hemos podido registrar en éste sentido una constante; es típico que en los niveles cercanos a las asignaturas, en nuestra institución: áreas y departamentos, las discusiones o luchas son interminables, ahora cuando el tema es tratado por otro nivel más distante de los responsables de tener que ejecutar las prácticas que sostienen esas disciplinas, el problema se enfría y si es más distante aun sucede que lo que fue motivo de meses de debate, apenas interesa. Hemos registrado como la modificación de planes ha llevado un año de discusión en el seno de los departamentos, uno o dos días de debate en el espacio de las facultades y unos segundos en el C.S.

Las disciplinas como dice Burton Clark (1993) están fragmentadas y generan fragmentaciones, los establecimientos en cambio dan el soporte de unidad. Pero no debemos creer que por las divisiones disciplinares es que confrontamos, y que tal confrontación se atempera por las creencias que subyacen en las instituciones. Entendemos que la lógica es precisamente inversa. Las diferencias disciplinares hacen que las relaciones entre los profesionales de distintas formaciones sea análoga a la de vecinos de una comunidad cualquiera, es decir relaciones de pura exterioridad y cooperación. Lo que nos acerca y nos hace colisionar se debe a aquello que tienen en común los jugadores. Las disciplinas pueden conformar el capital específico del campo universitario, pero dicho capital tiene la particularidad de sobrepasar el espacio institucional y de ser además un capital

inagotable, cuyas transacciones no implican en la mayoría de los casos su agotamiento. Muy distinto es el caso de los recursos materiales que subyacen en el campo, éstos recursos son acotados, limitados y por consiguiente la lucha, aunque eufemísticamente, se da por ellos y no por paradigmas disciplinares.

El rol básico de la institución (*polity*) es articular ambos planos. Esto tiene una gran complejidad; una de las cuestiones básicas que articula la institución consiste en establecer reglas de cambio entre lo que el docente da y lo que recibe por ello.

Otras de las cuestiones no menos importante se refieren a determinar quienes son los que participan del campo, tanto docentes como alumnos.

La lucha por el manejo de la institucionalidad, por establecer las reglas de juego, para ser juez de la parte que me interesa, es tal que la misma puede lograr neutralizar incluso ciertas pautas esperables. Es esperable por ejemplo que exista competencia por la apropiación de los recursos y que exista cierto grado de cooperación disciplinar, lo que no implica ausencia de competencias, pero por legitimación de las reglas se pueden consolidar cuerpos corporativos; una vez constituida las corporaciones también acotan el margen de decisión de las reglas, ya que esos cuerpos conforman poder propio y por consiguiente son limitaciones que las practicas o competencias reciben.

La cooperación es posible, no porque los agentes parezcan desinteresados, sino porque sus anclajes de intereses son distintos, por consiguiente la cooperación puede ayudar a acrecentar su poder para obtener mayores réditos en sus anclajes institucionales propios.

Por esto la distancia y mediaciones que se producen entre un plano y otro, hacen que vaya variando el compromiso de los consejeros.

En una discusión sobre un plan de estudio, es muy simple llegar a acuerdos, siempre y cuando la decisión la tomen quienes están distantes de dichas modificaciones. No ha sido así el caso que ha tenido que ver con las elecciones de autoridades en la universidad y todo lo relacionado a ello como: los marcos regulativos, cronogramas, oficialización de listas, y un conjunto de decisiones que han tenido que tomar los consejeros.

En la sesión extraordinaria de la sesión del día 22-06-04 la que se convoca para resolver cuestiones electorales de ultimo momento, en virtud de que las elecciones se llevarían a cabo el día 25 del mismo mes², uno de los temas que

² Esta sesión tiene la virtud de ser extraordinaria no tan solo por haber sido convocada en fecha fuera el cronograma habitual sino porque la misma se desarrolla de modo diferente, desde aspectos externos como la presencia de publico observando, hasta la de los medios de comunicación local.

fundamentos en humanidades

Tabla 1: Tabla de votación de los miembros del C.S.

Consejeros	Primer Votación	Segunda Votación
Vice Decana de la F. Ingeniería y Sociales(MIU)	SI	NO
Decano de la Facultad de Físico Matemática (MIU)	SI	NO
Decano de la Facultad de Química, Bioquímica y Farm (UN)	NO	NO
Docente de Humanas (CPC)	NO	NO
Docente Humanas (MIU)	SI	NO
Alumno Humanas (CPC)	NO	NO
Docente Ingeniería (MIU)	SI	NO
Docente Ingeniería (MIU)	SI	NO
Docente Química (CPC)	NO	NO
Docente Química (MIU)	NO	NO
Docente Matemática (CPC)	NO	NO
Graduado Química (NU)	NO	NO
Graduada de matemática (MIU)	SI	NO
Docente de matemática (MIU)	Ausente	NO
Alumno Matemática (NU)	Ausente	NO
No- Docente	SI	Ausente
No- Docente	SI	Ausente
Alumno Química (CPC)	NO	NO
Decana de Humanas (MIU)	SI	NO

acapara el debate es un pedido de reconsideración elevado por un grupo de no docentes que no habían sido incorporados al padrón electoral, y el C.S. se había expedido con anterioridad en el sentido de que no correspondía la inclusión, ya que había concluido el periodo de tachas e inclusiones que estipula el cronograma electoral.

Otro de los temas, casi idéntico, fue el pedido de inclusión por parte de un grupo de graduados de la Facultad de Físico-matemática para ser incorporados al padrón, también fuera de término.

Tanto el grupo de no docentes como el de graduados, justifican su pedido de inclusión argumentando que el error por no figurar en el padrón no ha sido de ellos, sino de la administración universitaria.

A pedido del Consejero docente de la Facultad de Físico-matemática, se pide votación nominal, en ambos casos. La primera votación consiste en ratificar la decisión del C.S. de no incorporar en el padrón a los no docentes. Votar por Si, significa hacer lugar a la incorporación al padrón (Se trataría de una reconsideración) y No significa ratificar la decisión ya tomada. La segunda votación es por la incorporar al padrón al grupo de graduados que lo estaba solicitando. Si significa incorporar al padrón, y No significa no incorporarlos (Cuadro 1).

Salta a la vista que hay consejeros que votan de una manera en una situación y de otra ante una situación casi idéntica. El argumento con que se defienden de la acusación de votar de acuerdo a la conveniencia y no en rigor a una convicción o regla, es que se trata de situaciones distintas, ya que los graduados no son miembros que trabajan en la universidad, mientras que los no docentes sí. Es decir esta diferencia le permite a unos votar en un caso en un sentido y en otro de otra manera.

Ante la insistencia de algunos consejeros acusando a otros de que son juez y parte, aparece otro argumento, cual es, que son todos jueces y parte y en este sentido deberían abstenerse todos de decidir, y por consiguiente no podrían resolver nada; entonces coinciden en seguir tomando decisiones. Lo que no aceptan es que sea otra instancia la que toma esas decisiones, como podría ser la Junta Electoral de la universidad la instancia que entiende en estos casos.

La división que el C.S. establece entre la Junta Electoral y el propio cuerpo es que la primera debe ser la responsable de la instrumentalización de la elección y la segunda, o sea ellos, la que toma las decisiones políticas. (Si trazamos una analogía con un crimen diríamos: autor material y autor intelectual)

Pero la sesión extraordinaria del día 22 fue también extraordinaria, no tan sólo por debatir desde las 9 hs hasta las 20,30 hs., ni por estar tres días antes de la elección discutiendo si incluían en el padrón a grupos, más o menos conveniente a un sector u otro, sino que además continuaron debatiendo (ya que lo venían haciendo en sesiones anteriores) la ruptura en la Facultad de Química de una agrupación estudiantil: Franja Morada. El tema simple y llanamente se trataba de decidir cual de los dos grupos de alumnos se quedaba con el sello de Franja Morada para ir con éste a las elecciones del día 25. Los argumentos estaban puestos en ver qué avales de qué organismo presentaban unos y otros, así unos sostenían el apoyo de la Federación regional, otros de la nacional, entonces los anteriores presentan también documentación con esos apoyos, hay acusaciones de documentación apócrifa, etc. A esto se suma que uno de los representantes de estos grupos estudiantiles es miembro también del C.S., el resto de los conse-

jeros que no se ven apoyados por dicho grupo le solicitan en forma reiterada que debe abandonar el recinto por ser juez y parte de la discusión. Obviamente la respuesta es que son todos jueces y parte. La contra ofensiva consiste en atenerse al reglamento del C.S. el que establece las implicancias cuando éstas son directas, es decir cuando la propia persona o familiar directo esta relacionado con el tema que se debate. Es decir que los argumentos de unos giran en torno a lo legal (reglamento interno), mientras que el de otros en torno a lo que es supuestamente legitimo: "Estamos todos implicados".

Precisamente esta distinción entre lo legal y lo legitimo es la que también se debe analizar en ésta tensión de ser juez y parte en la toma de decisiones y en el campo.

El C.S. es en tanto – *polity* - una instancia legal que trasfiere dicha legalidad a la toma de decisiones – *policy* -, pero con ello no basta ya que se requiere de la fuerza o poder que brinda el reconocimiento, o legitimidad que los miembros del campo le atribuye a tal decisión – *Politics* -

Las acusaciones cruzadas de ser juez y parte evidentemente quitan legitimidad a las decisiones, sobre todo a quienes se ven afectados por la misma, por consiguiente lo que sucede es que no se resignan a acatar la decisión.

Si consideramos además que ésta situación se enmarca en una institución que posee entre otras características la de ser una "anarquía organizada"(Cohen y March, 1962) e instituciones con autoridades débiles, el marco que se conforma en definitiva es que el campo de juego, que supone aceptar las reglas de juego, se torna en un campo de lucha, en el cual la ley imperante es la del más fuerte.

La prueba de cómo se fue complejizando el proceso electoral, lo dio el día mismo de la elección, el que desemboco en un escándalo. La misma debió suspenderse en virtud de que las boletas llegaron 4 horas tarde a las del inicio del acto electoral, y cuando se observaron se encontró que muchas de ellas estaban mal confeccionadas. Mas allá de que muchos buscaban manos negras, a nuestro entender se trato de la irresponsabilidad del C.S. por estar decidiendo el tema de las inclusiones, las listas, etc. tres días antes de la elección, con lo cual la Junta Electoral quedo acotada a ese breve tiempo para confeccionar y mandar a imprimir más de 150 listas. Es decir, retomando la metáfora del crimen uno fue el autor material y otro el ideológico.

El C.S. no le reconoce autoridad a la Junta para tomar decisiones políticas; se olvidan los consejeros que por mas que integren el órgano máximo de gobierno de la institución o campo universitario, bajo un sistema electoral que permite las reelecciones de autoridades, los miembros de dicho cuerpo son Jueces y parte

de las decisiones que toman, en tanto que son también candidatos de listas, apoderados, dirigentes, etc.

Contextualizando lo descrito con el marco conceptual que venimos trabajando, tenemos que decir que el ejemplo último descrito, es un caso claro de cómo quienes deciden, asumiendo el rol de jueces, son parte interesada de las decisiones que se toman, ya que dichas decisiones tienen que ver con la lucha en el campo de juego, en la que ellos son también jugadores.

Lo interesante de la conceptualización planteada, es que como venimos diciendo desde un principio la relación C.S. / campo, o Policy/ politics, esta mediada por la dimensión institucional, es decir por las reglas, por las normas, por los espacios institucionalmente consagrados precisamente para articular la decisión con la estructura. Y, precisamente como conclusión al trabajo planteamos la necesidad de establecer como regla de juego en el campo universitario la proscripción a las reelecciones, dado que allí se encuentra en muchos casos, como el que acabamos de analizar, el acoplamiento de la posición de juez con la incumbencia de parte.

Se trata de una obviedad que cualquier simpatizante de fútbol lo sabe muy bien: no puede el árbitro ser también un jugador.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Villanueva L. (1993): Estudio Introductorio. *En Luis Aguilar Villanueva (ed). Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Baldrige J. V. y otros (1977): *Alternative Models of Governance in Higher Education*. Reprinted by permission of the publisher from J. Victor Baldrige and Terrence E. Deal: *GOVERNING ACADEMIC ORGANIZATIONS*, pages 2-25. Copy Rights 1977 by McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California. Traducción: Tello. A.M. En Alternativas Pedagógicas.
- Bianco, I. (2001): Organización y Universidad Argentina. El caso del C.S. de la Universidad Nacional de Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán. Cuadernos de Humanitas Nro 61.
- Bourdieu, P. (1997): Razones Prácticas. Anagrama. Barcelona.
- Burton R. Clark (1993): El Sistema de Educación Superior. Nueva Imagen. Universidad Futura. Universidad Autónoma de México. Editorial Patria. México.
- Chiroleu, A. (2001): Repensando la Educación Superior. Organizadora. Colección Política y Gestión de la Educación Superior. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina
- Chiroleu, A. (2004): La Modernización Universitaria en la agenda de Gobierno Argentina: Lecciones de la Experiencia. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Nro.9. Ed. Universitaria UNSL. Argentina
- Cohen M., March, J.(1962): *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cox, C. (1993): Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis. En: Courard, H. (edit). Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina. Chile. FLACSO.
- Manin, B.(1995): *Principes du gouvernement representatif*. Calmann-Levy. París. Traducción: Clara Giménez.
- Pujadas C y Durand, J.(2002): El concepto ampliado de Colegialidad: alcance y posibilidades. En *Fundamentos en Humanidades*. Año II Nro I/II. San Luis. Argentina.
- Saguiet, R. (2004): <http://www.er-saguiet.org/> (Consulta realizada el 2/06/04)

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 131/151 pp.

Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones Universitarias

Francisco Naishtat
Mario Toer y otros¹
Instituto Gino Germani
E-mail: martoe r@educ.ar

Resumen

Para conocer la forma de posicionarse de los estudiantes sobre el significado de la democracia y del gobierno universitario llevamos a cabo una encuesta sobre diversos temas. Presentamos aquí las referidas específicamente al gobierno universitario. La muestra está diseñada con 100 casos por cada una de las trece Facultades entre los estudiantes que cursaban materias en torno al tercer año de las respectivas currículas, para que contasen con una trayectoria suficiente como para encontrarse informados sobre la vida institucional de la Universidad. El trabajo de campo se llevó a cabo durante la primera mitad del segundo cuatrimestre del 2002. Establecimos así como debería estar compuesto el "consejo ideal" de gobierno de las facultades según la opinión estudiantil, así como sus pareceres sobre las formas de elección (directas, indirectas, con o sin ponderación). También transcribimos aquí los resultados que arrojó un test de información sobre la vida institucional universitaria y su relación con las opiniones antedichas. Toda esta información es parte de una investigación llevada a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA sobre: "*La Universidad en la democracia y la democracia universitaria*"

Palabras Claves

Estudiantes Universitarios - Gobierno universitario - representantes universitarios - Universidad de Buenos Aires.

¹ Equipo de Investigación UBACyT SO78 "*La Universidad en la democracia y la democracia universitaria*" Francisco Naishtat (Director) Mario Toer (Codirector). Principales Investigadores y Auxiliares de Investigación: Perla Aronson, Pablo Martínez Sameck, Victoria Kandel, Cecilia Cortés, Martín Unzué, Alejandro Rossi, Ariel Gordon, Ariel Toscano, Marina Moguillansky.

Abstract

To better understand the stance of the students in relation to the entities of *democracy and government within the University*, a survey focusing on these topics was administered to the student body. In this inspection, we present our findings in relation to the university's government. The sample was designed to measure 100 cases of each of the 13 faculties within UBA, focusing on students in their 3rd year of each respective curriculum. This selection of students promised for a proper familiarity with the institutional issues of the university, as they held necessary experience. The sample was collected during the second semester of 2002. With this information, we were able to construct an "ideal council" primarily based on the enrolled student's opinions and the desired manner in which to hold the elections (through direct vote, indirect representation, with or without weighted vote). To add, we also present findings derived from a test concerning levels of consciousness in relation to the university's governmental issues, as well as a cross analysis of these issues to those previously mentioned. This information is a portion of the research described within *The University within the democracy and the democracy within the university*, which in turn was developed within the Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales of the UBA.

Key Works

University student - government university - university representative - University of Buenos Aires

La necesidad de conocer la forma de posicionarse de los estudiantes acerca del significado de la democracia y el gobierno universitarios nos llevó a la realización de la encuesta cuyos datos salientes presentamos a continuación. Creemos que la información obtenida, junto con las entrevistas a los representantes de los tres claustros, nos ayuda a encuadrar y contextualizar la elaboración que estamos produciendo.

Alcance y características de la muestra

Diseñamos nuestra muestra sobre la base de contar con 100 casos por cada una de las trece Facultades, lo que hizo un total de 1300 casos. Ello nos permitió realizar, por una parte, comparaciones entre facultades y, también, llevar a cabo una serie de estimaciones acerca de la Universidad en su conjunto, ponderando los resultados según el número total de estudiantes de cada una de sus facultades. A esta modalidad de recolección de datos se la denomina *muestra no pro-*

babílica por cupos, y los casos se obtuvieron atendiendo a las distintas proporciones en que se distribuyen los turnos horarios en que cursan los estudiantes de cada carrera. Digamos, por último, que decidimos llevar a cabo la recolección de datos entre los estudiantes que cursaban materias que están situadas generalmente en el tercer año de las respectivas currículas, entendiendo que así nos estamos refiriendo a quienes cuentan con una trayectoria suficiente como para encontrarse mínimamente informados sobre la vida institucional de la Universidad y que, por lo menos, han debido participar en un evento electoral en su seno para elegir las autoridades de su facultad. El trabajo de campo se llevó a cabo durante la primera mitad del segundo cuatrimestre del 2002.

El cuestionario utilizado fue *autosuministrado* y los estudiantes debían completar la información en presencia de sus docentes y de integrantes del equipo de investigación que atendían a las posibles dudas. El carácter anónimo se garantizaba con urnas en las que cada uno colocaba el formulario una vez completado.

El Consejo ideal

Una pregunta central para nuestra investigación -ubicada al final del cuestionario- tenía por objetivo percibir cómo imaginaban la composición de un Consejo Directivo ideal para su Facultad, sobre la base de que tuviese 100 representantes. El listado de sectores en el formulario incluía a *Profesores regulares, Profesores interinos, Auxiliares docentes, Alumnos, No docentes y Graduados*, en ese orden.

El Consejo promedio que surge de las respuestas de los encuestados se distancia del actualmente en vigencia pero conserva algunos puntos de contacto significativos. Tengamos en cuenta que los estudiantes encontraban una lista de sectores (que incluía a quienes hoy no componen los consejos tales como *profesores interinos, auxiliares, no docentes*) que puede entenderse como una convocatoria a darles un lugar². Incluso puede considerarse el resultado como una adecuación atendible dadas las particularidades de la composición de las casas de estudio. Este resultado es particularmente significativo ya que se produce con posterioridad al debate sobre la composición de los Consejos, que tuvo lugar en la última Asamblea Universitaria. También merece tenerse en cuenta que la información precisa de las proporciones de representantes por claustro, actualmente vigentes, no era presumiblemente conocida por muchos, como puede in-

² Circunstancia inevitable cuando se opta por preguntas que no son enteramente abiertas, pero que permiten desplegar la información en torno a la cual se pretende que los encuestados tomen una posición.

ferirse de las preguntas que constituyeron un test de nivel de información y que veremos más adelante. De allí que las respuestas no deban necesariamente interpretarse como una crítica deliberada al patrón hoy vigente de representación sino que en buena medida pueden estar inducidas por el propio diseño del instrumento. Para toda la UBA, con la ponderación pertinente, el resultado obtenido para este “consejo ideal” fue el siguiente (ver Cuadro 1).

Cuadro 1- REPRESENTANTES PARA UN CONSEJO DIRECTIVO IDEAL

	Promedio sobre 100 Representantes	Representantes en un Consejo Directivo de 16 Miembros*	Representantes actuales (en los Consejos de 18 miembros)	Válidos	No Contestan
Representantes de los Profesores regulares	24,45	4 (3,912)	8	1201	99
Representantes de los Profesores Interinos	13,61	2 (2,177)	—	1201	99
Representantes de los Auxiliares docentes	11,18	2 (1,788)	—	1201	99
Representantes de los Alumnos	28,38	5 (4,54)	4	1201	99
Representantes de los No docentes	8,37	1 (1,339)	—	1201	99
Representantes de los Graduados	14	2 (2,24)	4	1201	99

* Entre paréntesis se indica la cantidad de representantes que surgen para un Consejo Directivo, como los actuales, de 16 miembros, luego de aplicar una regla de tres simple al promedio de representantes para un Consejo de 100 miembros. En Negrita se indica el redondeo del valor obtenido.

La representación docente si bien permanece ocupando el 50%, introduce una importante diferenciación en su seno al incorporar a dos miembros *Profesores interinos* y otros tantos *Auxiliares docentes*. La representación estudiantil se incrementa en un miembro, al pasar del 25% en la distribución porcentual vigente, a un moderado 28,38% en el “consejo ideal” que surge de nuestra muestra. Los *graduados* ven reducida su presencia de los cuatro con que cuentan en la actualidad a dos representantes. Estarían cediendo uno a los *estudiantes* y otro a los *no docentes*, que hoy no cuentan con representación. Es sabido que la representación de los *graduados* ha sido cuestionada en muchas oportunidades y que, en la práctica, frecuentemente sirve de cauce para la representación de los *docentes* no concursados o los *Auxiliares*.

La distribución atribuida según las diferentes facultades a cada claustro o sector permite observar algunas fluctuaciones que no llegan a ser muy pronunciadas. En el cuadro que sigue resaltamos los valores mayores y menores de cada columna³. (ver Cuadro 2).

La muestra que realizamos intentó ser lo suficientemente representativa del estudiantado de los terceros años de cada facultad, pero dada la diversidad de carreras y, consecuentemente, de materias que se dispersan en los distintos horarios, nos vimos en la opción de seleccionar las dos o tres carreras más numerosas de cada facultad (en **Sociales** cuatro) y, en algunos casos, como en **Arquitectura** y **Exactas**, aumentar la proporción de algunas carreras para que *representen* otras ausentes con similares perfiles en cuanto a la población estudiantil. Es sabido que, en ciertos casos, se advierten rasgos un tanto diferentes entre

3 Los estudiantes de **Derecho** se alejan de los valores medios en cuanto a que son los que menor representación le otorgan a los *Profesores interinos* y, en cambio, ponderan la representación de los *graduados*. Los de **Económicas** se ubican cerca de los valores medios salvo en el caso de la representación para los *No docentes*, donde le atribuyen la proporción más baja. Los de **Medicina** se destacan por ser los que mayor representación le otorgan a los *Profesores interinos*. Los de **Arquitectura**, junto con los estudiantes de **Ciencias Sociales** y **Exactas**, expresan valores no muy distantes a los medios. Por el contrario, los de **Ingeniería** se destacan al ser los que en mayor proporción ponderan positivamente la representación de los *Profesores regulares* y los *graduados* y, en menor medida, lo hacen con relación a los *estudiantes*. **Psicología** y **Farmacia** se destacan al ser las facultades que mayor relevancia le dan a la representación de los *Auxiliares docentes*, en tanto que los estudiantes de **Filosofía y Letras** sobresalen al ser quienes menor representación le conceden a los *Profesores regulares* y le otorgan la más considerable a los *no docentes*. **Odontología**, a su vez, le otorga a los *alumnos* la mayor representación y la menor a los *graduados*. **Veterinaria**, por su parte, le otorga una considerable representación a los *Profesores interinos*, mientras que **Agronomía** es la facultad que en menor medida pondera a los *Auxiliares docentes*, a la par que es la segunda facultad en cuanto a la relevancia otorgada a la bancada de los *alumnos*.

Cuadro 2- REPRESENTANTES PARA UN CONSEJO DIRECTIVO IDEAL SEGÚN FACULTADES

FACULTAD	Representantes de Profesores Regulares	Representantes de Profesores Interinos	Representantes de Auxiliares Docentes	Representantes de los Alumnos	Representantes de No Docentes	Representantes de Graduados
DERECHO	25,29	12,84	10,00	28,33	8,56	14,99
ECONOMICAS	24,58	13,45	10,83	28,94	7,48	14,72
MEDICINA	23,91	14,45	11,46	27,88	8,81	13,48
ARQUITECTURA	25,99	13,78	11,42	28,21	8,16	12,45
INGENIERIA	27,97	14,29	10,51	23,11	8,10	16,02
PSICOLOGIA	22,79	13,84	12,75	28,15	8,25	14,22
F.y LETRAS	21,16	14,02	11,91	28,60	10,84	13,47
SOCIALES	24,66	13,14	11,71	29,35	8,40	12,74
EXACTAS	25,63	13,95	11,61	26,79	8,67	13,36
FARMACIA	21,89	13,32	12,75	28,56	8,38	15,11
ODONTOLOGIA	21,82	13,80	10,41	34,02	8,32	11,83
VETERINARIA	24,76	14,42	11,40	27,01	9,30	13,12
AGRONOMIA	24,28	13,11	9,34	32,32	8,21	12,73
Total	24,20	13,72	11,23	28,57	8,58	13,70

los estudiantes de distintas carreras al interior de cada facultad. Así lo hemos puesto en evidencia en investigaciones anteriores (Toer M., 2003, 1998, 1990, 1988).

Veamos ahora cómo se definen los encuestados sobre otros aspectos centrales de la vida institucional.

Opinión relativa a la forma de elección de las autoridades

Uno de los temas en los cuales se han manifestado debates y controversias en el último tiempo tiene que ver con la modalidad de elección de las autoridades universitarias. Al indagar sobre el tema presentamos en nuestro formulario las opciones:

- Debe continuarse con la forma indirecta por medio de los representantes en Consejos y Juntas.
- Se debería elegir por Voto directo pero manteniendo las proporciones de representación de cada claustro.

- Debería elegirse por el voto del conjunto de quienes componen las facultades, sin ponderaciones de ninguna especie (cada persona vale por un voto).

Cada alternativa podía referirse por separado a las diferentes autoridades: Rector, Decano o Director. Los resultados ponderados para el conjunto de la UBA fueron los siguientes: (ver Cuadro 3)

Cuadro 3- FORMA DE ELECCIÓN DE LAS AUTORIDADES PARA EL CONJUNTO DE LA U.B.A.

Forma de elección	RECTOR	DECANO	DIRECTOR
Indirecta por representantes	15,02%	10,00%	8,85%
Directo s/proporción de cada claustro	39,41%	40,68%	35,37%
Voto del conjunto sin ponderaciones	37,88%	41,43%	46,25%
NS/NC	7,69%	7,89%	9,53%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Lo primero que puede destacarse al observar el cuadro es el incremento de las posiciones que favorecen el *voto sin ponderaciones* en los ámbitos que implican una mayor cercanía al estudiante. Así, quienes proponen esta modalidad se incrementan en más de ocho puntos en el caso de la elección de **Directores** comparando con la elección del **Rector**. Para la elección de **Rector** y de **Decanos** es mayor el número de respuestas que aceptan las distintas proporciones en que se representan los claustros, como puede observarse sumando las dos primeras opciones. Este aspecto supone una distancia de 16,55% para el caso del **Rector** (54,43% - 37,88%), disminuye a 9,25% para el caso de los **Decanos** (50,68%-41,43%) y se invierte para el caso de los **Directores** (44,22 – 46,25), donde por 2,03% se impone la opción *sin ponderaciones*. Considerando los datos sin agregar las respuestas, se impone la opción del *voto directo manteniendo las proporciones de cada claustro* para la elección del **Rector** (por un 1,53%), mientras que en el caso de los **Decanos** se impone la opción del *voto sin ponderaciones* (por un mínimo margen del 0,75%), ampliándose esta preferencia en el caso de los **Directores** a una diferencia del 10,88%. Lo que sin duda supone una posición mayoritaria es que las elecciones deben estar sometidas al *voto directo*, en sintonía con la primera actitud generalizada de desconfianza en la delegación que se instalara en nuestro país en torno a los acontecimientos de diciembre del 2001. (ver Cuadro 4).

La facultad en que se expresan posiciones más cercanas a las del Estatuto hoy vigente es la de **Farmacía** y en esa dirección tienden a alinearse **Odontolo-**

Cuadro 4- OPINIÓN RELATIVA A LA FORMA DE ELECCIÓN DE LAS AUTORIDADES SEGÚN FACULTADES

	RECTOR				DECANO				DIRECTOR			
	Indirecta	Dirección directa	Voto sin ponderaciones	Ns/Nc	Indirecta	Dirección directa	Voto sin ponderaciones	Ns/Nc	Indirecta	Dirección directa	Voto sin ponderaciones	Ns/Nc
DERECHO	17,0%	47,0%	28,0%	8,0%	12,0%	49,0%	31,0%	8,0%	13,0%	40,0%	37,0%	10,0%
ECONÓMICAS	12,0%	35,0%	44,0%	9,0%	8,0%	33,0%	49,0%	10,0%	8,0%	34,0%	48,0%	12,0%
MEDICINA	13,0%	48,0%	35,0%	4,0%	10,0%	48,0%	38,0%	4,0%	7,0%	40,0%	49,0%	4,0%
ARQUITECT.	18,0%	35,0%	37,0%	10,0%	11,0%	40,0%	39,0%	10,0%	11,0%	37,0%	40,0%	12,0%
INGENIERIA	21,0%	41,0%	30,0%	8,0%	12,0%	44,0%	38,0%	8,0%	12,0%	38,0%	39,0%	11,0%
PSICOLOGIA	11,0%	41,0%	44,0%	4,0%	10,0%	32,0%	54,0%	4,0%	7,0%	33,0%	55,0%	5,0%
Fy LETRAS	14,0%	33,0%	50,0%	3,0%	9,0%	37,0%	51,0%	3,0%	8,0%	29,0%	80,0%	5,0%
SOCIALES	15,0%	41,0%	34,0%	10,0%	9,0%	48,0%	34,0%	9,0%	11,0%	34,0%	44,0%	11,0%
EXACTAS	13,0%	43,0%	34,0%	10,0%	8,0%	43,0%	39,0%	10,0%	8,0%	34,0%	49,0%	11,0%
FARMACIA	25,0%	24,0%	33,0%	18,0%	12,0%	34,0%	34,0%	20,0%	10,0%	25,0%	45,0%	20,0%
ODONTO.	18,0%	38,0%	41,0%	5,0%	11,0%	39,0%	44,0%	6,0%	12,0%	37,0%	44,0%	7,0%
VETERINARIA	23,0%	28,0%	45,0%	4,0%	11,0%	37,0%	48,0%	4,0%	9,0%	28,0%	57,0%	8,0%
AGRONOMIA	18,0%	32,0%	44,0%	6,0%	15,0%	38,0%	41,0%	6,0%	9,0%	32,0%	52,0%	7,0%

TOTAL UBA	Sabe	Equivocado	Ns/Nc
Agrupación que ganó elección del Centro de Estudiantes	67,48%	5,98 %	26,54%
Nombre del Decano de la Facultad	38,68%	5,21%	56,11%
Nombre del Rector de la UBA	29,45%	5,75%	64,8%
Periodicidad elección de los Representantes Estudiantiles	24,11%	14,23%	61,66%
Periodicidad elección de los Decanos	16,43%	7,01%	76,56%

nifiesta en lo que hace al voto sin ponderaciones y, junto con **Medicina**, privile-

gían en mayor medida el *voto directo conservando las proporciones entre los claustros*. Cercanas a esas posiciones y aproximándose a los valores promedio del conjunto de la Universidad, se encuentran **Arquitectura, Sociales y Exactas. Filosofía y Letras y Psicología** son las facultades donde existe una mayor inclinación a favor del *voto sin ponderaciones*.

Niveles de información sobre la vida institucional de la UBA

Para conocer en qué medida los estudiantes de la UBA se encuentran informados sobre su vida institucional incorporamos cinco preguntas. Una es la más cercana a su ámbito específico e indaga sobre qué agrupación ganó las últimas elecciones del *Centro de Estudiantes*. Fue respondida de manera correcta por el 67,48% de los estudiantes de la UBA en su conjunto, ponderación de los resultados de cada facultad mediante⁴. La pregunta sobre el nombre del *Decano* de la respectiva facultad sólo fue correctamente respondida por el 38,68%. El nombre del *Rector*, que había sido recién electo, fue correcta en un 29,45% de los casos. La información sobre cada cuántos años se llevaba a cabo la elección de *Decano* y cada cuánto la elección de representantes estudiantiles en los Consejos Directivos sólo se conocía en 16,43% y 24,11%, respectivamente.

Los resultados evidencian niveles de información singularmente bajos. Lo que por de pronto habilita para señalar la existencia de un estado de crisis serio en los niveles de integración de la comunidad universitaria.

Preguntas relativas al nivel de información

Sin lugar a dudas, la significación mayor de estos datos la podemos apreciar cuando los vemos referidos a cada facultad. Podemos observar en el cuadro que sigue, que los estudiantes de **Económicas** fueron los que en mayor proporción conocían a quienes habían ganado la última elección de Centro (82%), y que, inesperadamente, sean los alumnos de **Filosofía y Letras** los más desinformados al respecto (41%)⁵. Con relación a los nombres de los decanos y del Rector,

4 La ponderación la llevamos a cabo atendiendo a la proporción que surge tomando el total de estudiantes de cada Facultad. Por cierto que es relativa ya que, como dijimos, la muestra es de estudiantes en torno al tercer año y no puede suponerse que representan al conjunto del estudiantado.

5 Por cierto, en estos casos inciden circunstancias especiales. En Económicas las elecciones disputadas entre Franja Morada y TNT fueron muy disputadas y accidentadas en tanto que en facultades como Filosofía y Letras, las divisiones, alianzas y cambios de nombre suelen ser bastante más asiduas.

se dan unos cruces singulares. Así en **Odontología**, que es donde en mayor proporción conocen a su decano (84%), es la facultad donde menos conocen sobre quién es el Rector (6%). Por otra parte, el nombre del decano de **Ingeniería** es conocido por pocos estudiantes (4%), siendo que el conocimiento del nombre del Rector tiende a coincidir con la media (27%). Donde el nombre del Rector es más conocido es en su facultad de origen, **Medicina** (56%), seguido por **Sociales** (43%) y **Filosofía y Letras** (41%). En el caso de **Sociales** el conocimiento de quien es el Rector supera por bastante al de quien es el decano (30%), lo que permitiría inferir que, en muchos casos, pueda ser la percepción por los medios masivos la que supere a la información de orden institucional. En el cuadro que sigue podemos verlo (lo que resta para completar 100 son los que *No saben/ no contestan*). (ver Cuadro 5).

Cuadro 5- PREGUNTAS RELATIVAS AL NIVEL DE INFORMACIÓN SEGÚN FACULTAD

	Agrupación que ganó el Centro de Estudiantes		Nombre del Decano de la Facultad		Nombre del Rector de la UBA		Periodicidad elección de los Decanos		Periodicidad elección Rep. Estudiantiles	
	Sabe	Eróneo/ No/No	Sabe	Eróneo/ No/No	Sabe	Eróneo/ No/No	Sabe	Eróneo/ No/No	Sabe	Eróneo/ No/No
DERECHO	76%	24%	63%	27%	22%	78%	13%	87%	19%	81%
ECONÓMICAS	82%	18%	42%	58%	25%	75%	19%	81%	21%	79%
MEDICINA	69%	31%	22%	78%	56%	44%	17%	83%	30%	70%
ARQUITECTURA	70%	30%	28%	71%	22%	78%	7%	93%	33%	67%
INGENIERIA	69%	31%	4%	96%	27%	73%	15%	85%	24%	76%
PSICOLOGIA	58%	42%	18%	82%	18%	82%	27%	73%	14%	86%
FyLETRAS	41%	59%	51%	49%	41%	59%	22%	78%	30%	70%
SOCIALES	48%	51%	30%	70%	43%	57%	17%	85%	31%	69%
EXACTAS	59%	41%	40%	60%	24%	76%	9%	91%	21%	79%
FARMACIA	58%	42%	58%	42%	20%	80%	8%	92%	16%	84%
ODONTOLOGIA	44%	56%	84%	16%	6%	94%	17%	83%	12%	88%
VETERINARIA	58%	42%	39%	61%	9%	91%	15%	85%	29%	71%
AGRONOMIA	62%	28%	60%	40%	24%	76%	23%	77%	30%	70%

Índice de nivel de información

La cantidad de preguntas que fueron correctamente respondidas (y que permiten construir un índice de *nivel de información*) aparecen a continuación, cruzadas por *sexo* y ponderadas para el total de la población de la Universidad. Puede observarse que el interés de los varones por los temas que hacen al gobierno universitario es apreciablemente mayor que el de sus compañeras mujeres, lo que converge con la menor participación que ya habíamos observado.

Cuadro 6- CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS (DE 0 A 5) SEGÚN SEXO

	Masculino	Femenino	Total
0	11,5%	19,8%	16,3%
1	27,6%	32,4%	30,4%
2	25,1%	29,2%	27,5%
3	18,1%	13,0%	15,2%
4	11,7%	4,9%	7,7%
5	5,9%	0,6%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro 7- NIVEL DE INFORMACIÓN EN TRES GRUPOS SEGÚN SEXO. A partir de estos datos construimos un índice agrupando de dos en dos las 6 opciones.

	Masculino	Femenino	Total
Desinformado	39,0%	52,3%	46,7%
Información Regular	43,3%	42,3%	42,7%
Informado	17,7%	5,5%	10,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Desinformado: Ninguna o una respuesta correcta

Información Regular: Dos o tres respuestas correctas

Informado: Cuatro o cinco respuestas correctas

Incidencia del Índice de nivel de información en las formas de elección de autoridades

En el cuadro que presentamos a continuación podemos observar que la preeminencia de la opción *Voto del conjunto sin ponderaciones* es bastante significativa entre los más informados (que como vimos se corresponde con los mayores niveles de participación). Esta opción también es privilegiada entre los *desinformados* pero por mucho menor margen. La diferencia entre los más informados y los menos, en cuanto a su preferencia por la elección del *conjunto sin ponderaciones*, ronda los 10 puntos. Entre los de mediana información se impone la opción *Directo según proporciones de cada claustro*, para la elección de Rector y Decano. Mientras que para el caso del *Director*, coinciden los tres niveles en su preferencia por *el voto sin ponderaciones*, que de todas maneras se eleva al incrementarse el nivel de información. (ver Cuadro 8).

Cuadro 8- FORMA DE ELECCIÓN SEGÚN NIVEL DE INFORMACIÓN AGRUPADO

Forma de elección del Rector	Nivel de información en tres grupos		
	Desinformado	Información Regular	Informado
Indirecta por representantes	14,5%	16,4%	11,8%
Directo según proporciones cada claustro	36,3%	43,7%	35,9%
Voto del conjunto sin ponderaciones	36,9%	34,0%	48,8%
N/A/No	10,3%	5,8%	3,5%
Total	100%	100%	100%
Forma de elección del Decano	Desinformado	Información Regular	Informado
Indirecta por representantes	11,3%	10,2%	3,4%
Directo según proporciones cada claustro	36,3%	45,2%	41,9%
Voto del conjunto sin ponderaciones	42,1%	38,2%	51,2%
N/A/No	10,2%	6,4%	3,5%
Total	100%	100%	100%
Forma de elección de los Directores de Carrera	Desinformado	Información Regular	Informado
Indirecta por representantes	11,4%	7,5%	2,7%
Directo según proporciones cada claustro	32,5%	37,9%	37,7%
Voto del conjunto sin ponderaciones	44,0%	47,1%	52,9%
N/A/No	12,1%	7,5%	6,7%
Total	100%	100%	100%

Formas de elección de autoridades según preguntas sobre conocimiento específicas

Como algunas de las preguntas que hicimos tienen relación directa con la instancia de elección que se pone en cuestión, realizamos los cruces siguientes: a) Forma de elección de Rector, Decano y Director según conocimiento de la Agrupación que ganó la elección del Centro de Estudiantes b) Forma de elección del Decano según Conocimiento del nombre del Decano c) Forma de elección del Rector según Conocimiento del nombre del Rector. (ver Cuadro 9).

Cuadro 9- FORMA DE ELECCIÓN DE AUTORIDADES SEGÚN CONOCIMIENTO DE LA AGRUPACIÓN QUE GANÓ LA ELECCIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIANTES

Forma de elección del Rector	Agrupación que ganó el Centro de Estudiantes			
	Sabe (67,5%)*	Equivocado (6%)	Na/Nc (26,5%)	Total
Indirecto por representantes	14,2%	14,7%	17,3%	15,0%
Directo según proporciones cada claustro	40,9%	38,8%	35,8%	38,4%
Voto del conjunto sin ponderaciones	36,6%	48,6%	34,0%	37,9%
Na/Nc	6,3%		12,9%	7,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Forma de elección del Decano	Sabe	Equivocado	Na/Nc	Total
Indirecto por representantes	8,5%	10,5%	13,8%	10,0%
Directo según proporciones cada claustro	42,0%	33,5%	39,0%	40,7%
Voto del conjunto sin ponderaciones	42,8%	58,1%	34,5%	41,4%
Na/Nc	6,7%		12,7%	7,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Forma de elección de Directores de Carreras	Sabe	Equivocado	Na/Nc	Total
Indirecto por representantes	7,6%	2,4%	13,6%	8,9%
Directo según proporciones cada claustro	37,8%	29,4%	30,7%	35,4%
Voto del conjunto sin ponderaciones	48,1%	64,5%	42,5%	48,2%
Na/Nc	8,6%	3,8%	13,2%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Entre paréntesis se indican los porcentajes totales de la muestra correspondientes a cada columna

Quienes conocen el nombre e la agrupación que ganó el Centro de Estudiantes (67,5% de la muestra) se acercan a los valores promedio en cuanto a las *formas de elección* y los que *no saben o no contestan* (26,5% de la muestra) tienden a favorecer, siempre en términos comparados, la forma vigente de representación, *indirecta por representantes*. Curiosamente, los más enfáticos en el *voto directo sin ponderaciones* son quienes tienen una información errónea sobre qué agrupación ganó el Centro de Estudiantes, de todas maneras constituyen sólo el 6% de la muestra. Si bien estos datos pueden llevar a la hipótesis de una mayor correlación con una actitud delegativa asociada al desinterés, el singular énfasis de los “equivocados” es más difícil de interpretar. En todo caso, la presunción de que el reclamo por un mayor igualitarismo estaría asociado con una mayor participación política no puede establecerse de acuerdo a los datos que hemos obtenido y debemos aceptar la hipótesis de que alguna otra motivación alimenta este cuestionamiento ¿podrán ser consideraciones de orden generacional? ¿niveles diferenciados de autoritarismo en las prácticas de algunas facultades?. (ver Cuadro 10).

Cuadro 10- FORMA DE ELECCIÓN DEL DECANO SEGÚN CONOCIMIENTO DEL NOMBRE DEL DECANO

Forma de elección del Decano	Nombre del Decano de la Facultad			Total
	Sabe (38,7%)*	Equivocado (5,2%)	Ns/Nc (56%)	
Indirecta por representantes	9,3%	6,0%	10,9%	10,0%
Directo según proporciones cada claustro	43,3%	45,7%	38,4%	40,7%
Voto del conjunto sin ponderaciones	41,8%	45,1%	40,8%	41,4%
Ns/Nc	5,6%	3,3%	9,9%	7,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Entre paréntesis se indican los porcentajes totales de la muestra correspondientes a cada columna

En este caso, atendiendo a los dos agrupamientos mayoritarios de acuerdo a sus respuestas, los que *saben* (38,7% del total) privilegian en 5 puntos más la alternativa del *voto directo ponderado* respecto a los que *no saben – no contes-*

tan (56% de la muestra). Entre los equivocados (5,2% de la muestra), por escaso margen, se privilegia el *voto directo según las proporciones de cada claustro*, al mismo tiempo que manifiestan ser el sector que en menor medida se pronuncia por la *elección indirecta por representantes*. (ver Cuadro 11).

Cuadro 11- FORMA DE ELECCIÓN DEL RECTOR SEGÚN CONOCIMIENTO DEL NOMBRE DEL RECTOR

Forma de elección del Rector	Nombre del Rector de la UBA			Total
	Sabe (29,5%)*	Equivocado (5,7%)	Ns/Nc (64,8%)	
Indirecta por representantes	14,8%	22,9%	14,4%	15,0%
Directo según proporciones cada claustro	39,0%	35,6%	39,9%	39,4%
Voto del conjunto sin ponderaciones	40,6%	38,6%	36,6%	37,9%
Ns/Nc	5,6%	2,9%	9,1%	7,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Entre paréntesis se indican los porcentajes totales de la muestra correspondientes a cada columna

En cuanto al Rector, contrariamente a lo que veníamos viendo, por poca diferencia, los que *saben* (29,5%) favorecen el *Voto del conjunto sin ponderaciones*. Quienes contaban con la información *errada* (5,7%) superan holgadamente al resto en la voluntad por mantener la forma de elección vigente, *indirecta por representantes*.

Formas de elección de autoridades según nivel de estudios de los padres

Un dato que resulta relevante cuando atendemos al tema de las *formas de elección* es su relación con el *nivel educativo de la familia* de donde proviene el estudiante. En cualquier caso es un dato de suma importancia para conocer el perfil de los universitarios de la UBA. Presentamos la distribución en tres agrupamientos que expresan el mayor nivel educativo alcanzado por alguno de los padres. En el cuadro que sigue, además, agregamos una columna correspondiente

a los datos de una encuesta realizada entre quienes recién ingresaban al CBC en el año 2000 (Toer M. y otros 2003). Como de inmediato puede percibirse, transcurridos los primeros tres años de estudios, la composición del estudiantado cambia sustancialmente en este aspecto (Toer, M. 2002). (ver Cuadro 12).

Cuadro 12- NIVEL DE ESTUDIO MÁS AVANZADO ALCANZADO POR EL PADRE O LA MADRE

(datos comparativos encuesta actual estudiantes de 3º año con recién ingresados al CBC año 2000)

Mayor nivel educativo de alguno de los padres	Encuesta Actual (3º año)	Encuesta ingresantes al CBC 2000
Hasta secundario incompleto o menos	19,7%	27,1%
Sec. Completo hasta universitario / terciario incomp.	30,3%	33,1%
Universitario o terciario completo o más	49,9%	39,8%
Total	100,0%	100,0%

Volvamos al tema de las formas de elección de las autoridades universitarias y la relación que encontramos con *el nivel educativo existente en la familia* de la que provienen. (ver Cuadro 13).

En el cuadro puede verse que el sector intermedio (algún padre con *secundario completo o universitario / terciario incompleto*) es quien con mayor énfasis favorecen el *voto del conjunto sin ponderaciones* en las tres instancias. Los que cuentan con alguno de sus padres con estudios *universitarios completos* priorizan, por escaso margen, el *voto directo según proporciones de cada claustro*, salvo en el caso de la elección de los Directores de Carrera, que como vimos, es la instancia donde el *voto del conjunto sin ponderaciones* cuenta con un respaldo mayor. Asimismo, resulta interesante destacar que son estos estudiantes quienes presentan el menor apoyo a la forma de elección vigente, *indirecta por representantes*, para las tres instancias de gobierno.

Algunas ideas a modo de conclusión

En la exploración que hemos llevado a cabo hemos podido observar una preferencia por la elección *directa de los representantes* para las autoridades univer-

Cuadro 13- FORMA DE ELECCIÓN DE AUTORIDADES SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES

Forma de elección del Rector	Nivel de estudio más avanzado alcanzado por el padre o la madre		
	Hasta secundario incompleto o menos	Sec. completo o hasta univ. / terciario incomp	Universitario o terciario completo o más
Indirecta por representantes	18,0%	18,4%	15,3%
Directa según proporciones cada claustro	36,1%	32,8%	40,5%
Voto del conjunto sin ponderaciones	37,3%	40,8%	37,3%
NaNc	8,6%	8,2%	6,9%
Total	100%	100%	100%
Forma de elección del Decano	Hasta secundario incompleto o menos	Sec. completo o hasta univ. / terciario incomp	Universitario o terciario completo o más
Indirecta por representantes	12,0%	10,8%	9,9%
Directa según proporciones cada claustro	40,3%	37,8%	41,7%
Voto del conjunto sin ponderaciones	39,5%	42,8%	41,2%
NaNc	8,2%	8,7%	7,2%
Total	100%	100%	100%
Forma de elección de los Directores de Carrera	Hasta secundario incompleto o menos	Sec. completo o hasta univ. / terciario incomp	Universitario o terciario completo o más
Indirecta por representantes	12,0%	9,5%	8,0%
Directa según proporciones cada claustro	33,5%	31,1%	35,5%
Voto del conjunto sin ponderaciones	45,1%	49,0%	47,7%
NaNc	9,4%	10,4%	8,9%
Total	100%	100%	100%

curre la vida académica específica de los estudiantes: sus carreras. También hemos podido observar una distribución atendible de todos los sectores y/o claustros en ese consejo "ideal" de cien miembros, que surge del cálculo de la media estadística del conjunto de los estudiantes de la UBA.

Estas consideraciones están atravesadas por dos aspectos de diversa índole que queremos remarcar. Uno es el espíritu de cuestionamiento a las figuras de autoridad y las instituciones de representación que sacudieran a nuestro país

durante buena parte del año 2002, período en que llevamos a cabo la recolección de nuestros datos. El tiempo del “que se vayan todos” estaba en su plenitud. Otro aspecto que merece subrayarse, más permanente, se expresa en los considerables niveles de desconocimiento de temáticas que hacen a la vida institucional de la universidad, que surgen de las respuestas a las preguntas que hiciéramos al respecto. Ambos aspectos, sin embargo, no están desconectados entre sí; puede considerarse, en efecto, que la desconfianza estudiantil en las formas de representación vigentes no es ajena a la desinformación recogida en nuestras mediciones, en el sentido de que la ignorancia podría ser reveladora del desinterés, de un no sentirse partícipe, de una frustración y un sentimiento de impotencia respecto de las formas de la política universitaria. En este mismo sentido se podría quizá sostener que con la presencia de formas de elección directa, el involucramiento y el consiguiente mayor conocimiento podrían incrementarse, producto de la esperable necesidad de explicitar y debatir proyectos con mayor anticipación de parte de quienes aspiran a ocupar el sitial correspondiente. De todas maneras, esta es una mera hipótesis en relación con un tema complejo en el que inciden varios factores.

También surge de nuestros datos que la aspiración por el voto directo no siempre tienen una clara connotación política, alimentada por una mayor presencia de grupos radicalizados. Si bien este es un factor que incide, al menos en algunas carreras, es el caso de Filosofía y Letras, hay otros datos que contrarrestan este factor: por ejemplo, que sean los estudiantes de Odontología y Agronomía quienes atribuyen a la representación estudiantil en el Consejo “ideal” los porcentajes más elevados, en torno a un tercio, mientras que Sociales, Filosofía y Letras y Psicología se encuentran alrededor de los valores medios, cercanos al 28%.

La diferencia apreciable entre las posturas relativas a la forma de elección del director de carreras o departamentos y aquellas inherentes a la elección de decanos y de rector expresaría el deseo de los estudiantes de ser tomados en cuenta en iguales términos que un docente precisamente en el ámbito donde perciben que transcurre su propia formación, concordante con lo que atañe a sus estudios.

Se trata de una evaluación comprensible pero paradójica, ya que el ámbito de la carrera es el que conlleva más requerimientos disciplinares y académicos, donde es constitutiva la preeminencia docente y menor la perentoriedad decisionista. En el otro extremo del espectro institucional, la instancia rectoral es la más intrínsecamente política, en cuanto trasciende cada una de las disciplinas que componen el ámbito universitario.

La paradoja tiende a disiparse, sin embargo, si interpretamos que los alineamientos que hemos visto no se determinan en torno a los parámetros más universales de *lo político universitario*, sino que atienden a una coherencia de otra índole, vinculada al mundo de la vida cotidiana, que carga con los particularismos de la condición estudiantil. Estos particularismos se conjugan de todas maneras, como dijimos más arriba, con el corte que se produjo en la política argentina a partir de la crisis de diciembre de 2001. Las posturas en torno a la temática de las formas de elección, sobre todo aquellas relacionadas con las que impulsaron la consigna de *una persona – un voto*, se asocian fácilmente con la coyuntura política que se vivió en el año en que fue realizada esta encuesta, es decir 2002, y donde el clima de deliberación callejera atravesaba de cabo a rabo el espectro urbano de la ciudad de Buenos Aires.

Pero al trasladar a la universidad en términos de “un hombre, un voto” la exigencia democrática y la crisis de legitimidad, no se contempló la singularidad de la institución universitaria. Por una parte, no debemos olvidar que, en cuanto a la representación de su comunidad, las grandes universidades públicas argentinas como la UBA, herederas de la tradición de la Reforma de 1918, son las que mayor cabida dan a la representación estudiantil en términos de comparación internacional y nacional. Esta tradición reformista y eminentemente democrática recaló siempre en el gobierno colegiado con representación proporcional de los claustros y no en alguna forma de sufragio universal. Sería propio de un reduccionismo extremo trasladar *mutatis mutandis* la igualdad política, que es inherente a la ciudadanía democrática y a su ejercicio, al ámbito académico, donde está implicado un contrato entre dos partes, docentes y estudiantes.

Desde luego que la tendencia a lo democrático que perdura en nuestras universidades requiere de avances y correcciones. Si con anterioridad a los sucesos de fines del 2001 el tema de la representación no había estado en el centro del debate, a dos años de estos acontecimientos podemos señalar, sin embargo, que su fuerte aparición no se ha conectado todavía con una perspectiva que aprecie todos los aspectos de la cuestión, exigida doblemente por la complejidad universitaria y por la densidad histórica de la institución. Podemos dudar en efecto de que para instituciones que requieren, por la índole de sus tareas, gobiernos colegiados, y cuyas decisiones se orientan, al menos en principio, por la deliberación, resulte apropiado una propuesta de “una persona un voto”, que en este caso diluiría la experiencia y la calificación de los actores, y en particular de los docentes, ante el mero criterio del número. Si, en efecto, uno cruza número y experiencia, se verifica que a menor experiencia en la institución, mayor es el

número del efectivo: los años del CBC son los más numerosos, seguidos de los años del grado propiamente dicho, y por último del postgrado, que paradójicamente carece desde siempre de representación en el gobierno, sin que las críticas más radicales se hayan percatado de esta grave omisión de la Universidad. Desde el punto de vista numérico, por ende, la Universidad es una organización piramidal: los que son más recientes son los más numerosos. Es evidente que el criterio del número sin distinción de otra índole descompensa la representación tirándola hacia la base de quienes cuentan con menor trayectoria en los estudios superiores. El pacto que supone la tarea de la producción de conocimiento se da entre dos partes por lo que no se puede licuar la presencia de quienes han adquirido una mayor formación y han sido seleccionados para orientar el proceso de producción de conocimiento y la propia formación de quienes se inician en esta tarea. El tema es cómo garantizar la debida orientación de quienes cuentan con esta experiencia para que no la coloquen a favor de intereses mezquinos o del privilegio. Una cosa es la participación democrática en la sociedad en su conjunto, donde la naturaleza del poder define el destino de la sociedad, lo que requiere democratizar todos los ámbitos decisorios y otro, la lucha de ideas que debe acompañarla en el campo de la cultura y la producción de conocimientos. Máxime en períodos históricos donde la mercantilización de estos ámbitos pretende minar el sustento de lo público. Atender a la relación representante, representado, incluyendo formas de revocabilidad de los mandatos tiene mucha más pertinencia en la universidad que vivimos. Por cierto que la forma de la elección es algo a considerar, siempre y cuando no se fortalezcan los liderazgos cesaristas unipersonales en contra de las instancias colegiadas parlamentarias. Resulta entonces válido atender a mecanismos combinados que salvaguarden las atribuciones de los organismos colegiados, que no pueden dejar de ser las instancias centrales del gobierno universitario.

En esta línea queremos seguir avanzando.

Referencias Bibliográficas:

Toer, M.; Martínez Sameck, Chávez Molina, E. (2003): El perfil de los estudiantes Ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Un inicio de comparación con los estudiantes que ingresan a la educación superior en los EEUU. Cuaderno de Investigación; Instituto Gino Gemani; Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

Toer, M. (2002). El perfil de los estudiantes y el rendimiento académico. El caso de los ingresantes de 1998 al Ciclo Básico Común de la Universidad De Buenos Aires, para seguir carreras de las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales; Ciclo Básico Común, (<http://www.cbc.uba.ar/html/noticias/perfil/perfil.html>)

Toer, M. (2000). El perfil de los estudiantes que ingresan a la UBA. Los ingresantes al CBC en el área de estudios sociales y su visión de las personalidades del siglo en La participación social y política de los jóvenes en le horizonte del nuevo siglo (pp. 165-176); compilador Sergio Balardini, colección Grupos de Trabajo CLACSO, Buenos Aires.

Toer, M. (1998). El perfil de los estudiantes de la UBA. El trabajo, la política, la religión, los medios; EUDEBA; Bs.As.

Toer, M. (1990). Cómo son los Estudiantes. Perfil Socioeconómico y Cultural de los Estudiantes de la UBA ECA-Catálogos Bs.As.

Toer, M (1988). El Movimiento Estudiantil. De Perón a Alfonsín (1946-1986), 2 Tomos; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 153/177 pp.

La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna

Zuppa Carlos
Universidad Nacional de San Luis
E-mail:

Resumen

La posteoría ha efectuado un profundo cuestionamiento de lo que podría llamarse *la concepción tradicional de ciencia*. La epistemología tradicional sucumbió ahogada por el naufragio de los meta relatos y ahora queda un inmenso espacio vacío, tierra de nadie, al que se llega por escaleras epistemológicas múltiples y variadas. A pesar de haber deconstruido el meta relato de la ciencia, todas las epistemologías post continúan apoyándose en la ciencia, pero en una ciencia que el aparato científico no reconoce, ni aún aquella de la *Nouvelle Alliance*. En este trabajo se discute la dramática dualidad entre la *fronesis* pragmática de la ciencia actual y lo que algunos han denominado *enfermedad del discurso de la epistemología posmodernista*. Además, se examina críticamente el uso epistemológico de conceptos como caos, complejidad, determinismo, irreversibilidad, y otros componentes esenciales de la construcción discursiva de los llamados paradigmas científicos.

Palabras claves

Epistemología y ciencia, paradigmas científicos, caos, paradigma dualista

Abstract

Post-theory has deeply questioned what could be termed the traditional conception of science. Traditional epistemology has succumbed, drowned in the wreckage of meta-narrations and leaving an empty space, no man's land, at which we arrive by multiple and varied epistemological ladders. In spite of having deconstructed the meta-narration of science, all post epistemologies still rely on science; but on a science that is not recognized by the scientific apparatus, not even that of the *Nouvelle Alliance*. In this paper I discuss the tragic duality between the pragmatic fronesis of current science and what has been called the discourse disease

of postmodern epistemology. Also, I critically examine the epistemological use of concepts such as chaos, complexity, determinism, irreversibility and other essential components in the discursal construction of the so-called scientific paradigms.

Key words

Epistemology and science, scientific paradigms, chaos, dualistic paradigm.

La espinosa ciencia

Parafraseando al Zizek de *El Espinoso Sujeto*, podemos decir que toda la epistemología posmodernista, las teorías de los paradigmas y las subjetividades, las nuevas alianzas con la naturaleza, el deconstruccionismo, la ciencia del caos y la bifurcación, la flecha del tiempo, todos han formado una santa alianza para exorcizar al demonio de la *ciencia, el pensamiento racional, la concepción tradicional de la ciencia*, a los que acusan de ser los principales responsables de la pulverización de los ideales del *Iluminismo*.

La ciencia sería en realidad cómplice o causa de esta sociedad opresora e injusta: "...nuestro sistema social defiende concepciones derivadas de las prácticas científicas...: la búsqueda de la eficacia, el culto de la productividad, la preocupación excesiva por la racionalidad... Pero hay otros valores olvidados o contrarrestados por la ciencia: valores de contacto, de comunicación.... Estos últimos valores tienen que ser defendidos y esto se hace contra la cultura dominante, y por ende, contra la ciencia" (Díaz, E. 2003)

Para Lyotard (1984 y 1988) que fue precedido por el *Tao té Ching* (Serres, M. & Latour, B. 1995) al declarar que la ciencia es una trampa: "...*tensa un arco y desearás haber parado el tiempo...*", la relación entre la ciencia y la liquidación de las promesas de emancipación por medio del progreso científico, las guerras totales, los totalitarismos, es una comunidad de esencia. La no-consumación de las promesas de la razón no es un olvido, es un producto del proyecto moderno.

Por supuesto, podríamos considerar muchos otros autores anteriores que inician la "autocrítica" de la ciencia desde diversos puntos de vista: el racionalista Bachelard que pretende moralizarla, la escuela de Frankfurt, sociólogos como P. Bourdieu, el Foucault genealogista que explicita el entramado del poder y la verdad: *la "economía política" de la "verdad" está caracterizada por cinco rasgos*

históricamente importantes: la "verdad" está centrada sobre la forma del discurso científico.

Todos, de una forma o de otra, ponen en evidencia el carácter impuro de la ciencia y la verdad.

Por otra parte, los cursos de Epistemología de las Ciencias han avanzado singularmente, como catequesis, en la formación de las carreras de las ciencias, en la elaboración de teorías didácticas de enseñanza de las ciencias, en la calificación de proyectos de investigación, y hasta en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana¹. Pareciera que se hubiera progresado substancialmente en la elaboración de una teoría filosófica de las ciencias que permite desentrañar las características esenciales del proceso de conocimiento científico. Luego, si el hombre es un ser político, ¿cómo se opera *políticamente* en el quehacer científico? En otros términos, ¿qué es lo *politizable* en materia de ciencia? Este problema básico está subordinado a la cuestión de trazar la trama de la inserción de la ciencia en el dispositivo del poder, por una parte; la naturaleza de la tecnología y los sistemas económicos, por otra y, finalmente, del problema de la identificación de los actores, la lógica que guía sus conductas y las interrelaciones entre unos y otros. Todo parecería indicar que hemos alcanzado nuevamente el ideal perdido en que la ciencia produce y la filosofía de la ciencia reflexiona sobre su producción. Además, esta episteme tendría un sentido práxico por su valor de orientación de la acción de los científicos.

Pero, desgraciadamente, esto no es así. La terrible dualidad contemporánea es: por un lado, una ciencia inmersa y cerrada en su propia racionalidad, más que nunca pragmática y eficientista, cuyo héroe ya no es más Popper sino el filósofo Rorty porque los esfuerzos de Bachelard por moralizar la ciencia han sido vanos; por el otro, una epistemología post que reflexiona sobre su propia incapacidad de asumir el fracaso del gran meta-relato de la solidaridad entre los hombres², convencida de que los grandes problemas filosóficos contemporáneos son la flecha

1 Por ejemplo, cuando se plantea en alguna Universidad la elección entre estructura departamental o de facultades, la discusión seguramente termina centrada -mediante una buena dosis de manipulación, por supuesto- en los recortes epistemológicos de dichas estructuras, en subjetividad, institución y poder, y muchos otros aspectos importantes, que logran que la discusión naufrage como el Titanic. Es decir, otro uso de la epistemología actual es hacer largos los procesos cortos!. Fenómeno similares ya habían sido observados por N. Chomsky en sus debates acerca del problema palestino/judio.

2 El fracaso de este relato, porque los otros meta-relatos como la comunidad de esencia entre ciencia y progreso, por ejemplo, es más que dudoso que haya fracasado en el imaginario colectivo, y sigue siendo una piedra angular de soporte del sistema del sentido común liberal-financiero.

del tiempo o los sistemas alejados del equilibrio y no la ética del Spinoza de Deleuze, o que la ciencia post se habría desestabilizado para pasarse al bando post en un supuesto proceso de descentramiento del logocentrismo. Uno y otro lado, en la eficacia consagrada del signo Ying-Yang, son funcionales al Poder.

En esta Era del Vacío³, se observa en los cursos de Epistemología de las Ciencias que los que debían continuar siendo los *maestros de la sospecha* se han convertido en los *maestros de la confusión*. Los científicos o estudiantes de ciencia asisten con estupor a la descripción de la ciencia que encuentran en esos cursos y en muchas oportunidades no logran saber de qué están hablando, tal vez porque los epistemólogos post, como decía Borges de los metafísicos de *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, "...no buscan la verdad, ni siquiera la verisimilitud: buscan el asombro. Juzgan que la metafísica es una rama de la literatura fantástica", y lo logran. Con el mayor desenfado, los profetas epi-post afirman, por citar sólo algunos casos: a) frente a estudiantes de Ciencias de la Computación que lo lógica binarista está muerta, como habría demostrado la física cuántica (sic). b) .frente a estudiantes de Física, que la mecánica de Newton está muerta; algunos argumentan inclusive que murió porque es lineal (sic). Digamos al pasar que Newton, en los cursos de Epistemología, es el más muerto entre los muertos. Se lo ha matado tantas veces!. c) la ciencia busca lo inestable, lo emergente, los experimentos no reproducibles (sic)⁴.

Cada uno de los actores (científicos y epistemólogos) de la parodia de reflexión conjunta se convencerá rápidamente de la esquizofrenia, soberbia y megalomanía del otro y los sistemas acentuarán aún más una brecha que hoy ya parece insalvable.

No se trata aquí de criticar el desconocimiento de la física o matemática como lo han hecho ya Sokal y Bricmont en (Bricmont, J. 1997, Sokal, A. y Bricmont, J. 1998)⁵, sino que creo que se trata de un fenómeno mucho más profundo y radical: es una "*enfermedad del discurso*" que tiene profundas raíces ideológicas. Esta es una época de *tournants esthétiques de la philosophie* (Cerisy-la-Salle) donde se le asigna un rol central a la dimensión estética de la representación del

3 Tomo esta expresión del ensayo de G. Lipovetsky (1983), que caracteriza tal vez mejor que nadie el fenómeno postmodernista.

4 Muchas de estas confusiones respecto de la ciencia se originan en algunos filósofos y sociólogos franceses, pero son amplificadas en grado superlativo por cierto sector de los estudios culturales norteamericanos.

5 Aunque es justo anotar aquí que las críticas radicalizadas de *Imposturas Intelectuales* son presuntuosas y, muchas veces, equivocadas, pero este punto será motivo de un artículo futuro.

presente (de Baudrillard a Lyotard), esto es, una época donde la estética se reconstruye como un modelo de inteligibilidad. No se trata tampoco de juzgar el uso de imágenes influyentes de las ciencias duras en la filosofía: es difícil no comparar y no sentirse conmovido con la imagen postmoderna que esbozan Deleuze-Guattari cuando dicen:

On définit le chaos moins par son désordre que par la vitesse infinie avec laquelle se dissipe toute forme qui s'__ébauche. C'est un vide que n'est pas un néant, mais un vituel, contenant toutes les particules possibles et tirant toutes les formes possibles qui surgissent pour disparaître aussitôt, sans consistance ni référence, sans conséquence... (Deleuze, G. & Guattari, F. 1987, 1991)

La definición de caos desde el punto de vista matemático puede ser incorrecta, pero no se encuentra mejor definición del postmodernismo que esa imagen. La imagen deleuziana mantiene una relación dialógica clara con las imágenes de Lipovetsky (1983).

Pero quizás no se puede cargar mucho las tintas en esa cuestión. *“La naturaleza envía al filósofo a la humanidad como una flecha; no apunta, pero confía en que la flecha quedará clavada en algún sitio. Actuando de esa manera, se equivoca infinidad de veces y siente amargura por ello.* Los artistas y los filósofos son un argumento contra la finalidad de la naturaleza en sus medios, aunque constituyen una excelente prueba de la sabiduría de sus fines. (Nietzsche) Quizás los artistas y los filósofos abren las puertas de la percepción con mayor amplitud que las personas normales, y cuando se abren las puertas de la percepción las cosas se ven como realmente son: infinitas (W. Blake). El científico ve la finitud, el filósofo la infinitud. El científico actúa en la ciencia mayor, en la terminología de Deleuze-Guattari, y el filósofo en la ciencia menor, que no es “inferior” pero es diferente, puesto que el filósofo o el artista ven cosas que el científico no ve. Los espacios de Riemann que descubre Lautmann (1979), por ejemplo, están provistos de sutiles armonías que los matemáticos no reconocen en sus propios espacios de Riemann. También, el rizoma científico viaja en el tiempo de Einstein mientras que el rizoma filosófico todavía puede viajar en el tiempo de Bergson. Bergson mantenía algunos pruritos éticos acerca de la ciencia y, después de su polémica con Einstein, retiró su libro de circulación. No supo que el futuro le había asignado una gloria póstuma en las páginas de los filósofos franceses (ver, por ejemplo, *Lo Liso y lo Estriado*, en Deleuze, G. & Guattari, F. (1987)

Se trata de determinar, si es posible, la lógica que guía la escritura de gran parte de cierta epistemología posmodernista. De determinar si es verdad que se ha abandonado totalmente el motor principal del pensamiento de Parménides:

¿porqué digo lo que digo?. Si es verdad que este *tourmant* es un ingrediente fundamental para que progresistas e izquierdistas de toda índole logren un buen producto de derecha. Si es verdad que el producto más acabado de este *tourmant esthétique* sería, en el fondo, Rorty y su amigo americano George W. Bush. En definitiva, determinar si cierta epistemología contemporánea no está tomando en serio al pensamiento, porque como afirman Deleuze-Guattari: "...cuanto menos en serio tomen las personas al pensamiento, más piensan conforme a lo que quiere el Estado" Deleuze, G. & Guattari, F. (1987)

El paradigma dualista de la Nueva Era

Según algunos, la cultura y la epistemología occidental han entrado en una Nueva Era que algunos comienzan a llamar Posteoría. Los habitantes de la isla de Posteoría se creen a sí mismos los últimos depositarios de un humanismo trascendental, hablan de manera oscura porque temen ser confundidos con los grandes meta-relatores y, en su isla, han producido el descentramiento de la cultura dominante vía la condición postmoderna. Agradecen por otra parte que su isla está lo suficientemente lejos de Irak por lo que las bombas de los distraídos de la cultura dominante, que no saben que han sido descentrados, no caen sobre sus cabezas. Los Posteoréticos quisieran a veces estar en un sólo lugar en un mismo tiempo, pero no pueden lograrlo porque el objeto en la isla es ahora nómada, rizomático, están aquí y allí al mismo tiempo, a veces confunden la flecha del tiempo y frecuentemente el batir de alas de una mariposa los arrastra caóticamente con la fuerza de un tifón hacia Hong-Kong, pero no duran mucho allí por culpa de la disolución instantánea de toda forma, condición básica de existencia en la isla Posteoría. Celebran ruidosamente la caída de la *ciencia* como Caín, pero a veces extrañan esa fe metafísica en la *verdad* y deambulan perplejos en el mapa de Borges trazado en "El rigor de la ciencia". Aunque quieren refugiarse únicamente en la escritura, son incapaces de romper totalmente con la tradición y creen que la nueva ciencia se ha mudado para Post, donde elabora teorías simultáneas a partir de epistemologías discrepantes, o la subjetividad, o la otreidad, y un gran meta-relato que se alimenta de sí mismo sometido a las turbulencias de la subjetividad. Los Post realizan congresos donde, seguramente, el requerimiento para presentar trabajos es que estén escritos en Word de Microsoft y no creen que esto tenga que ver filosóficamente con el lugar desde donde hablan. En definitiva, la isla Post está inspirada en el espacio háptico o nómada que

describe Deleuze: con variación caótica de dirección, discontinuo, con supresiones y agujeros negros, con variación infinita de sus contradicciones, oscuro y confuso. Claro que esta derivación no tiene que ver con la rigurosidad metodológica del pensamiento de Deleuze.

Nada mejor que progresistas o izquierdistas desencantados para alimentar la Era del Vacío, para crear una cultura de "*golpes de efecto*" pero hueca y funcional. Funcional a aquellos mismos que creen haber descentrado. Es funcional y coherente con una cultura posmodernista que le ha dado la espalda a cualquier pensamiento de solidaridad entre los hombres, coincide con "*...la indiferencia pura, con la desaparición de las grandes empresas por las que la vida merece sacrificarse: todo aquí y ahora y ya no per aspera ad astra*" Lipovetsky, G. (1983)

Es mucho más funcional el poder atribuir Hiroshima y Nagasaki a los excesos de la razón y la ciencia que soportar ser objeto de la crítica sociológica de meta-relatos supuestamente muertos. La epistemología contemporánea es funcional al "*no queremos cambiar el mundo pero tampoco queremos que el mundo nos cambie*". Nadie moverá un dedo en contra de la ciencia porque el doble discurso santifica por otra parte a la ciencia como la responsable directa del estado de bienestar y consumo actual, al que nadie renunciaría de buen grado ya que el sentido común lo impide!. Feyerabend por ejemplo, asustado con las consecuencias previsibles de la ingeniería genética, reclamaba enérgicamente en contra de la ciencia y escribía "*...es importante clarificar qué estamos dispuestos a permitir de la ciencia*". No se preguntaba qué estamos dispuestos a permitir de las multinacionales compañías de medicamentos o biología.

De Hegel a Weber se desarrolló la reflexión sobre las relaciones del Estado moderno con la razón y la ciencia, a la vez como razonable-técnico y como razonable humano. Luego, muchos criticaron estas posiciones bajo el argumento de que la propia forma de lo racional-razonable es extraída del Estado para darle "razón". Pero hoy por hoy el Estado ya no necesita más esas razones, la crítica a la ciencia es soportable en la filosofía porque no hay ya manera de desmontar en el inconsciente colectivo el tremendo poder de la ciencia y su asociación intrínseca con el estado de bienestar, aunque ese bienestar sea para algunos elegidos. En la era del post, la razón totalizante -que probablemente sea la energía de Parménides que siempre está, una e indivisible- se dio cuenta de que la filosofía, que anteriormente legitimizaba la ciencia y la razón, es ahora un estorbo. La ciencia ya está suficientemente sacralizada e hipostasiada en el ethos de su tremenda eficacia, en el poder de la *tecnocracia*. Dice Badiou :

“Es cierto que entre ciencia y técnica existe una relación de necesidad, pero esta necesidad no implica ninguna comunidad de esencia. Los enunciados que pregonan “la ciencia moderna” como el efecto, incluso el efecto principal, del reino de la técnica son indefendibles. Si se considera por ejemplo, un gran teorema de la matemática moderna..., encontramos una concentración de pensamiento, una belleza de inventiva, una sorpresa del concepto, una ruptura arriesgada, en resumen una estética intelectual de tal magnitud, que podríamos compararlo a los mayores poemas de este siglo, o a las audacias político-militares de un estratega revolucionario, o a las emociones más intensas del encuentro amoroso, pero no ciertamente a un molinillo de café o a una televisión en color, por útiles e ingeniosos que sean estos objetos” Badiou, A. (1989)

Pero la ciencia está sacralizada en el inconsciente colectivo justamente por la enorme cantidad de aventura intelectual y concentración de pensamiento que se esconde detrás de la televisión en color, que el llama despectivamente aparato ingenioso, la belleza de la estructura matemática y física que sustenta ese aparato, es realmente sobrecogedora. Está sacralizada por la ecografía, la resonancia magnética, los aviones, la ingeniería genética –de la cual admitiremos tranquilamente sus “excesos” porque prometen la cura de enfermedades incurables, por el genoma, el ADN, etc., y no por un gran teorema de la matemática moderna.

Por tal motivo, la comunidad científica puede vivir tranquilamente inmersa en un racionalismo de carácter puramente localizado, esto es, un racionalismo funcional y pragmático que sólo se aplica en relación al trabajo, sin ninguna posibilidad de autorreflexión. Es decir, el racionalismo científico también es ahora un trabajo por horas. Mantiene todavía a algunos viejos racionalistas positivistas de viejo cuño al estilo de M. Bunge, pero ya no los necesita. La *episteme* o, mejor dicho, *fronesis* de las ciencias se mama sólo en las aulas de ciencia y no puede definirse más por prácticas ajenas a su propia praxis. Según los lingüistas de la escuela formalista, el significado de una palabra no es más que el uso de esa palabra y según el axioma del Bootstrap de algunos físicos, una partícula está enteramente definida sólo en la red de interacciones de las cuales participa. De manera similar a las propuestas de los pragmatistas norteamericanos como Dewey, a los trabajos del último Wittgenstein, y la Teoría de los Sistemas, la comunidad científica ha elaborado su propia *fronesis*, su propia sabiduría acerca del funcionamiento de las cosas del mundo, su propio lenguaje y su relato. La fe en la ciencia es más fuerte que nunca, salvo en el aparato de la literatura epistemológica que mora en otro territorio o en otra galaxia. Es bien sabido que la epistemo-

logía se convirtió en hermenéutica: una hermenéutica dedicada a interpretar libros sagrados, particularmente de filósofos franceses, pero sin importarse demasiado por la verisimilitud de las afirmaciones. La afirmación de Bunge acerca de la importancia de la epistemología para determinar cuáles programas de investigación son o no científicos para apoyarlos, es una ilusión, aparte de ser la opinión de un funcionario de Estado que regula las metas. El pragmatismo norteamericano, que copiamos, sabe muy bien qué debe apoyar y qué no. Todo esto le permite a Rorty (1995) afirmar tranquilamente la muerte de la epistemología.

Una visión humanista de la ciencia postmoderna: Lyotard y Morin

Curiosamente, la epistemología posmodernista también centra la “verdad” en el discurso científico (¿será consecuencia del complejo cultural más grande de todos los tiempos?), pero los llamados paradigmas contemporáneos de la epistemología reflexionan sobre una ciencia que los científicos no reconocen⁶. La posmodernidad produjo una epistemología que se empeñó en un discurso de liquidación literal de los significados y textos porque, como dice S. Sarduy, prefirieron “*la esquizofrenia pulverizada y discontinua a la paranoia autoritaria de la ciencia*”. La epistemología como literatura, o más bien una especie de literatura que no es verídica pero tampoco tan verosímil como la literatura: “*líneas de fuga*”, pero fuga hacia ningún lugar. O un precipicio donde abajo los esperan, sonrientes y socarones, Rorty, Dewey y todo el piso duro del pragmatismo norteamericano.

Lyotard, por ejemplo, cuando busca refugio al amparo de la ciencia, asegura que la ciencia post no participa del discurso de la eficacia porque:

“La preeminencia de la función continua derivada y de la previsión como paradigma del conocimiento está en camino de desaparecer...interesándose por los indecibles, los cuanta, las catástrofes...la ciencia postmoderna hace la teoría de su propia evolución como discontinua, como catastrófica, paradójica y sugiere un modelo de legitimación que no es el de la mejor actuación sino el de la diferencia comprendida como parología”. (Lyotard, 1988)

Hermosa descripción la de Lyotard, es una pena que la conclusión sea totalmente errónea. Pero fundamentalmente, Lyotard quiere también convencernos que filósofos comprometidos con el *nosotros*, los Chomsky, los Sartre, los Foucault se habrían equivocado dramáticamente y consuela al lector con su llamado a una

⁶ Sobre algunos científicos que sí reconocen en la epistemología postmodernista, veasé más adelante la sección “A propósito de la enfermedad del discurso”.

escritura que este ligada a la sensibilidad y no a la razón. Pero como bien dice Lipovetsky (1983) en su análisis de la era narcisista y el postmodernismo: *la renovación espiritual no viene de una ausencia trágica de sentido, no es una resistencia al dominio tecnocrático, es un resultado del individualismo postmoderno reproduciendo su lógica flotante.*

Sartre -o cualquiera de los nombrados- sabía que si la razón no alcanza a veces para modificar lo que la excede, puede al menos modificarnos a nosotros mismos y actuar sobre nuestro prójimo, y Sartre volverá a ser leído. Por supuesto, seguiremos admirando la desesperación intelectual de Lyotard, pero es una desesperación en el vacío.

Para E. Morin (1997), en cambio, la epistemología debe reconstruirse y adoptar una nueva perspectiva mediante el reconocimiento de la complejidad, las ciencias sociales deben perder su complejo de inferioridad porque ya no es necesario que aspiren a convertirse en ciencias duras, no tanto porque hayan reflexionado sobre su compleja especificidad, sino porque también las ciencias duras saben de su incapacidad de lograr certeza. El azar y el indeterminismo, la irreductibilidad de la causalidad, el caos, la consideración de lo singular, el orden a partir del desorden, las habrían colocado también en el lugar de la incertidumbre y han descubierto al Adorno de la *"totalidad es la no verdad"*.

Pero en esta era donde la producción científica ha adquirido características de producción industrial, la ciencia no ha cambiado de hábitos; muy por el contrario, ha aumentado notablemente su capacidad de control y eficacia gracias, entre otras cosas, al nuevo paradigma (este sí, real) de la computadora. Esto ha determinado un cambio radical: si antes se podía obtener control únicamente sobre los aspectos simples de la ciencia, ahora el poder se ha extendido a la complejidad. Si bien el concepto cristiano de Ley Soberana de la Ciencia ha determinado buena parte de nuestras concepciones epistemológicas, la ciencia y su lógica complementaria, la técnica, no funciona de esa manera, funciona de acuerdo al pragmatismo de Rorty y Dewey. Funciona con las aproximaciones dominantes tan bien descritas por Bachelard en su *Essais sur la connaissance approchée* (Bachelard 1968). La ciencia y la técnica han mostrado suficientemente su capacidad de dominación aún en esas condiciones dramáticas, sin cambiar radicalmente su filosofía.

Las derivadas se han debilitado hace más de cincuenta años en la teoría de Elementos Finitos que da forma y sustento a la tremenda eficacia actual de la ingeniería y mecánica computacional y la teoría de *shocks* en la dinámica de los aviones supersónicos, por ejemplo. Las teorías de bifurcación y catástrofes son

inventarios estables y determinísticos para predecir nuevos fenómenos de fracturas en la ingeniería de sólidos, la mecánica de fractura y tantas otras aplicaciones tecnológicas. La teoría del caos de sistemas dinámicos se emplea en la guías por láser – de las bombas sobre Irak, por ejemplo- y, si antes se contaba solamente con teoría para los fenómenos termodinámicos en equilibrio, ahora la termodinámica puede lanzarse a la conquista de los sistemas fuera del equilibrio. Ni hablar de los cuanta en la mecánica atómica, las bombas cada vez más poderosas, el genoma humano, la capacidad de los grandes laboratorios biológicos.

Cuando se habla del *principio de incertidumbre*, es fácil hacerse a la imagen de que el científico también cayó en algún estado de confusión vacilante que elimina todas sus certezas. Pero no es así, en cualquier teoría donde se use transformada de Fourier o herramientas semejantes, como en análisis de señales por ejemplo, hay *principio de incertidumbre*, pero aún así se puede pensar en construir la tomografía computada!. La indeterminación tiene que ver con las preguntas que pueden ser contestadas experimentalmente. En este contexto, cuando realizamos un medición de longitud en algún experimento, no tiene sentido experimental preguntarse si el número obtenido en la medida es racional o irracional porque es una pregunta imposible de contestar. Este es un *principio de incertidumbre*, quizás, más fuerte que el de la mecánica cuántica, pero es curioso que a nadie se le haya ocurrido tematizar sobre el libre albedrío de los números reales!.

Cualquier análisis detallado del crecimiento exponencial de la tecnología o la ingeniería genética de esta época nos revela su extraordinario poder. ¿y este dar a luz tecnológico sería producto de la incerteza actual de la ciencia?. De ninguna manera, puesto que la ciencia y la técnica no necesita de las verdades absolutas sino verdades localizadas, no necesita la palabra de Dios o la totalidad del orden absoluto para dominar. Domina en base a su pragmática simplicidad, no su complejidad, su eficiente simplicidad para acometer el dominio de lo complejo.

En Zuppa (2003) he analizado las incertezas y angustias epistemológicas de las matemáticas, aún en el caso simple de la recta real numérica: el teorema de incompletitud de Gödel y la ausencia de un procedimiento de decisión como ha mostrado Turing basado en la incomputabilidad de la mayoría de los números reales. Por otra parte, Gödel prueba la incapacidad del sistema formal para poder mostrar su propia consistencia en una lógica de primer orden; para poder probar la consistencia habría que recurrir a lógicas de orden mayor, teoremas de inducción transfinita. En realidad, en la simple recta numérica podemos encontrar todas las angustias de la epistemología contemporánea. Pero la ciencia y la técnica es capaz de calcular, aún con esas angustias. Es más, la gran mayoría de los

matemáticos de esta era industrial de producción de conocimiento desconoce totalmente a Gödel y mucho menos se preocupa por el problema de la consistencia. La recta numérica continua se mantiene a pesar de sus angustias metafísicas porque produce esquemas simples de conceptualización, pero para calcular usamos, como los griegos, los racionales o, menos que eso, la máquina finita (de rango finito) de la computadora. No es superfluo remarcar que las angustias gödelianas son conocidas desde hacer varias décadas, sin embargo, la maquinaria de la ciencia relegó sus angustias para el diván del psicoanalista, pero no para el horario de trabajo, donde vale el "*computo, ergo sum*", pero sin reflexión crítica. La literatura tiene más poder subversivo que la ciencia, pero la mayoría de los trabajadores del aparato de la ciencia no leen. Por eso, la ciencia con conciencia, autoconsciente y responsable no puede surgir de la propia ciencia. La actitud ética que reclama Morin, que comparto, sólo puede nacer de la ideología, o de la política o de una nueva filosofía, pero no de la ciencia.

A propósito de la enfermedad del discurso

Ilya Prigogine fue un admirable científico que tenía un gran olfato para determinar nuevas ideas y direcciones en la física. En los últimos años de su vida, tal vez atacado por algún mal metafísico, el famoso virus del caos o porque simplemente adhirió a la tesis de Lyotard de refugiarse en la escritura, habría creado una *nueva alianza con la naturaleza* bajo el signo de una conjunción paradigmática de ciencia y filosofía. Pero la naturaleza se resiste. Claramente, no podríamos acusar a Prigogine de desconocer física o matemáticas, pero también sabemos que la mayoría de sus argumentos físicos que sustentarían sus nuevos paradigmas y la nueva alianza han sido sistemática y meticulosamente destruidos por la malhechora racionalidad científica (ver, por ejemplo, Bricmont (1997) y las referencias allí citadas) aunque siempre podemos refugiarnos en la sospecha de que la racionalidad es un subterfugio de la razón. Pero esto no importa mucho, en realidad Prigogine hablaba para el sistema de la epistemología post (desde el punto de vista de la Teoría de Sistemas) y en ese territorio la *fronesis* es otra y radicalmente distinta. En dicho territorio, la "verdad" de Prigogine puede subsistir sin confrontar directamente con la realidad objetiva y este es verdaderamente el mal de nuestro tiempo: la enfermedad del discurso filosófico.

El artículo de J. Bricmont (1997) es muy iluminador con respecto a las confusiones, errores matemáticos y errores de interpretación de los nuevos paradigmas de la ciencia. En particular, sobre temas que tienen una incidencia muy fuer-

te en las nuevas epistemologías: irreversibilidad, termodinámica, auto-organización, determinismo y caos, etc.. Cualquiera que quiera tener una idea seria sobre estos problemas debería leer a conciencia este artículo y la abundante bibliografía citada.

El libro *Las Leyes del Caos* Prigogine (1997), es en realidad un inventario completo de todos estos malentendidos y fetichizaciones y sería muy largo un análisis pormenorizado de cada una de sus páginas. Vale la pena sin embargo que comentemos al menos algunos ejemplos para que quede claro la afirmación acerca de la “enfermedad del discurso”.

1. La mecánica de Newton

Prigogine también participa del sempiterno entierro de Newton. En la página 43 se puede leer una citación de sir J. Lighthill a la cuál Prigogine adhiere entusiasta:

Llegados a este punto debo hacer un alto y hablar en nombre de la gran hermandad de los expertos de la mecánica. Hoy somos conscientes de que el entusiasmo que sentían nuestros predecesores por el éxito maravilloso de la mecánica newtoniana les llevó a hacer generalizaciones, en el campo de la predicción...que hoy han resultado ser falsas. Queremos pedir disculpas colectivamente por haber inducido a error al público culto al propagar, a propósito de los sistemas que cumplen las leyes newtonianas del movimiento, unas ideas que después de 1960 ya no se pueden sostener Y agrega Prigogine: *La renovación de la dinámica, la más antigua de las ciencias occidentales, es un fenómeno único en la historia de las ciencias. Durante mucho tiempo el determinismo era el símbolo de la inteligibilidad científica, mientras que hoy se reduce a una propiedad que sólo es válida en casos límites. Estos casos límites corresponden, precisamente, a los sistemas dinámicos estables...La razón de la declaración de sir James Lighthill es, concretamente, el descubrimiento de los sistemas dinámicos caóticos. El simple hecho de que unos sistemas puedan volverse caóticos no es ninguna novedad. el ejemplo clásico es la transición entre movimiento laminar y turbulento. Pero un líquido es un sistema complejo.... Pero la novedad es que ahora tenemos sistemas caóticos muy simples, y ya no nos sirve la coartada de la complejidad. El carácter inestable e irreversible pasan a ser parte de la descripción en el nivel fundamental.* (Prigogine 1997)

Ahora bien, este devaneo argumental no se sostiene ni en sus pies ni en su cabeza.

Antes que nada, un argumento elemental, de sentido común, que desprecian los filósofos, es el simple hecho que la mecánica de Newton continua viva en gran parte de la física contemporánea: nueve años después que Lighthill afirma-

ra que ya no se sostiene más, los norteamericanos realizaban la proeza de poner hombres en la luna y traerlos de vuelta, todo con la mecánica de Newton, así como muchos otros ejemplos de la ingeniería y tecnología con los que actuamos diariamente. Segundo y más importante, la mecánica de Newton ha renacido a través del estudio de los sistemas caóticos: solamente en los sistemas dinámicos deterministas puede haber, al menos por ahora, lo que hoy por hoy en matemáticas se denomina caos en sistemas dinámicos; por otra parte, que los sistemas dinámicos podían tener movimientos realmente complicados (caos) era conocido por Maxwell alrededor de 1860 y también por Poincaré (puntos homoclínicos) en sus estudios de la mecánica de los tres cuerpos. Todo esto está muy bien explicado en el artículo citado de Bricmont y remarcamos otra vez que todos estos sistemas son reversibles!

Por otra parte, es falsa la relación establecida entre el movimiento caótico y que el sistema no sea determinista. Si no fuera determinista, ningún experimento de los que hoy son tan populares para poner de manifiesto el caos computacionalmente sería posible, ni serían posible los dibujos que aparecen en los libros – incluido el de Prigogine – para mostrar el carácter de las órbitas, ni muchas otras predicciones de carácter tecnológico en la aplicación de la teoría de caos para láser, por ejemplo.

También, como he mostrado en Zuppa (2003), el sistema numérico es un “test de Rorschach” de las preocupaciones metafísicas que uno puede tener (suponiendo que se tenga alguna!). La recta puede también ser mirada como una representación de todas las metáforas perturbadoras: indeterminación, caos, azar, etc. Ninguno discutirá el carácter esencialmente determinístico de los números reales. Sin embargo, la gran mayoría de los números son “incomputables” según demuestran los resultados de Turing; la gran mayoría de los números tienen en sus dígitos un comportamiento totalmente errático e imprevisible. Para colmo de males, tenemos el teorema de incompletitud de Gödel y el problema esencial de la consistencia lógica, pero a nadie se le ha ocurrido que esto ha decretado la incapacidad de calcular o que la ciencia ha llegado a su límite de desarrollo!

2. Reversibilidad e irreversibilidad

Ya he anotado que se puede consultar con mucho provecho el artículo de Bricmont para adentrarse en la teoría física de la reversibilidad de los sistemas mecánicos y la irreversibilidad de otros sistemas donde otros tipos de energía y procesos están involucrados. Los espíritus inquietos pueden consultar también, lo que sería muy provechoso para aquellos que usarán la física de un modo y otro

la monumental obra de Feynman (1972). Pero recurriremos otra vez al mero sentido común. Los físicos saben hace mucho que hay procesos reversibles e irreversibles. Para los físicos, los sistemas mecánicos son reversibles porque basta con negativizar la velocidad para obtener el movimiento contrario –nótese que en ningún momento los físicos aseguran que esto es invertir el tiempo-, y con este simple procedimiento volvieron los hombres que fueron enviados a la Luna. Esto y nada más que esto es un proceso reversible.

Pero la gente común también lo sabe: si bajo una escalera puedo volver a subirla invirtiendo el sentido, del mismo modo que si olvidé mis documentos en casa y si los necesito, vuelvo a buscarlos. Si no existieran los procesos mecánicos reversibles de los físicos, ni siquiera Ulises habría regresado y Penélope todavía estaría tejiendo!. Tan simple como esto. Si un huevo baja puede volver a subir (reversible), pero si se estrella contra el suelo lo que puede volver a subir no es ya lo que entendemos como huevo y este es un proceso irreversible. Y esto no tiene nada que ver con el *transcurrir del tiempo*. Prigogine fetichiza el discurso (en el sentido de U. Eco 1975) al afirmar que hasta Popper sostiene que el problema del tiempo es esencial. Muy bien, ¿? El tiempo es un problema básico en la metafísica, como dijeron Platón, Plotino, San Agustín, Blake, Bergson y tantos otros, pero esto no es la discusión básica en la distinción entre fenómenos reversibles e irreversibles. Una cosa es discutir el *Ars Combinatoria* de Lully, que fue muy desarrollada por los cabalistas, y otra los nombres de Dios. Por otra parte, y gracias a los ejemplos mencionados, imaginen las complicaciones que tendríamos si algún distraído lograra un modelo mecánico irreversible de los procesos reversibles!.

3. La inestabilidad de Bénard. Auto-organización

En la página 28 del libro, Prigogine comenta el fenómeno de la hidrodinámica conocido como *inestabilidad de Bénard*. Este experimento consiste en calentar un líquido por debajo; cuando se crea una diferencia de temperatura bastante grande, aparece una nueva coherencia (remolinos). Y Prigogine agrega: "...estas estructuras revelan el papel creador de los fenómenos irreversibles, y por lo tanto la flecha del tiempo".

La flecha del tiempo aparece otra vez aquí como el *Deus ex machina* de la creación de nuevas estructuras. No tenemos problema en asociar la flecha del tiempo con el transcurrir de cualquier proceso, aún los reversibles, como por ejemplo el tiempo que empleamos en provocar la mencionada diferencia de temperatura. Pero no es la flecha del tiempo la creadora de la nueva coherencia de

Bénard, sino la *diferencia de temperatura*. Aún sin conocer leyes de física, hasta los antiguos sabían, al fundir metales, que la diferencia de temperatura produce coherencias nuevas.

Este ejemplo fue tratado de manera aún más oscura en *La Nouvelle Alliance* de Prigogine-Stengers (1979) donde se afirma que “...*para que ocurra la inestabilidad de Bénard es necesario proveer más calor al sistema*”. Esto provocó una interpretación más o menos generalizada de que se podía obtener *orden* del *desorden*, estructuras auto-organizativas que se crearían de la *nada* gracias a la fuerza creadora de la flecha del tiempo en contradicción con el segundo principio de la termodinámica. Por ejemplo, Meessen (1984) afirma que “...*es remarkable que la creación de una estructura sea iniciada por una fuente de calor, que es usualmente fuente de desorden*” (ver también Bricmont 1997). O sea, la acción de calentar sugiere un aumento de desorden, mientras que el resultado es una estructura auto-organizada!. Pero lo que se necesita es, como dijimos antes, una *diferencia* de temperatura: mientras más se caliente un lado, más se debe enfriar el otro lado que actúa como un refrigerador; esto es, se requiere una fuente *ordenada* de energía para que la inestabilidad de Bénard se produzca, y esto es totalmente compatible con la segunda ley de la termodinámica!.

4. Determinismo, probabilidad e historia

Determinismo e indeterminismo son dos palabras convocantes de los mejores momentos imaginativos de Prigogine (podemos también incluir a Stengers, ¿por qué no?). Es en este tema espinoso donde sus palabras adquieren, más que en ningún otro tema, un inusitado vuelo creador hacia la tierra de las Falacias de la Mente. Podríamos pensar, sin ser demasiado injustos, que las consideraciones de Monod (1970) en acerca de la filosofía de Bergson: “...*es una dialéctica metafórica desprovista totalmente de lógica, pero no de poesía...*”, son justas para Prigogine cuando afirma: “...*en un mundo determinístico, la irreversibilidad no tendría sentido, ya que el mundo del mañana estaría ya contenido en el mundo de hoy, no habría entonces necesidad de hablar de la flecha del tiempo...*”.

No hay necesidad de otorgar al “mundo” atributos que usamos para categorizar los diversos esquemas que usamos para otorgarle un sentido a lo que llamamos real. Lo material no tiene signo, y es a partir de esa ausencia de signo que el pensamiento construye una nueva *realidad*. Lo *real* es la forma que asume al transformarse, la organización de lo material, de modo de volverlo real. Es esa cristalización de lo material en una forma organizativa y operativa lo que se llama lo real. Y para hacer inteligible el mundo usamos esquemas deterministas a ve-

ces e indeterministas en otras. Como lo ha demostrado claramente Piaget, ningún niño podría estructurar su experiencia si no recurriera a esquemas deterministas: modelos de causa-efecto, acomodamiento espacial, leyes de transitividad, etc.; así que esa frase es un ejemplo perfecto de *abstract non-sense*.

Para que esto se vea más claro, analicemos otra cuestión. En la página 29 de *La Teoría del Caos*, Prigogine reconcilia el determinismo, indeterminismo e historia, a través de un ejemplo sencillo de bifurcación de órbitas en osciladores químicos.

Ahora bien, un oscilador químico está modelado por una ecuación diferencial que es un modelo estrictamente *determinista*. Supongamos, para simplificar, que el oscilador depende de un único parámetro externo real λ que podemos variar experimentalmente. Cuando λ pasa por el valor λ_c , el modelo predice una bifurcación del tipo Hofp, de manera que las órbitas críticas del sistema (que son las que interesan!), verifican el diagrama de la página 30 de *La Teoría del Caos*. Así que suponemos que se verifica:

1. Para $\lambda \leq \lambda_c$ hay una única solución.
2. Para $\lambda > \lambda_c$ hay dos soluciones.

Este es el esquema conceptual teórico que modela nuestro problema y vuelvo a enfatizar el hecho de que nuestro modelo es *determinista* y le otorga inteligibilidad al problema de las oscilaciones químicas. Ahora, realicemos mediciones de la cantidad de soluciones obtenidas variando experimentalmente el valor de λ en un entorno de λ_c . De manera similar a cuando medimos longitudes con un regla, obtenemos el valor de λ con un cierto error y aquí se introduce el *indeterminismo*. Este error en general satisface una distribución normal con media en λ_c y es entonces natural que si realizamos veinte experimentos de esta forma, obtenemos, a grosso modo, diez resultados con dos soluciones y diez con una sola solución. En consecuencia, si al parámetro λ puede dársele algún sentido evolucionista, esto le alcanza a Prigogine para afirmar que la evolución se realiza a través de una sucesión de estadios descritos por leyes deterministas y leyes probabilistas y, por añadidura, introducimos la historia en la evolución del sistema.

Pero es más que claro que son dos procesos distintos: uno es el modelo determinista del proceso y otro, totalmente distinto, es el proceso de nuestros experimentos, que debido a errores de medición, etc., tiene un carácter aleatorio. Es más, es solamente a través del modelo determinista que se le puede otorgar sentido a nuestras previsiones y experimentos ulteriores. En el modelo, la evolu-

ción se realiza por un proceso determinista puro. Por otra parte, es justamente el modelo determinista el que nos dice que si logramos obtener λ con una precisión eventual de ± 0.001 y $(\lambda \pm 0.001) > \lambda_c$, entonces tenemos seguramente dos soluciones.

En cuanto a la introducción de la historia, digamos que en general puede no tener ningún sentido de evolución, sino simplemente ser la medida de concentración de alguna sal. Pero aún si al parámetro se le puede otorgar un sentido de evolución, ¿la historia solamente se procesa en los puntos de bifurcación? ¿sería una historia que se procesa en saltos cuánticos sin sucesos en los intervalos de estabilidad?. Esta es una imagen que adorarán los cultores de la cierta totalidad iconoclasta, pero todavía es difícil de creer. Aún en nuestra propia historia individual tenemos en general sólo algunos puntos de bifurcación importantes, pero seguimos creyendo que algo hubo entre una bifurcación y otra. Podemos agregar que, como ya hemos dicho, hay dos procesos involucrados en la descripción anterior, uno determinístico y otro aleatorio, pero aún si todo el proceso fuera probabilístico, es evidente que es un proceso aleatorio de Markov, esto es, sin historia. De igual manera que arrojar una moneda en el cara-seca no recuerda los tiros anteriores. En consecuencia, la historia no se introduce por una mera frase fetichista que la invoca.

5. La representación espectral

Finalmente, mencionaremos el hecho de que para lograr una descripción irreversible de la mecánica, Prigogine introduce –como en la mecánica estadística– la representación espectral de la dinámica. Para una crítica detallada desde el punto de vista de la física y de las matemáticas de la afirmación de que “...*las trayectorias son eliminadas en la descripción probabilística*” ver el artículo citado de Bricmont porque no trataremos aquí las complejidades matemáticas de dicha teoría. Sin embargo, es muy improbable que un problema desaparezca por no nombrarlo y esto es lo que se hace en la mencionada representación espectral. Es imposible no recordar aquí los argumentos de Carnap (1969) con respecto a las incertezas que provocaba el electrón en los albores de la teoría cuántica: Carnap proponía utilizar el lenguaje lógico de Ramsey para referirse a él, como en el lenguaje de Ramsey no aparece la palabra electrón, las turbulencias de sentido estarían resueltas!

Sabemos por supuesto que Prigogine publicó muchos trabajos acerca de este tema en revistas especializadas. Primero porque era editor en muchas de estas revistas y, fundamentalmente, porque Prigogine...era Prigogine!. Sabemos también que Prigogine continúa y continuará por mucho tiempo siendo una fuente

inagotable de inspiración para la literatura post. Discutir la validez de sus afirmaciones tal vez carezca de sentido en el estado actual de cierta hermenéutica epistemológica.

El ex-paradigma positivista

El paradigma positivista construyó a lo largo de varios siglos una figuración epistémica que era un discurso mimético o alusivo sobre el lenguaje de la ciencia que progresaba como su propia elucidación, que estaba indisolublemente ligada a la *ilustración*, y donde la ciencia y la reflexión sobre la ciencia funcionaban por analogía. La razón positiva garantizaba y legitimaba los logros de la ciencia. La ciencia y el pensamiento racional eran la luz contra las tinieblas, el cosmos contra el caos. El conocimiento que no podía, de acuerdo a las reglas de juego, llamarse “científico” fue desacreditado de tal manera que produjo uno de los complejos culturales más grandes de todos los tiempos en las llamadas ciencias sociales o del hombre. Para Popper, por ejemplo, el psicoanálisis no era científico porque no podía falsarse. Tampoco podía falsarse la descomunal teoría de manipulación de Maquiavelo, que resultó de singular eficacia para el Poder y también, por qué no, para Popper.

Al optimismo epistemológico implícito se agregaron procesos tales como la conciencia colectiva respecto al *poder* de la ciencia y la afirmación social de los científicos en el contexto de la especificación grupal, la “comunidad científica”. Esta dinámica, en la cual los investigadores tienden a encarnar en sí los valores atribuidos a la ciencia, en abstracto, explica la idea dominante de que los problemas de la ciencia incumben solamente a los científicos y los problemas de la humanidad, también!. Esta forma del discurso corporativo de la ciencia aparece en los “neutralistas” y también en los “comprometidos” y los dos grupos consue- lan al hombre común. Así, para Bunge los problemas de la humanidad se resolverían si se formara un grupo de científicos dedicados a gobernar y reflexionar científicamente sobre estos problemas. Rosblat también propone una ética de “soplonearía” científica para informar sobre las investigaciones potencialmente peligrosas. Emitido el discurso corporativo por los mismos científicos activos, éste elimina, legítimamente, toda consideración a su propia racionalidad social más allá de una retórica legitimante; ningún emisor de un discurso se postula a sí mismo como objeto de indagación y evaluación, menos aún aquellos comprometidos en el ethos de la ciencia que la ideología dominante necesitaba sacralizada como incontaminada por los condicionantes de la historia y la concretitud de lo real. Es claro que el discurso del Poder necesitó de un discurso epistemológico

optimista, no porque haya reflexionado sobre las posibilidades últimas de la condición humana, sino porque el necesario racionalismo para las ciencias podía correrse, como se corrió, a la sociología política y llegar a cuestionar la validez de los diferentes roles sociales y la legitimidad de los sujetos que los distribuyen. Si “*la ciencia es poder*”, siempre fue más que claro que el poder no es de la ciencia. La ciencia es una empleada privilegiada de la Tecnología y del Poder. Como cualquier empleado privilegiado el dispositivo de producir ciencia tiende a asumir como propio el discurso de sus patrones.

Ya sabemos que Sócrates fue asesinado por negocios y el *Iluminismo* también, y los culpables serían, para muchos, el racionalismo y la ciencia. Pero tal vez la creación racional-científica y el aparato de la ciencia sean cosas distintas sobre las cuáles sea necesario reflexionar con más cuidado.

Según E. Díaz (2003), a quién seguiré textualmente, Lacan ha distinguido siempre tres tipos de discursos: el filosófico, el metafísico y el empirista:

«El discurso filosófico toma en serio la situación constitutiva de la filosofía al postular el ser del hombre como deseo, la falta radical y la efectividad del bien absoluto y al mismo tiempo y pese a ello la puesta en duda de los saberes eventuales, la propensión a ese bien como el ideal, el deseo dramático de verdad; entre esas dos proposiciones y exigencias aparentemente contradictorias que tienen una relación capital con el inconsciente, la verdad se define como parcial y total. El discurso metafísico es totalizante, en él la verdad es absoluta: hay una verdad para todo lo que es, las cosas están hechas para que el hombre las piense, todo encuentra su sentido en el Todo de modo que en realidad todo es uno y el ente particular ilusorio; sobre él se funda todo discurso político justificador. Para el discurso empirista no hay verdad... sólo hay necesidad. Sobre él se funda todo discurso utilitario y pragmático» Díaz (2003)

No es difícil concluir que el discurso filosófico tiene una relación capital con el pensamiento racional y fue inaugurado por los antiguos griegos; solamente ellos pudieron “*inventar*” la ciencia, la episteme y también la literatura. El segundo discurso proviene, en nuestra cultura occidental, de los profetas sirios-judeo-cristianos, donde toda la verdad está en un sólo libro, y que será la cuna de fanatismos fundamentalistas. La razón política que ocupa el pensamiento occidental desde el surgimiento incipiente del capitalismo es la razón totalizante (Horkheimer, Adorno). La razón totalizante es el discurso de la racionalidad funcional del capitalismo (Weber), que obedece en forma exclusiva a sus intereses pragmáticos, y se convierte necesariamente en ideología. Y es una razón que obedece a dinámicas mucho más atractantes (en el sentido de R. Thom 1972) que la razón

científica. Es el discurso metafísico del pensamiento delirante con dinámicas sincretistas con estructura relativamente simplistas que forman atractores dinámicos fuertes y muy estables. No es posible explicar de ningún modo el estado de las sociedades actuales con este caldo recalentado del liberalismo que sólo la delinquentización de la democracia puede aplica, o la historia de este siglo sin ir más lejos, en el contexto del discurso científico. Así que la crítica a la ciencia y la crítica contra el desenvolvimiento histórico de la subjetividad imperialista actual son cosas muy diferentes. Sin embargo, como dice R. Follari⁷, cierta epistemología posmodernista prefirió una “*gradual imposición de teorías débiles, con aflojamiento epistemológico y caída de la crítica ideológica*”.

Conclusión

Resulta incomprensible el impacto hipnótico que la ciencia, en particular la física, continua ejerciendo sobre ciertas ramas de la filosofía y las ciencias humanas. Será que a pesar de todos los intentos por desacralizarla, la palabra de Dios se sigue escuchando por la boca de los físicos?. Pareciera que sólo a partir de la física, la literatura epistémica y sociológica puede descubrir los conceptos de estructuras auto-organizativas, papel de la temporalidad, emergencia del orden, el devenir de lo nuevo, simetría, ruptura de simetrías y sólo a través de la flecha del tiempo es posible una reconciliación de objetividad / subjetividad. ¿La complejidad del hombre redescubierta por los nuevos paradigmas de la física?. Sería realmente fantástico si estos objetivos pudieran completarse, pero no es claro que el hecho de que la descripción de la mecánica sea determinista es una restricción a la libertad del hombre o, al revés, que la introducción de descripciones probabilísticas en la mecánica cuántica reconcilia al hombre con la libertad y el libre albedrío. Determinista o probabilista, el mundo está lejos de estar comprendido en alguna ley física de la mecánica. Si llegara el momento en que el hombre pudiera estar contenido en algún *modelo* similar a los usados en las ciencias duras, habríamos descubierto, con dolor quizás, la vulnerabilidad esencial de la filosofía.

Yo no creo que los físicos, matemáticos, las llamadas ciencias duras en general, tengan algo para enseñarle a las ciencias humanas o ayuden a los hombres a arreglárselas mejor con los grandes problemas metafísicos, salvo el antiguo apego a la razón, al menos en su práctica específica; y mucho menos sobre la montura de una *nueva ciencia humanizada por su propia complejidad* que no

⁷ Follari, R. (2003), *La retirada de los intelectuales*, en Congr. Lat. de Ed. Superior Siglo XXI.

existe. Ya vimos que no es que no supieran o intuyeran antes los científicos las complejidades de la no-linealidad o desconocieran totalmente la dinámica complicada del caos – el caos emerge en los primeros trabajos de Maxwell y Poincaré- sino que el tratamiento de tales complejidades se vuelve posible solamente en la era de la computadora. La computadora es el *flip* de la gestalt más impresionante de aquello que llaman nueva ciencia en los últimos tiempos. Pero el significado es un aumento exponencial de la capacidad de análisis y dominio de complejidades que anteriormente eran imposibles y no una nueva *alianza* con la naturaleza. El hombre perdió irreversiblemente el contacto con la naturaleza cuando el Dios del Génesis planta en el jardín del Edén el árbol de la conciencia. Y la ciencia continúa montada en el carro que Faetonte le robó al Sol, esperando tal vez que Zeus la destruya sumariamente por su presunción.

Por otra parte, esa estructura auto-organizativa que se refugiaba y pintaba en las cuevas de Altamira, que luego creó el pensamiento *solar* de los griegos, el pensamiento racional, la literatura y la filosofía, es mucho más compleja todavía que las complejidades de la dinámica del caos, que la termodinámica. Aún hoy encontraremos más complejidad, no-linealidad, rizoma deleuziano, turbulencias de sentido y angustia en la monumental obra *Yo, el Supremo* de Roa Bastos que en la termodinámica de sistemas alejados del equilibrio, y aquellos que crean que pueden explicar tal complejidad con algún modelo al estilo de las ciencias duras o, al revés, crean que la ciencia también naufragó en el mar de las incertezas, descubrirán tal vez que la filosofía es vulnerable. Ningún esquema conceptual acerca del tiempo en la ciencia, sea la pretendida resolución ficcional de la paradoja del tiempo de Prigogine, o el esquema conceptual del tiempo en la teoría de la relatividad, eliminará la angustia que sintieron San Agustín, W. Blake, Bergson, y cada uno de nosotros, con respecto al problema del tiempo.

Es notable cómo la seducción *psi* de la ciencia se manifiesta en la búsqueda de legitimización de teorías de las ciencias humanas. Así, por ejemplo, la meta-teoría de la teoría dinámica de teorías de Stegmüller (veasé daría el sustento científico a los paradigmas kuhnianos, pero esto es lo mismo que creer que la teoría semántica de Tarsky (la lógica de la semántica) nos enseña algo de lo que es realmente verdad o no (suponiendo que esta frase tenga algún sentido bien determinado), o el promocionado teorema de equilibrio de Nash (famoso después del film *Mentes Brillantes*) nos asegura el comportamiento equilibrado de las multinacionales. Una teoría social también está cargada de *ideologemas*!. Las teorías científicas influyen de manera determinante en la construcción de los dispositi-

vos de enunciación de subjetividades y, claramente, no pueden ser ignoradas, pero difícilmente puedan establecer criterios normativos de verdad en el campo social.

La misma importante cuestión puede ser planteada con respecto a la cuestión fundamental de los paradigmas. Es claro que la ciencia siempre producirá impactos fundamentales en nuestra manera de considerar la inserción del hombre en el mundo. Pero los cambios de paradigmas son procesos económicos, culturales y socio-políticos mucho más complejos que los supuestos cambios de paradigma de la ciencia; son estos cambios de paradigmas los que hacen posible a Copérnico y no al contrario. Aprenderemos más de esos cambios releyendo a Foucault, a Lipovetsky, a Weber, a Marx, a Adorno, por citar algunos, que en los libros de física o matemática. Mientras tanto, la ciencia continuará tan oportunista como sostenía Einstein: es determinista y reversible en los procesos mecánicos que son deterministas y reversibles, indeterminista en los procesos cuánticos que son probabilísticos, relativista cuando se mueve muy rápido, binarista en la lógica computacional, complementarista a veces. La capacidad racional del hombre de hacer ciencia es efectivamente un rizoma deleuziano, y se alimenta siempre del discurso anormal. Es en el aparato de la ciencia, en la máquina de guerra del Estado, que el discurso se normaliza en una coherencia interna localizada que no tiene precedentes, un sistema de coacción eficiente montado a través de esquemas aparentemente benefactores como los programas de cooperación, el consenso, los *grants*, etc.

Pero para aprender de las ciencias humanas es necesario que el pensamiento se tome en serio, esto es retomar el *¿porqué digo lo que digo?* de Parménides. Deleuze y Guattari sugieren una forma de filosofía futura cuando dicen:

Si la filosofía se reterritorializa sobre el concepto, ella no encuentra su condición en la forma presente del Estado democrático, o en un cogito de comunicación más dudoso todavía que el cogito de la reflexión. No nos falta comunicación, al contrario, tenemos demasiada comunicación, lo que nos falta es creación. Nos falta resistencia al presente. (Deleuze y Guattari 1991)

Esta forma futura de la filosofía, concebida tanto como una resistencia al presente, como un diagnóstico de devenires, no servirá de mucho si se deja axiomatizar por el aflojamiento epistemológico⁸. Si Serres y Latour reclaman "...inventar una teoría del conocimiento tenebroso, confuso, oscuro, no evidente" (Serres, M. & Latour, B. (1995 : 148), la caída de la crítica solo producirá una teoría del conocimiento tenebrosa, confusa, oscura, no evidente. Así que, como pregunta J. Brimont en *Science of Chaos or Chaos in Science, what makes poets happy?*.

⁸ El uso de la filosofía de Deleuze-Guattari en las prácticas curriculares posmodernistas merecen por cierto un estudio aparte.

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G. (1968). *Essai sur la connaissance approchée*. París: Vrin.
- Badiou, A. (1989). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bricmont, J. (1997). Science of Chaos or Chaos in Science?, *Proc. of the New York Academy of Science*.
- Calinescu, M. (1987). *Five Faces of Modernity*. Durham: Duke University Press.
- Carnap R. (1969): *Fundamentación Lógica de la Física*. Buenos aires: Ed. Sudamericana.
- Delauze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: Univ. Minnesota Press.
- Delauze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*. París: Ed. de Minuit.
- Derrida, J. (1994). *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en la filosofía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Díaz, E. (2003). *El Sujeto y la Verdad, II: Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- Eco U. (1975). *Apocalípticos e integrados* San Pablo: Perspectiva.
- Follari R. (2003), *La retirada de los intelectuales*, en Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior Siglo XXI, San Luis, Argentina.
- Feymann R. , Leighton R. B. & Sands M. (1972). *Física I, II*. Delaware: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Ladriere J.(1978). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Ed. Sígueme/Unesco.
- Lautmann, A. (1979). *Les schémas de structure*. París: Hermann.
- Lipovetsky, G. (1983). *La Era del Vacío, Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J-F. (1984). *La condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J-F (1988). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lyotard, J-F (1992). En C. Jencks (comp.), *The Postmodern Reader*. Londres: Academy Editions.
- Meessen A. (1984). La Nature du Temp, en *Temps et Devenir*, ed. L. Morren et al.. Louvain: Pr. Univ. de Louvain-la-Neuve.
- Monod. J. (1970). *Le Hassard et la Nécessité*. París: Seuil.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa..
- Mosterín J. (1984), *Conceptos y teorías en las ciencias*, Madrid: Alianza.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1979). *La Nouvelle Alliance. Métamorphoses de la*

science. París: Gallimard.

Prigogine, I. (1997). *Las Leyes del Caos*. Barcelona: Crítica.

Rorty, R. (1995). *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Serres, M. & Latour, B. (1995). *Conversations on science, culture and time*. Michigan: Ann Arbor.

Sokal, A. y Bricmont, J. (1998). *Imposturas Intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tao Tê Ching, cap. 57 (1934). en Arthur Waley, *The Way and ist Power*. Londres: Allen & Uwin.

Thom, R. (1972). *Stabilité structurelle et morphogénèse*. Massachusetts: W. A. Benjamin Inc.

Zuppa, C. (2003). La fundamentación de las matemáticas. *Revista de Educación Matemática*, UNC, vol. 18-2, p. 21-32.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 179/188 pp.

Abriendo un espacio de prevención

Fernández, Stella Maris
Calderoni, Ana María
Milán, Teresita Ana

Universidad Nacional de San Luis
E-mail: sfernand@unsl.edu.ar

Resumen

Se transmite una experiencia de implementación del Proyecto de Innovación Educativa «Trabajo multidisciplinario transversal de Educación y Prevención de la drogadicción en la EGB3» y Polimodal en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis.

El problema de la prevención de adicciones se enfoca desde los conceptos de prevención positiva-indirecta y de transversalidad. Los contenidos y todos los actores de la comunidad educativa se involucran en un espacio de reflexión-acción creado en el ámbito escolar. Se describe la metodología de taller utilizada y las intervenciones pedagógicas con docentes, preceptores y directivos. El plan de trabajo cumplió las siguientes etapas 1- Creando un espacio, 2- Tomando conciencia, 3- Revisando nuestras ideas previas, 4- Reflexionando y actuando, 5- Informando, 6- Proponiendo.

La evaluación constante de esta metodología nos permitió detectar la existencia de las siguientes debilidades: Ideas previas erróneas respecto al concepto de prevención, distorsión acerca del rol del docente preventor, resistencia al cambio y dificultad para llevar a cabo las ideas.

A partir de la toma de conciencia del docente en su rol de agente preventivo surge el interés en la capacitación sobre prevención y la elaboración de proyectos.

Palabras Claves

Escuela- Prevención- Drogadicción- Transversalidad

Abstract

This paper accounts for an experience carried out by the Innovative Educational Project called "Transversal Multidisciplinary Work on Drug-addiction Education and Prevention at the EGB3 and Polimodal levels" of the school that depends on Universidad Nacional de San Luis.

The issue of addiction prevention is studied based on the concepts of positive-indirect prevention and a transversal disciplinary approach. The contents and the actors of the educational community become involved in a reflection-action space that is created within the school itself. Work-shop methodology is described here, as well as the pedagogical interventions with teachers, board of directors and clerks. The plan contained the following stages: 1- Creating a space, 2- Becoming aware, 3- Reviewing our previous concepts, 4- Reflecting and acting, 5- Giving information, 6- Proposing.

The permanent evaluation of this methodology allowed us to detect the following weaknesses: Mistaken previous notions regarding the concept of prevention, misunderstanding about the role of the teacher as preventer, resistance to change and difficulties to carry out ideas.

The teachers' awareness of their role as preventing agents makes them become interested in being instructed on prevention and in designing projects.

Key words

School – Prevention – Drug addiction – Transversal disciplinary approach

Introducción

El uso indebido de drogas, es hoy una posibilidad que afecta y compromete a cada uno de los integrantes de la comunidad por igual. Más allá de diferencias de niveles socio-culturales económicos o edades, la realidad nos muestra que uno de los principales grupos de riesgo está conformado por los adolescentes.

Por eso la tarea de prevención cobra especial relevancia en aquellas instituciones que, como la familia y la escuela asumen acciones fundamentales para el desarrollo de las personas. La familia como organización tiende a preservar a sus miembros, sus bienes y su cultura y prepara a sus descendientes para continuar y reproducir ese sistema.

La escuela como organización pone en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes con la población a la que estos saberes están destinados.

Tanto la familia y la escuela como instituciones se ven impactadas por las violentas transformaciones en las instancias del sentir, del pensar y del hacer humanos que vivenciamos en estos tiempos. En este contexto de ruptura de órdenes y valores no basta con hablar y dar información, hay que dar respuestas a las demandas que se susciten dentro de la comunidad, esto implica prever, o sea anticiparse en percibir.

Las tareas de prevención se configuran alrededor de la adquisición de nueva información, de revisión de actitudes, prejuicios, comportamientos y de la generación de acciones alternativas.

Nuestro equipo de trabajo ha realizado diferentes experiencias en prevención de las adicciones en el ámbito educativo. La experiencia que transmitimos en esta oportunidad está desarrollándose en el ámbito de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE): "Trabajo Multidisciplinario Transversal de Educación y Prevención de la Drogadicción en la EGB3 y el nivel Polimodal de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJPP)" en la ciudad de San Luis. Los PIE se crearon en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2000 con el objetivo de integrar las diferentes unidades académicas para producir mejoras en el aprendizaje del alumnado de la ENJPP.

Hasta ahora el trabajo ha recorrido diferentes momentos, los que fueron generando diversas modalidades y estrategias de intervención en los actores del PIE: Creando un espacio - Tomando conciencia - Revisando nuestras ideas previas - Reflexionando y actuando - Informando - Proponiendo.

Creando un espacio

Múltiples interrogantes nos suscitaban el momento inicial de la tarea sobre todo acerca de la creación de un espacio virtual y concreto a la vez que permitiera dar identidad de grupo al conjunto de intervinientes de nuestro PIE. El instrumento esencial fue el diálogo abierto seguido del análisis y evaluación de cada reunión semanal. En primer término se propició la cercanía en el contacto y el conocimiento personal de los integrantes y la explicitación de las motivaciones para la tarea. Posteriormente se iniciaron acciones dirigidas a delimitar un campo del conocimiento: el relativo al problema de la drogadicción.

Definido el espacio grupal desde los vínculos y del conocimiento, se prosiguió por ampliar el conocimiento de los complejos determinantes que inciden en la constitución del fenómeno de la drogadicción a los fines de la diagramación de

acciones de prevención en la adolescencia. Estas acciones se implementaron a través de los siguientes seminarios:

- La importancia de los primeros años de vida en la formación de la personalidad.
- Interacción Droga-Organismo-Psiquismo-Sociedad.

Nos proponíamos estimular el diálogo con los docentes con el objetivo de que ellos pudieran, a su vez, transferir esta experiencia y generar un espacio para el diálogo con los adolescentes que les permitiera conocer la problemática propia de su edad, sus necesidades, temores, dudas, angustias, expectativas, inquietudes, críticas; tendiente a propiciar una conversación ininterrumpida con ellos que favoreciera la emergencia de una comunicación fluida y genuina.

Tomando conciencia

Un momento privilegiado de la actividad grupal se centró en el trabajo del concepto de rol docente.

Según Yinger (1999) rol es la lista de lo que la mayoría de un grupo social cree que quién ocupa una posición puede o no llevar a cabo.

Añade que los requerimientos del rol van desde aquellos que son obligatorios hasta aquellos que son optativos.

¿Por qué consideramos necesario trabajar con docentes y como punto de partida de un proyecto de prevención de adicciones el concepto de rol y función docente?

La respuesta es muy simple. Si se desconoce cual es el rol en una institución y las funciones que de él emanan, no se está en óptimas condiciones de cumplir con las mismas.

La función se define generalmente como las actividades asignadas a un rol.

Sin embargo en el caso que nos compete del rol docente, si bien los individuos y los grupos pueden participar en la definición de rol, las funciones a desempeñar constituyen una prerrogativa del docente.

Este privilegio fue considerado fundamental en el marco de nuestro P.I.E. ya que para asumir las funciones del rol docente, y lo que emanan de ellas con respecto a la prevención de adicciones se hace necesario una "toma de conciencia". Asumir un rol supone obligaciones y responsabilidades así como una serie de derechos. Asumir un rol docente supone también asumir obligaciones y responsabilidades de realizar acciones preventivas, esto tiene su marco legal dentro de la Ley Federal de Educación, y en el caso de la institución donde se desarrolla el P.I.E. en disposiciones de una Ordenanza que ordena la creación del Departamento Interdisciplinario de Apoyo Escolar y regula sus funciones.

Varios artículos de la Ley Federal de Educación enmarcan nuestros propósitos y constituyen una herramienta importante a la hora de discutir la pertinencia del concepto de transversalidad y multidisciplinariedad, base de nuestro esquema de trabajo en prevención escolar.

El Art.5, establece que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando el desarrollo de una conciencia sobre la nutrición, salud e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas..

El Art.5,r, dice del establecimiento de condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.

En el Art.5,n, se alude a la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos, dando de esta manera cabida a la innovación educativa.

El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación, se contempla en el Art.5, u.

El Art.6, explicita los alcances del sistema educativo en términos de posibilitar la formación integral y permanente de ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, guiado por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia,

El Art.16, advierte acerca de una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

El Art.35, promueve la creación de centros culturales para jóvenes, quienes participarán en el diseño de su propio programa de actividades vinculadas con el arte, el deporte, la ciencia y la cultura.

En el Art.40,a, se estimula la implementación de programas asistenciales de salud, con criterio solidario, en concertación con los organismos de acción social, estatales y privados, cooperadoras, cooperativas y otras asociaciones intermedias.

El concepto de contenido transversal, en el marco de la ley Federal y los documentos que la operativizan, encuadra aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general.

Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible pensar en el nivel de cada institución escolar (Consejo Federal de Educación 1994).

La vinculación entre los temas transversales (Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Opor-

tunidades entre los sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para el Consumidor, Educación Vial) y los contenidos curriculares, da sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano (Busquets, 1993).

Desde los nuevos aportes a la educación recibidos desde las teorías del conocimiento (Vigostky, Ausubel, Bruner y otros), sabemos que los alumnos construyen cooperativamente y de maneras diversas el conocimiento, reconocemos el papel fundamental de los contenidos (procedimientos, actitudes, valores, ideas y conceptos) e incluimos al docente como facilitador y orientador del proceso a través de su intervención en un contexto determinado.

Este marco conceptual nos permite entender a la prevención como educación para la vida, con posibilidad de promover la autoestima, favorecer el desarrollo de actitudes, creencias y valores saludables, seleccionando contenidos que incluyan no solo conocimientos sino también procedimientos, valores, creencias, actitudes, hábitos y habilidades no compatibles con el abuso de drogas.

Revisando nuestras ideas previas

Un auténtico aporte solo puede lograrse si los conocimientos previos de las personas que están interactuando en el grupo, entran en revisión frente a los conocimientos científicos acerca del consumo de drogas, y son reemplazados por estos últimos. Si los conocimientos ya instaurados en cada uno de nosotros colisionan con los nuevos, estos serán percibidos tan lejanos y ajenos como para desalentar todo intento de apropiación.

Persistirán así las comprensiones erróneas; en el mejor de los casos los nuevos conocimientos y sobre todo una distinta perspectiva a la tradicionalmente planteada en la prevención sobre el consumo y el abuso de drogas como lo es la de la prevención positiva-indirecta, pueden ser reconocidos como interesantes pero no integrados a los saberes de cada miembro del grupo, que sigue considerando más válidas a sus viejas concepciones intuitivas.

Para poder trabajar las ideas previas de los integrantes del grupo acerca del abuso de drogas, se propuso una actividad en la que cada miembro tuvo que expresar de manera totalmente espontánea con palabras escritas el reflejo de su posición frente a las siguientes frases incompletas:

- La droga es lo más parecido a...

- Cuando se habla de droga...
- Las drogas me...
- Las drogas son...
- Las drogas siempre...

En el grupo las ideas previas predominantes fueron:

- La persona que se droga es "el problema".
- Al adicto a drogas hay que aislarlo.
- La droga entra en hogares con padres separados, con problemas de comunicación.
- La noche es el momento de mayor riesgo.
- Tienen acceso a las drogas los adolescentes cuyo poder adquisitivo lo permite.

En esta instancia de reflexión sobre las concepciones previas acerca del problema de la adicción surgieron miedos, inseguridades y negaciones. Una frase muy significativa fue la expresada de la siguiente manera, *"Sé que esto pasa, pero me niego a ver o pensar que a mis hijos les pueda pasar. Esto les pasa a los otros, a mí y a mi familia no"*. La superposición de roles, de funciones parentales y docentes explicitadas en la referencia a la situación personal y familiar, revela una pérdida de distancia frente al problema y reduce las posibilidades de empatía para acercarse al otro y comprenderlo en sus auténticas necesidades y dificultades.

Durante la tarea el grupo vivenció sentimientos de impotencia y angustia manifestados en la dificultad para pensar estos temas y para implementar adecuados recursos frente a situaciones concretas con los alumnos. El intercambio y el diálogo llevó a tomar conciencia de que no podían reconocer la verdadera dimensión del problema y por lo tanto afrontarlo adecuadamente en su rol de docentes preventores.

En esta instancia de investigación de las ideas previas advertimos sobre la confusión acerca de la noción de prevención primaria, mal entendiéndose por ella la detección, la atención y derivación, lo que en verdad corresponde a la noción de prevención de nivel secundario, es decir el conjunto de acciones a seguir una vez establecido el abuso de sustancias.

Reflexionando y actuando

Para poder actuar en prevención hay que identificar con claridad cómo se presenta el problema, saber operativamente cómo hacerlo, y cuándo es el tiempo

más propicio. La capacitación específica provee los conocimientos que se requieren para el diseño de Proyectos de intervención concreta en función de la realidad y de las posibilidades de cada institución.

Con la finalidad de socializar la información de la experiencia de capacitación en prevención se propuso, con éxito, la realización de una Jornada de Seminario-Taller sobre «Aportes para un programa de Prevención de Adicciones», coordinado por la Lic. Susana Arismendi, colaboradora externa de nuestro equipo de Investigación. Para la concreción de esta actividad se contó con el interés de la Rectora de la escuela, quien apoyó todas las actividades programadas, se suspendieron las actividades el día de la Jornada, permitiendo la presencia de todos los miembros de la comunidad educativa e integrantes de otros P.I.E. y de otras Instituciones educativas del medio.

Al evaluar los resultados de esta Jornada nos impactaron dos situaciones contradictorias.

En primer lugar el intenso interés suscitado en algunos presentes que se puso en evidencia al elaborar proyectos de prevención y solicitar la incorporación a nuestro grupo de trabajo.

En segundo lugar la resistencia a adoptar actitudes de compromiso en el rol de prevención de otros docentes, quienes no pudieron aprovechar los aportes de la Jornada para elaborar proyectos y se detuvieron en una actitud opositora a la modalidad participativa del taller y solo expresaron su desacuerdo y decepción concluyendo en *«Creíamos que nos iban a dar una clase sobre los síntomas que provoca tomar cada droga»*. Esto nos reveló cuán lejos estaba el grupo de asistentes de entender nuestra propuesta de prevención positiva-indirecta que acentúa la promoción de pautas saludables, la noción de un sentido ético de la vida, la salud como valor y el compromiso con los derechos humanos.

Informando

Con la intención de responder a las inquietudes planteadas por los participantes de la Jornada, se amplió la convocatoria al trabajo de formación-información a otros docentes de la institución quienes posteriormente se incorporaron a nuestro PIE.

Este trabajo se realizó en forma de talleres abordándose los temas de la drogadicción como una problemática de nuestro tiempo frente al cual el docente no puede permanecer ajeno al medio familiar ni extraño al entorno social de los

alumnos, ni tampoco desconocer la facilidad de acceso a determinadas drogas (diferenciando sus diversos efectos) en una sociedad signada por el consumo masivo.

Proponiendo

La producción emergida de la Jornada y de los talleres, consistió en la elaboración de proyectos para ser aplicados en la institución de pertenencia de los docentes. En los proyectos presentados se manifestó un marcado efecto movilizador hacia la inserción de la temática en distintas disciplinas con sus propias metodologías y sus propios objetos de estudio. La mayoría de ellos apunta a la toma de conciencia por parte de la comunidad educativa del fenómeno de la drogadicción y proponen posibles estrategias para incorporar fundamentalmente a los alumnos en actividades saludables en el uso del tiempo libre, el trabajo solidario y el desarrollo de habilidades no contempladas por la currícula.

Estos Proyectos están en proceso de evaluación sobre la viabilidad para su implementación durante el año en curso en el ámbito de la ENJPP. En esta instancia se prevé la posibilidad de fusionar proyectos con objetivos y estrategias de aplicación similares, los cuales tendrán por parte de los Integrantes del PIE la orientación y seguimiento necesarios para optimizar su desarrollo.

De esta manera se transita hacia alcanzar en la institución un discurso integrado respecto al valor de la prevención que sostenga una política educativa interna que de prioridad a la educación para una mejor calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

Busquets, M.D. (1993), Los temas transversales, Santillana, Madrid.
Ley Federal de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina 1994.
Yinger (1999), en Santanavega, L. "Los dilemas de la orientación Escolar", De. Cincel, Bs.As.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 189/213 pp.

El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su estatuto y función

Flores Graciela
Poblete Diana

Universidad Nacional de San Luis
E-mail: gflores@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo representa un recorte de una investigación más amplia que intenta determinar el estatuto del sueño en la teoría freudiana y sus modificaciones en la obra de Klein, Bion y Meltzer.

En esta ocasión, se procurará establecer puntos de comparación entre el estatuto y la función del sueño en la obra de Freud y las posteriores contribuciones que realiza Bion con respecto al tema.

En la obra freudiana, el sueño se instituye como “guardián del dormir”, y si bien el autor establece la importancia de éste para el conocimiento del inconsciente, las conceptualizaciones sobre el sueño se insertan en sus modelos de aparato psíquico y su funcionamiento, muy impregnadas del controversial punto de vista económico.

El objetivo de este trabajo reside en detectar si el sueño adquiere en la obra de Bion un estatuto diferente, en función de su original teoría del pensamiento.

Desde este eje psicoanalítico, se brinda un modelo particular para describir e investigar el papel medular que corresponde a la experiencia emocional y a la capacidad de simbolizarla, y por lo tanto a la posibilidad de pensar, recordar y soñar.

Es por eso, que interesa establecer la relación entre el procesamiento de las experiencias emocionales y la capacidad de soñar, para determinar si es posible otorgarle un nuevo status al sueño al interior de la obra de Bion.

Palabras claves

Psicoanálisis – Freud – Bion – Experiencia emocional – Sueño

Abstract

This work is a part of a larger research work in which the conception of dream in Freud's theory and its modifications in Klein, Bion and Meltzer's works is analyzed.

We intend to compare the conception and function of dream in Freud's theory with Bion's contributions to this topic.

Freud considers dream as "the guardian of sleep". Although he assigns importance to it for the understanding of the unconscious, his conceptualizations of dream belong to his models of psychic apparatus and its functioning, very much influenced by his controversially economic viewpoint.

The objective of this work is to analyze whether dream has a different conception in Bion's work taking into account his original theory about thought.

From this psychoanalytic point of view, a particular model to describe and examine the key role of emotional experience and the capacity for symbolizing it is put forward. This capacity means that consequently, the subject can think, recall and dream. Therefore, the relation between the processing of emotional experiences and the capacity for dreaming is explored to determine whether dream has a new conception in Bion's work.

Key words

Psychoanalysis - Freud - Bion - Emotional Experience - Dream

El presente trabajo representa un recorte de una investigación más amplia que intenta determinar el estatuto del sueño en la teoría freudiana y sus modificaciones en la obra de Klein, Bion y Meltzer.

En esta ocasión, se procurará establecer puntos de comparación entre el estatuto y la función del sueño en la obra de Freud y las posteriores contribuciones que realiza Bion con respecto al tema.

Desde este eje psicoanalítico, se brinda un modelo particular para describir e investigar el papel medular que corresponde a la experiencia emocional y a la capacidad de simbolizarla, y por lo tanto a la posibilidad de pensar, recordar y soñar.

Es por eso, que interesa establecer la relación entre el procesamiento de las experiencias emocionales y la capacidad de soñar, para determinar si es posible otorgarle un nuevo status al sueño al interior de la obra de Bion, y por lo tanto dentro de la teoría psicoanalítica.

Es necesario analizar también la relación entre el concepto de sueño y otros conceptos teóricos de interés presentados por los distintos autores, ya que las

diversas concepciones sobre el sueño podrían provenir de distintas hipótesis, más amplias, formuladas acerca de la mente y su funcionamiento.

Si bien el objetivo actual de la investigación está centrado en aspectos teóricos, es importante señalar que se busca dilucidar las posibles consecuencias que este nuevo lugar otorgado al sueño podría tener sobre la teoría de la técnica y sobre la clínica en psicoanálisis.

El interés de estudiar esta problemática se relaciona, por una parte, con que el sueño es un fenómeno que ha planteado un enigma profundo para los hombres a lo largo de los siglos.

Por otra parte, la motivación reside también en que el sueño se encuentra presente, como tema de interés, desde el comienzo mismo del psicoanálisis.

Freud, partiendo de las investigaciones que existen en su momento histórico sobre este tema, publica "La interpretación de los sueños" en 1900, caracterizada por él mismo como 'ese tipo de insight que se tiene una sola vez en la vida'.

En esta ocasión, se centra el interés en esta obra capital por considerar que en ella se encuentran reunidas las principales teorizaciones de Freud con respecto al tema. No se desconocen los antecedentes que es posible rastrear en el "Proyecto de psicología para neurólogos" de 1895, y las adiciones que el autor realiza con posterioridad, como ocurre en el "Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños" de 1917, y en "Más allá del principio de placer" de 1920.

Es conocido, en general, el estatuto fundamental que Sigmund Freud le otorga al sueño, y sobre todo a su interpretación, dentro de esta disciplina.

En tal sentido, es de interés teórico continuar interrogando estas postulaciones a más de un siglo de su formulación.

El concepto de sueño es definido por Freud en "La interpretación de los sueños" (1900), como 'un acto psíquico de pleno derecho', otorgándole así un estatuto diferente al que tenía en su época. Freud busca sacar al sueño del lugar de descalificación en que estaba ubicado por la comunidad científica, y le otorga un nuevo sentido.

En el segundo capítulo, "El método de la interpretación de los sueños. Análisis de un sueño paradigmático", Freud se propone demostrar que los sueños son interpretables, ubicándose así en una determinada concepción acerca de los mismos. Es decir que interpretar un sueño significa indicar su sentido, sustituirlo por algo que se inserte, según el autor, como eslabón de pleno derecho con igual título que los demás, en el encadenamiento de las acciones anímicas.

Muy tempranamente en su obra, considera la idea de que el sueño es un cumplimiento de deseo. Cabe destacar que la primera alusión a esta teoría se

encuentra en la Carta 22 de Freud a Fliess del 4 de marzo de 1895 y había sido tenida en cuenta por otros autores de la época.

En un primer momento, el autor expresa textualmente: "...El sueño figura un cierto estado de cosas tal como yo desearía que fuese; su contenido es, entonces, un cumplimiento de deseo, y su motivo, un deseo" (Freud, 1900. Pág. 139).

Según su perspectiva, se lo debe clasificar dentro de la concatenación de las acciones anímicas de vigilia que resultan comprensibles, pero señala que lo ha construido una actividad mental especialmente compleja. Este tema de la actividad mental que se desarrolla durante el dormir constituye uno de los puntos principales en este trabajo.

Continuando con "La interpretación de los sueños", es importante señalar que aun en aquellos sueños en los que aparece un sentimiento penoso o de displacer, Freud encuentra la existencia de un deseo. En este sentido, expresa que en todo ser humano hay deseos que no querría comunicar a otras personas, y deseos que no quiere confesarse a sí mismo.

Por otra parte, Freud conecta el carácter displacentero de todos estos sueños con la desfiguración onírica. Infiere que están disfrazados y que es por eso que el cumplimiento de deseo se hace irreconocible. Esto se debe a que existe un propósito represivo contra el tema del sueño o contra el deseo inspirado por él. La desfiguración onírica aparece, entonces, como un acto de la censura.

El análisis de los sueños de displacer permite modificar la fórmula fundamental que expresa la esencia del sueño. En este momento de la obra considera que: "...el sueño es el cumplimiento (disfrazado) de un deseo (sofocado, reprimido)" (Freud, 1900. Pág. 177).

Freud aclara que los sueños de angustia parecen, en un primer momento, imposibilitar la generalización del enunciado según el cual el sueño es un cumplimiento de deseo. Pero es necesario tener en cuenta que esta doctrina no se apoya en la consideración del contenido manifiesto del sueño, sino que se refiere al contenido de pensamiento que se discierne tras el sueño mediante el trabajo de interpretación, es decir, al contenido latente.

Esta idea de contraponer los dos contenidos del sueño, posible a partir del concepto de inconciente, es una de las más sobresalientes de la teoría freudiana y lo diferencia de otros autores de la época.

Con respecto a los sueños de angustia, como clase particular de los sueños de contenido penoso, manifiesta que en ellos está en juego la comprensión de la angustia neurótica en general. El autor ya había afirmado que ésta se relaciona

con la vida sexual y corresponde a una libido desviada de su destino que no llegó a emplearse.

De esta fórmula, Freud hace derivar esta tesis: "...los sueños de angustia son sueños de contenido sexual en los que la libido que les corresponde se ha mudado en angustia" (Freud, 1900. Pág. 178). Esta formulación constituye un derivado de la primera teoría de la angustia, desarrollada y sostenida por Freud por más de veinticinco años.

En el capítulo quinto de esta obra, el autor analiza el tema del material y las fuentes del sueño. Aquí menciona por primera vez al 'trabajo del sueño'. Utiliza esta denominación, en reiteradas ocasiones en esta obra, para designar al proceso de formación del mismo.

Es de interés para el objetivo de este estudio destacar las declaraciones de Freud acerca de que todos los sueños son sueños de comodidad, porque sirven al propósito de seguir durmiendo en lugar de despertarse. Expresa textualmente: "...El sueño es el guardián del dormir, no su perturbador" (Freud, 1900. Pág. 245). Es relevante señalar esto porque brinda una idea acerca de la función que cumple el sueño al interior de la teoría freudiana.

El autor manifiesta, en una frase que contiene algunas modificaciones en años posteriores a la primera edición de esta obra, que "...el deseo de dormir (al que el yo conciente se ha acomodado y que junto con la censura onírica y la elaboración secundaria, son su contribución al soñar) debe entonces computarse en todos los casos como motivo de la formación de sueños, y todo sueño logrado es un cumplimiento de él" (Freud, 1900. Pág. 246).

Desde otro punto de vista, teniendo en cuenta la participación de los 'restos diurnos' en el sueño, el autor declara que ellos son los verdaderos perturbadores del dormir, y no el sueño que se esfuerza por protegerlo.

El sueño se instituye, claramente, como guardián del dormir, es decir, que su función se relaciona directamente con lograr que el soñante continúe durmiendo.

El capítulo VI, denominado 'El trabajo del sueño', es el más relevante en cuanto a las formulaciones teóricas acerca del tema que aquí se investiga.

Allí, Freud declara que el hecho de que el deseo no pueda ser reconocido como tal, se debe además de la influencia de la censura psíquica, a la intervención de cuatro factores en la formación del sueño. Ellos son: la condensación del material psíquico, el desplazamiento, el miramiento por la figurabilidad o figuración en imágenes sensibles y la elaboración secundaria que busca darle una 'fachada' racional e inteligible al producto onírico.

En el 'Apartado I. La elaboración secundaria' Freud pone de relieve el cuarto de estos factores que participan en la formación del sueño. Estas conceptualizaciones acerca de la elaboración secundaria son retomadas aquí con cierta extensión a los fines de poder establecer el lugar que Freud le otorga al pensamiento en el sueño.

El autor considera, en un primer momento, que existe una función psíquica indiferenciable del pensamiento de vigilia que brinda ciertos aportes al contenido onírico. En este sentido supone que los sueños han experimentado una profunda elaboración por parte de esta función. A raíz de esto es que los sueños parecen tener un sentido, pero, según el autor, ese sentido está muy alejado del real significado del sueño.

Destaca que este cuarto poder formador del sueño es el más conocido, y no le niega de manera terminante la capacidad de contribuir al sueño con creaciones nuevas. De todos modos, expresa que es indudable que su influencia, como la de los otros tres factores, se exterioriza de manera predominante en *la selección* que realiza de un material psíquico ya formado, incluido en los pensamientos oníricos. Existe un caso en que este trabajo de construirle una 'fachada' al sueño, le es ahorrado por el hecho de que dentro del material de los pensamientos oníricos se encuentra, ya listo, un producto final, que en cierto modo espera que se lo utilice. A ese elemento de los pensamientos, Freud lo llama 'fantasía' o 'sueño diurno', por ser lo análogo al sueño que se encuentra en la vida de vigilia.

El autor realiza una equivalencia entre los sueños y las fantasías, porque ambos son cumplimientos de deseo, se basan en gran medida en las impresiones de vivencias infantiles, y gozan de cierta disminución de la censura respecto de sus creaciones. Examina su construcción y advierte cómo el motivo de deseo que se afirma en su producción descompagina, reordena y compone de una manera nueva, el material del que están construidas. Es de destacar que en este apartado del texto, Freud acerca teóricamente el dormir y la vigilia, al comparar las características de los sueños y las fantasías diurnas.

El autor reencuentra en la elaboración secundaria, la misma actividad que en la creación de los sueños diurnos puede manifestarse libremente sin la inhibición de otras influencias. Este cuarto factor busca configurar, con el material que se le ofrece, algo semejante a un sueño diurno. Es importante destacar el estatuto conceptual poco claro que Freud le otorga a la fantasía en esta ocasión. Se comienzan también a apreciar las oscilaciones, es decir, las distancias y acercamientos que Freud instala entre la vida onírica y la de vigilia.

En reiteradas ocasiones, el autor manifiesta que la función psíquica que emprende la elaboración secundaria del contenido onírico parece ser idéntica al pensamiento de vigilia. Expresa que esta elaboración es lo que resulta de la siguiente consideración: el pensamiento despierto (preconciente) se comporta hacia un material perceptivo cualquiera del mismo modo que lo hace esta función hacia el contenido onírico. Su función es poner orden en ese material, establecer relaciones y adecuarlo a la expectativa de una trama comprensible.

Equipara elaboración secundaria y pensamiento de vigilia o normal, como también suele nombrarlo. En este mismo sentido, explica que no es otra instancia psíquica, sino el pensamiento normal el que aborda el contenido onírico con la exigencia de que sea inteligible. Lo somete a una primera interpretación y así origina el total malentendido del mismo. Es necesario entonces, para la interpretación, desestimar la coherencia aparente del sueño en todos los casos como de origen sospechoso. A partir de allí, emprender, respecto de lo claro y lo confuso, el mismo camino de retroceso hasta el material onírico.

Formula que el trabajo que se realiza en la formación del sueño se descompone en dos operaciones. Por una parte, menciona la producción de los pensamientos oníricos. Por otro lado, su transformación en el contenido del sueño. Estos dos procesos van a ser retomados en repetidas ocasiones en el presente trabajo.

Volviendo a las concepciones de Freud es importante señalar que, según él, los pensamientos oníricos se forman de modo correcto y con todo el gasto psíquico de que el soñante es capaz. Pertenecen al pensar no devenido conciente, del cual por una cierta transposición surgen también los pensamientos concientes.

Con la intención de destacar las opiniones de Freud acerca del trabajo del pensamiento durante el sueño, resulta relevante resaltar que plantea la tesis de que el sueño renuncia a figurar las relaciones lógicas.

Contra esta regla se puede objetar que hay sueños en los que, como en el pensamiento despierto, "...se alegan razones y se impugna, se ironiza y se compara..." Destaca que al interpretar estos sueños se observa que todo eso es material onírico, no es figuración de un trabajo intelectual dentro del sueño.

Se podría señalar que Freud diferencia en varios pasajes de esta obra el tema del pensar y el soñar, aunque por momentos vacila y los acerca. De todas maneras su tesis, en general, es que cuando aparece una labor de pensamiento, ésta proviene de la vigilia y está representando un material onírico, pero no implica una elaboración propia del sueño.

Esta misma idea se refleja en su concepción de los dichos que aparecen en el sueño. Todos ellos son copias, literales o poco modificadas, de dichos que ya se encontraban entre los recuerdos del material onírico. El trabajo onírico no puede crearlos, solamente los arranca de su contexto, los fragmenta, toma unos fragmentos y deja de lado otros. Además, con mucha frecuencia los compone de nuevo dando un aspecto de incoherencia al contenido del sueño.

En el 'Apartado F. Ejemplos. Cuentas y dichos en el sueño', Freud se expresa en este mismo sentido con respecto a los cálculos matemáticos. Ellos sirven como alusiones a un material no figurable de otra manera.

La conclusión más firme de Freud acerca de la actividad de pensamiento durante el dormir es que no hace falta suponer una actividad simbolizante particular en el trabajo del sueño. Por el contrario, el sueño utiliza las simbolizaciones que están contenidas ya listas en el pensamiento inconsciente. Esto se debe, para Freud, a que ellas satisfacen mejor los requerimientos de la formación del sueño.

El 'Apartado G. Sueños absurdos. Las operaciones intelectuales en el sueño' es de una considerable importancia para los objetivos de esta investigación. Freud destaca que en las interpretaciones de los sueños se encuentra en muchos casos con lo absurdo. También señala que esta característica del sueño ha sido utilizada como argumento clave por aquellos que ven en el sueño productos de una actividad mental disminuida y fragmentada. Generalmente, esta apariencia absurda se desvanece a medida que se avanza en la interpretación del mismo. Freud se aproxima a la idea de que lo absurdo es buscado o producido a propósito. En tal sentido, considera que el trabajo onírico produce sueños absurdos cuando en los pensamientos oníricos se le ofrecen la crítica, la ironía y el sarcasmo, y él debe figurarlos en su forma de expresión.

Con motivo de estudiar los actos judicativos que aparecen en el sueño, Freud extrae conclusiones de interés para este trabajo, planteando la siguiente tesis: "...Nada de lo que se encuentra en el sueño como quehacer aparente de la función del juicio ha de aprehenderse como una operación intelectual del trabajo onírico, sino que pertenece al material de los pensamientos oníricos y desde ellos, como producto ya terminado, alcanzó el contenido manifiesto del sueño" (Freud, 1900. Pág. 444). Lleva aún más allá esta afirmación. Expresa que también de los juicios que después de despertar se le ocurren al soñante sobre el sueño recordado, y de los sentimientos que provoca la reproducción de ese sueño, una buena parte pertenece al contenido onírico latente y debe insertarse en la interpretación. Esto podría relacionarse con la elaboración secundaria. Freud afirma en este párrafo de manera taxativa que no existe posibilidad de realizar ope-

raciones intelectuales como el pensamiento o el juicio. Toda vez que algo así se presenta en el sueño, tiene la función de representar otra cosa.

Afirma que si en el sueño aparece un acto de juicio, éste es la repetición de un modelo procedente de los pensamientos oníricos. Generalmente, esta repetición se inserta en un contexto impropio. En este sentido, expresa textualmente: "...Pero también, en ocasiones... está usada con tanta habilidad que al principio puede recibirse la impresión de que hay en el sueño una actividad autónoma de pensamiento" (Freud, 1900. Pág. 457). Freud remarca, una vez más, la existencia de una actividad psíquica que no parece cooperar regularmente en la formación del sueño, pero que se empeña en combinar, en una conexión plena de sentido y exenta de contradicciones, los elementos que concurren al sueño.

Como ya se ha señalado, en otros pasajes de la obra es posible advertir vacilaciones con respecto a este tema y aun la tesis contraria. En este sentido, cabe destacar que en una nota agregada a pie de página en 1909, el autor considera la posibilidad de que exista una total analogía del sueño nocturno con el sueño diurno. Esta comparación es de interés para los fines de esta presentación.

En una dirección similar, en una nota a pie de página del año 1925, Freud expresa que: "...En el fondo, el sueño no es más que una forma particular de nuestro pensamiento, posibilitada por las condiciones del estado del dormir" (Freud, 1900. Pág. 502). El trabajo del sueño es el que produce esa forma y sólo él es la esencia del sueño, la explicación de su especificidad. Según esta perspectiva, el hecho de que el sueño se ocupe de intentos de solucionar las tareas que se presentan a la vida psíquica no es más sorprendente que el hecho de que lo haga la vida conciente de vigilia. Lo único que agrega es que ese trabajo puede realizarse también en el preconciente. Por momentos, Freud acerca el tema del soñar y el pensamiento, vacila en afirmar taxativamente que durante el sueño no se realiza ningún tipo de pensamiento, lo cual constituye la tesis freudiana más general.

Al retomar el tema de las dos operaciones del trabajo del alma que intervienen en la formación del sueño, se refiere al trabajo que muda los pensamientos inconscientes en el contenido del sueño. Esto es propio de la vida onírica y característico de ella. Este trabajo específico del sueño se aleja del modelo del pensamiento despierto. Este es otro momento en el que Freud separa conceptualmente el pensamiento despierto de la actividad mental que se desarrollaría durante el dormir. Aclara que no se trata de que sea más descuidado, incorrecto, olvidadizo o incompleto que el pensamiento de vigilia. En realidad, Freud explica que es algo cualitativamente diferente del pensamiento onírico, y, por tanto, no puede ser comparado. Como ya se había sugerido, para el autor, el sueño no piensa ni

calcula ni juzga, sino que se limita a remodelar pensamientos, cálculos y juicios. Con respecto a las relaciones lógicas del material de pensamientos, el autor considera, en este momento de la obra, que encuentran una figuración escondida en ciertas propiedades formales de los sueños.

Según Freud, una peculiaridad exclusiva del sueño, que lo diferencia del sueño diurno, es la característica de que el contenido de representaciones 'no se piensa', sino que se muda en imágenes sensibles a las que se cree vivenciar. Agrega que: "...no todos los sueños muestran esa transmutación de la representación en una imagen sensible; hay sueños compuestos sólo por pensamientos, y a los que no por eso se les negará el carácter de sueños" (Freud, 1900. Pág. 529). Más adelante, expresa que: "...en todo sueño algo largo, hay elementos que no pasaron por la transmutación a lo sensible, que simplemente son pensados o sabidos como suelen serlo en la vigilia" (Freud, 1900. Ídem anterior).

Es interesante señalar que el autor considera que es posible lograr el cese provisional de las investiduras energéticas del pensamiento de vigilia. Es relevante destacar que Freud caracteriza como '*buen durmiente*' al que puede hacerlo bien. Pero esto no siempre se logra, porque según él mismo expresa, "...problemas no solucionados, preocupaciones martirizantes, un excesivo aflujo de impresiones hacen que la actividad de pensamiento prosiga también mientras dormimos y mantenga procesos anímicos dentro del sistema que llamamos Prcc" (Freud, 1900. Pág. 547).

Cabe enfatizar que la concepción de Freud acerca del pensar señala que es el sustituto del deseo alucinatorio. El sueño que cumple sus deseos por un camino regrediente conserva un testimonio del modo del trabajo primario del aparato psíquico al que se abandonó por inadecuado. Parece confinado a la vida nocturna lo que dominó en la vigilia cuando la vida psíquica era todavía joven y defectuosa. En relación con esto, Freud expresa textualmente: "...El soñar es un rebrote de la vida infantil del alma, ya superada" (Freud, 1900. Pág. 559).

Freud conjetura que el sueño, aunque en su origen no fuera un proceso adecuado a un fin dentro del juego de fuerzas de la vida anímica, se adueñó de una función. Ésta es la de traer de nuevo bajo el imperio del preconciente la excitación del inconsciente que había quedado libre. Así, el sueño descarga la excitación del inconsciente, ésto le sirve como válvula y al mismo tiempo preserva, a cambio de un mínimo gasto de actividad de vigilia, el dormir del preconciente. Se muestra como un compromiso al igual que las otras formaciones psíquicas de la serie a la que pertenece, sirve simultáneamente a los dos sistemas cumpliendo ambos deseos en tanto sean compatibles entre sí. Así queda expresada con total

claridad la función que tiene el sueño para la teoría freudiana, como 'válvula de escape' para las excitaciones.

En el 'Apartado E. El proceso primario y secundario. La represión', Freud postula dos cuestiones que son contradictorias. Por una parte, expresa: "...todo lo que hemos llamado 'trabajo del sueño' parece distanciarse muchísimo de los procesos de pensamiento que reconocemos como los correctos..." (Freud, 1900. Pág. 582). También considera que el sueño sustituye a una cantidad de pensamientos que provienen de la vida diurna y poseen una perfecta trama lógica. Esos pensamientos se originan durante el día, pasan inadvertidos para la conciencia desde el comienzo y continúan devanándose. Así estuvieron ya listos en el momento de adormecerse. En contraposición a lo expuesto en primer lugar, Freud destaca que "...los rendimientos intelectuales más complejos son posibles sin la intervención de la conciencia" (Freud, 1900. Ídem anterior.).

Freud señala que en la formación del sueño participan dos procesos oníricos de naturaleza diferente: uno, crea pensamientos oníricos correctos de igual valor que el pensamiento normal. El otro procede con éstos de una manera extraña, incorrecta. Para el autor este último es el genuino trabajo del sueño.

En reiteradas ocasiones, sostiene la existencia de relaciones entre el trabajo del sueño y la formación del síntoma histérico. Por el análisis del síntoma reconoce que existen 'pensamientos normales' que reciben un 'tratamiento anormal' y han sido transportados al síntoma por medio de condensación, formación de compromiso a través de asociaciones superficiales, por encubrimiento de las contradicciones y eventualmente por vía de la regresión, es decir, por aquellos mecanismos que también intervienen en la formación del sueño. Freud, estableciendo una relación con la histeria, destaca que la elaboración psíquica anormal de un itinerario normal de pensamientos sólo ocurre cuando éste último ha devenido la transferencia de un deseo inconciente que proviene de lo infantil y se encuentra en la represión. Estos temas de lo infantil y de la represión tienen particular importancia para la doctrina sobre el sueño.

En este sentido es preciso recordar que el sueño se describe de acuerdo con Freud como "...el sustituto de la escena infantil, alterado por transferencia a lo reciente" (Freud, 1900. Pág. 540). De acuerdo con el autor, la escena infantil no puede imponer su renovación, sino que debe conformarse con regresar como sueño.

El soñar en su conjunto es, en este mismo sentido, una regresión a la condición más temprana del soñante, una reanimación de su infancia, de las mociones

pulsionales que lo gobernaron en ese momento, y de los modos de expresión de los que disponía.

Por otra parte, cabe destacar que según Freud, los deseos inconscientes son inmortales, están siempre alertas, se encuentran en estado de represión, y son de procedencia infantil, de acuerdo al estudio de las neurosis. En lugar de considerar que la procedencia del deseo es indiferente para la formación del sueño, como lo había hecho en un primer momento, ahora Freud expresa: "...el deseo que se figura en el sueño tiene que ser un deseo infantil. Por lo tanto, en el adulto proviene del Icc, en el niño en quien la separación y la censura entre Pcc e Icc todavía no existen o sólo están constituyéndose poco a poco, es un deseo incumplido, no reprimido de la vida de vigilia" (Freud, 1900. Pág. 546). Cabe señalar que Freud considera que en el sueño se regresa a lo antiguo, infantil y primitivo. Estos son algunos elementos que permiten conjeturar la idea de que para el autor no habría posibilidad de obtener elaboraciones originales en la vida onírica.

Es conocido que en el Capítulo VII, 'Sobre la psicología de los procesos oníricos', Freud presenta su primer modelo de aparato psíquico. Este modelo tiene una gran importancia para todas sus investigaciones posteriores y es posible pensar que se le hace necesario conceptualmente para poder brindar algunas ideas más claras acerca de los procesos psíquicos, en general y del sueño, en particular.

Es relevante destacar que estas postulaciones le posibilitarán explicar una gran variedad de conceptos relacionados tanto con los fenómenos psíquicos 'normales' como psicopatológicos.

Como ya se ha señalado, a lo largo de toda la obra Freud realiza equivalencias entre los procesos que intervienen en la formación del sueño y aquellos que se hacen presentes en la constitución del síntoma neurótico. Es imposible dejar de lado el hecho de que las neurosis configuran el punto de partida para el desarrollo de sus teorías y esto deja una impronta en todas sus postulaciones.

En el 'Apartado A. El olvido de los sueños' Freud considera que, de acuerdo con la psicología descriptiva, la condición principal para que se forme el sueño es que el sujeto se encuentre durmiendo. Freud agrega a esta idea que: "...El estado del dormir posibilita la formación del sueño por cuanto rebaja la censura endopsíquica" (Freud, 1900. Pág. 520).

Es importante destacar que es en esta obra donde el autor desarrolla con cierta extensión sus ideas acerca del inconsciente por primera vez. Además, declara, en estrecha relación con el tema que aquí se estudia, que el sueño es la

“vía regia de acceso al descubrimiento del inconsciente”. Esta frase da una pauta acerca del estatuto que ocupa el sueño al interior del psicoanálisis.

Expresa que la fuerza impulsora para la formación del sueño se ubica en este sistema inconsciente, pero se anuda con pensamientos oníricos que pertenecen al sistema del preconciente. El autor declara que “...Como todas las otras formaciones de pensamiento, esta excitación onírica pretende proseguirse dentro del preconciente y alcanzar desde ahí el acceso a la conciencia”. Se podría pensar que Freud utiliza en esta frase la expresión de que un sueño es una formación de pensamiento entre otras, en un sentido laxo. Es posible deducir ésto de sus postulados acerca de que no sería posible encontrar pensamientos que se originen durante el sueño.

A partir de la postulación del modelo de aparato, de sus sistemas, del concepto de ‘regresión’, de la importancia que Freud le otorga a las direcciones que toma la energía en el interior del aparato, es posible advertir la concepción de mente que él sustenta.

Es significativo destacar la particular teoría que Freud brinda acerca de los afectos. En esta obra, el autor define la naturaleza del desarrollo de afecto como operación motriz o secretoria, la clave de su inervación se sitúa en las representaciones del inconsciente. En referencia al tema específico del sueño, manifiesta que: “...el afecto vivenciado en el sueño no es inferior al de igual intensidad vivenciado en la vigilia”. Es por este contenido afectivo que tiene el sueño, más que por su contenido de representación, que según Freud, se lo tiene en cuenta entre las vivencias reales del alma.

En este sentido, Freud expresa: “El análisis nos enseña que los contenidos de representación han experimentado desplazamientos y sustituciones mientras que los afectos se mantuvieron incólumes” (Freud, 1900. Pág. 458). A raíz de esto, es que el autor aclara que no es llamativo que el contenido de representación alterado por la desfiguración onírica ya no se relacione directamente con el afecto que se conserva intacto. En estas postulaciones se advierte el lugar del afecto en la teoría freudiana. Este estatuto es conservado a lo largo de la obra, y se considera que en cierto modo lo limita para poder comprender la complejidad de la vida anímica.

Por último, y a modo de síntesis, es posible declarar con Freud que el sueño no es un fenómeno patológico, no tiene por premisa ninguna perturbación del equilibrio psíquico, no deja como secuela un debilitamiento de la capacidad de rendimiento. El sueño prueba que lo sofocado persiste también en los hombres

normales y sigue siendo capaz de operaciones psíquicas. El sueño mismo es una de las exteriorizaciones de aquello sofocado.

Se han desarrollado aquellas conceptualizaciones de “La interpretación de los sueños”, que parecen de mayor relevancia para los fines de este trabajo. Es importante tener en cuenta aquí la única excepción a la teoría del sueño como cumplimiento de deseo, que es postulada por Freud en “Más allá del principio de placer”, en 1920. Este cambio teórico se enmarca en el estudio del sueño en las neurosis traumáticas.

A continuación, se intentarán precisar aquellas nuevas significaciones que se le otorgan al concepto de sueño en la corriente postfreudiana. Se intentan detectar las posibles innovaciones presentes en la obra de Wilfred R. Bion, uno de los autores más originales entre aquellos que continúan la línea de pensamiento de M. Klein.

Se busca detectar si el sueño adquiere en la obra de este autor un estatuto diferente en función de su original teoría del pensamiento. Bion presenta desde el comienzo de su obra un gran interés por estudiar los efectos de los trastornos del pensamiento en pacientes severamente perturbados.

Su teoría se apoya en un vértice epistemológico que incluye la problemática del pensamiento, el conocimiento y la verdad, temas que habían sido poco explorados por M. Klein en su obra.

Bion fue el primer autor que postuló, desde esta corriente psicoanalítica, el lugar central que le corresponde a las emociones, al describir la experiencia emocional como el primer paso en los procesos de pensamiento. Es decir, aquélla constituye la base para el desarrollo mental. Bion dio además un giro significativo al hipotetizar que los pensamientos son genética y epistemológicamente previos al pensar. En tal sentido, la función no genera los pensamientos sino que éstos constituyen un problema que la mente necesita resolver a través del pensar. Otra contribución relevante de Bion es plantear la hipótesis de una parte de la mente que es hostil al pensar porque éste genera dolor.

Con respecto al tema específico que aquí nos ocupa, es preciso destacar que en varias obras Bion se refiere al tema del sueño. Particularmente en “Volviendo a pensar” (1967) y en “Aprendiendo de la experiencia” (1962) brinda una peculiar visión sobre este fenómeno de la vida mental.

Específicamente en “Aprendiendo de la experiencia”, Bion manifiesta que: “...una experiencia emocional que ocurra durante el sueño no difiere de una experiencia emocional que ocurra durante el estado de vigilia, en que las percepciones de la experiencia emocional tienen en ambos casos que ser elaboradas por

la función alfa antes de que puedan ser usadas para los pensamientos oníricos” (Bion, 1962. Pág. 25). Continúa desarrollando esta idea expresando que mientras la función alfa opere con éxito se producirán elementos alfa y éstos resultarán adecuados para ser almacenados y satisfacer requisitos de los pensamientos oníricos.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con Bion, si la función alfa es perturbada y por lo tanto resulta inoperante, las impresiones sensoriales que el paciente capta y las emociones que a la vez está experimentando permanecen inmodificadas, es decir, se mantienen como elementos beta. Éstos no son propensos a ser usados en los pensamientos oníricos, pero sí lo son para ser utilizados en la identificación proyectiva. Es relevante destacar que si un sujeto no puede transformar su experiencia emocional en elementos alfa, no puede soñar ni pensar.

Es posible observar cómo Bion, apoyándose en la invaluable obra freudiana, postula un giro en la teoría acerca del sueño y su importancia. Se podría pensar que ésto le permite dar cuenta, desde otro vértice, de los trastornos de la simbolización. Como se sabe, este tipo de problemática es de gran relevancia ya que se advierte en numerosas patologías en la actualidad.

En relación con esto, cabe señalar que, según este autor, el sueño junto con la función alfa que posibilita el soñar es fundamental para el funcionamiento de la conciencia y la inconciencia, de lo cual depende el pensamiento ordenado. En esta teoría de la función alfa, las fuerzas de censura y resistencia son esenciales para la diferenciación de consciente e inconsciente y ayudan a mantener la discriminación entre ambos. Esta discriminación deriva del funcionamiento del sueño que es una combinación en forma narrativa de pensamientos oníricos. Estos pensamientos derivan de combinaciones de elementos alfa.

Es interesante subrayar que, de acuerdo con Bion, “...el hombre debe ‘soñar’ una experiencia emocional corriente, tanto si ésta ocurre durante el dormir o durante la vigilia” (Bion, 1962. Pág. 36). La función alfa del hombre dormido o despierto transforma las impresiones sensoriales relacionadas con una experiencia emocional en elementos alfa, los que al proliferar se adhieren formando la barrera de contacto. Ésta, según el autor, está en continuo proceso de formación, marca el punto de contacto y separación entre los elementos conscientes e inconscientes y origina la distinción entre ellos.

Según Bion, en tanto los sueños permiten un acceso directo al estudio de la barrera de contacto siguen teniendo en psicoanálisis la posición fundamental que Freud les asignó. Pero es claro que se aparta del creador del psicoanálisis en

cuanto a los conceptos de censura, conciente e inconciente, dándoles un matiz algo diferente.

Es importante señalar que, en las obras mencionadas, el concepto de sueño queda aun muy teñido por sus postulaciones acerca de la parte psicótica de la personalidad, y las características que adoptan los sueños cuando dicha parte es la predominante en la vida mental del individuo.

Una de las obras que representa mayor interés para este estudio es el libro póstumo "Cogitaciones" publicado por primera vez en el año 1992, y ampliado en 1994. Este libro abrió una nueva perspectiva para continuar reflexionando sobre la obra de Bion, así como para comprender con mayor claridad algunos de los tantos aspectos complejos que presenta su particular teoría. En este texto, se retoman conceptos que el autor había comenzado a dilucidar en obras anteriores.

En "Cogitaciones", Bion recuerda que Freud entendía por elaboración onírica que el material inconciente era transformado en el contenido manifiesto del sueño. Esta elaboración onírica tiene que desandarse para llegar a comprender el significado del mismo.

Bion, por su parte, entiende que "...el material conciente tiene que someterse al trabajo del sueño para convertirse en material adecuado o susceptible de almacenamiento, selección y transformación desde la posición esquizo-paranoide a la posición depresiva" (Bion, 1992. Pág. 61). Agrega que el material inconciente preverbal tiene que someterse al trabajo onírico correspondiente con el mismo propósito. Se observan ciertas particularidades en su teoría que son de interés para poder acercarse al tema del sueño, y por lo tanto al funcionamiento mental, desde otro vértice.

En "La interpretación de los sueños", Freud retoma la definición de Aristóteles que afirma que el sueño es la manera de trabajar de la mente durante el dormir. Con respecto a esto, Bion expresa textualmente: "...Yo digo que es la manera en que trabaja durante la vigilia" (Bion, 1992. Ídem anterior). Así se aparta, al menos en este sentido, de las postulaciones freudianas.

Bion utiliza el término 'trabajo-del-sueño-alfa', modificando la expresión 'trabajo del sueño' utilizada por Freud, para poder describir una serie de fenómenos algo diferentes a los propuestos por el creador del psicoanálisis, aunque relacionados. En este sentido Bion expresa que con el estado mental de atención relajada, necesario para la observación, el individuo puede establecer contacto con su ambiente a través de sus sentidos. Se da cuenta de sus sensaciones y podría describir cómo son. Es decir que este individuo puede establecer contacto senso-

rial. Sin embargo, de acuerdo con Bion, parece bastante incapaz de aprender de la experiencia. En primer lugar, debe poder transformar esas impresiones sensoriales en experiencias emocionales que hagan posibles el pensamiento.

De acuerdo con su teoría, la experiencia (y las impresiones sensoriales de la misma) puede permanecer como un 'cuerpo extraño', ser sentida como una 'cosa' que carece de cualquier cualidad de las que normalmente se atribuyen al pensamiento o a la expresión verbal de la misma.

Para los productos del 'trabajo-del-sueño-alfa', el autor propone el nombre de elementos alfa. Para la impresión sensorial sin digerir, reserva el de elementos beta.

Considera que si su suposición es correcta, la producción de elementos alfa es de primera importancia. Del suministro adecuado de dichos elementos depende la capacidad para lo que Freud llama el pensar inconciente diurno, la capacidad de producir y utilizar pensamientos oníricos, la capacidad para la memoria y todas las funciones que Freud sugiere que aparecen con el predominio del principio de realidad.

A continuación Bion considera que los métodos del 'trabajo-del-sueño-alfa' no son los mismos que los del trabajo-del-sueño referidos a la interpretación de los sueños. Afirma que son "la inversa del trabajo del sueño y se refieren a la capacidad para soñar, es decir, para transformar en sueño acontecimientos captados solamente en un nivel racional, conciente" (Bion, 1992. Pág. 201). En este sentido, alfa es la inversa del trabajo del sueño.

Por otra parte, expresa que "ser capaz de 'soñar' una experiencia emocional en curso es esencial para la eficacia mental, tanto si está teniendo lugar mientras la persona está despierta como si está dormida" (Bion, 1992. Pág. 235). Aquí es posible visualizar una diferencia marcada con la teoría freudiana que reconoce el proceso del soñar solamente mientras se duerme.

En reiteradas ocasiones, Bion manifiesta que los hechos tal como se presentan por las impresiones sensoriales de la persona, deben ser convertidos en elementos, tales como las imágenes visuales que normalmente se encuentran en los sueños.

Una de las postulaciones más relevantes que Bion realiza en "Cogitaciones" (1992) es la que manifiesta que el núcleo del sueño, no es el contenido manifiesto, sino la experiencia emocional. Los datos sensoriales pertenecientes a dicha experiencia emocional son elaborados por la función alfa, de modo que son transformados en material adecuado para el pensamiento, los pensamientos del sueño e igualmente para el sometimiento conciente al sentido común.

Para Bion, el sueño es un acontecimiento emocional, expresando que ocupa un lugar muy importante en el tratamiento porque *contiene y expresa* dolorosas tensiones emocionales.

En este libro en el que presenta sus ideas acerca del 'trabajo-del-sueño-alfa' con mayor claridad, es posible advertir una cierta extensión del concepto de trabajo-de-sueño tal como lo planteó Freud, sin desmerecer su inconmensurable aporte al conocimiento de los sueños y de la vida mental en general.

Bion relaciona el sueño a la creencia popular de que sucede debido a una digestión pesada. El autor ya había utilizado la metáfora digestiva en su obra "Aprendiendo de la experiencia" (1962). Es interesante destacar que Freud también había rescatado esta idea presente en el saber de los pueblos al realizar la revisión bibliográfica sobre el tema. Pero Bion sugiere que lo que normalmente se cuenta como sueño debería considerarse como signo de una indigestión y no simplemente en un sentido físico. Más bien debería tomarse como síntoma de indigestión mental. Su tesis es que si la persona es capaz de soñar, es porque puede digerir hechos y de este modo aprender de la experiencia. En este sentido, el sueño parece jugar una parte en la vida mental del individuo semejante a los procesos digestivos vitales de la alimentación, contribuyendo a la constitución de la base para la formación de un equipamiento mental adecuado.

Bion sintetiza sus ideas acerca del sueño, expresando que "el trabajo-del-sueño-alfa es continuo, prosigue durante la noche y durante el día" (Bion, 1992. Pág. 81). Funciona en la recepción de los estímulos provenientes tanto de dentro como de fuera de la psique. De acuerdo con el autor, interviene en la parte mental correspondiente a los acontecimientos de la realidad externa.

El autor explica que hay ciertas experiencias en las que interviene la emoción, como el miedo, la ansiedad, el temor, etc. a los que la persona parece incapaz de darles un nombre o una imagen, o reconocerlas como correspondientes a alguna expresión verbal que haya oído o pronunciado alguna vez. Cuando esto ocurre, parece ser que es porque no han sido transformadas por alfa. No constituyen un recuerdo, si no que es un hecho indigerido, que no ha sido soñado.

De acuerdo con la perspectiva de Bion, Alfa presta atención a la impresión sensorial pero para ello la impresión debe hacerse duradera. Debe transformarse de modo que sea susceptible de almacenamiento y de evocación. La impresión sensorial debe ser ideogramada. Es decir, si la experiencia es un dolor, la psique debe disponer de la imagen visual de lo que, según las palabras del autor, "es un golpe en el codo, una cara llorando, o algo por el estilo" (Bion, 1992. Pág. 82).

Al referirse al *dominio del sueño*, Bion expresa que “en el espacio del sueño fluyen las impresiones sensoriales asociadas con la constitución del principio de realidad y las impresiones preverbales asociadas con el principio de placer-displacer. Ninguna de ellas puede asociarse con la conciencia, la memoria, el recuerdo, el inconciente, la represión o la impresión a menos que sean transformadas por el trabajo onírico” (Bion, 1992. Pág. 63). El espacio del sueño es el responsable de hacer ‘almacenable’ y comunicable el material pre-comunicable y lo mismo ocurre con los estímulos e impresiones que se derivan del contacto de la personalidad en el mundo externo.

Es interesante destacar que el contacto con la realidad no depende del trabajo onírico, lo que sí depende de él es la accesibilidad del material onírico que se deriva de dicho contacto. El fracaso del trabajo onírico y la consiguiente falta de accesibilidad de la experiencia de la realidad psíquica interna o externa, da lugar al peculiar estado del psicótico. El tema de lo inaccesible es importante al interior de la obra de Bion, ya que en cierta forma, modifica las teorizaciones de Freud con respecto al aparato psíquico.

Es interesante destacar algunas postulaciones de Bion en las que expresa que el *espacio del sueño* debe considerarse como conteniendo la masa sin forma de elementos inconexos e indiferenciados. En la medida que el trabajo del sueño es operativo, el curso de los acontecimientos, las vicisitudes de dichos elementos van adoptando distintas formas: visual, auditiva, táctil, olfativa...

Una de las autoras que retoma estas ideas de Bion sobre el trabajo-del-sueño-alfa, es Lia Pistiner de Cortiñas en su artículo: ‘El nacimiento psíquico de la experiencia emocional. (Sobre el equipamiento mental para el contacto y comprensión de la realidad psíquica) (1999).

En ese texto, la autora considera con detalle algunas postulaciones de Bion. En este sentido, menciona la existencia de cesuras inaccesibles, asociadas a la detención de la identificación proyectiva realista, y a escisiones de gran amplitud, estáticas y silenciosas, obstaculizadoras de cualquier movimiento integrativo. Esta situación deja a la persona con un equipamiento precario en cuanto a la posibilidad de soñar, recordar y de elaborar duelos, crisis vitales, etc. Se advierte aquí la importancia de estas apreciaciones para nuestro estudio. Además, las postulaciones acerca de lo inaccesible modifican, en cierto modo, los postulados freudianos en cuanto al modelo de aparato mental.

Siguiendo a Pistiner, es interesante señalar que estas cesuras inaccesibles dejan consecuencias bastante graves para la mente: huecos de representación, agujeros de la memoria, agujeros de la identidad, duelos impedidos, todos observables

clínicos que dan una característica precaria al funcionamiento mental que posibilita la transformación creativa de los estímulos que vienen del interior y del exterior.

Continuando con las hipótesis de Bion, la autora postula que "...las fantasías, sueños, y pensamientos oníricos de vigilia que tienen sus manifestaciones más elaboradas en los mitos y en creaciones artísticas, constituyen una matriz simbólica esencial para el nacimiento psíquico de la experiencia emocional. Forman el equipo básico para las funciones mentales de *descubrimiento, contacto y comprensión* de la realidad psíquica" (Pistiner, 1999. Pág. 151). Es interesante destacar que la autora manifiesta que Freud se refirió al trabajo del sueño, al trabajo de duelo y a la elaboración utilizando para todas estas expresiones la misma palabra alemana 'arbeit' que significa 'trabajo'. Es decir que la elaboración psíquica de las experiencias emocionales requiere de trabajo mental.

Es relevante señalar que, de acuerdo con esto, cuando el trabajo del sueño no se puede realizar también está impedido el trabajo del duelo y la elaboración psíquica. Las experiencias emocionales quedan como 'bocados sin digerir', no son conscientes ni inconscientes, sino inaccesibles. Esto sucede por la falta de sistemas de transformación que posibiliten su descubrimiento y posterior comprensión.

La autora retoma las ideas desarrolladas por Bion en "Cogitaciones" y ya consideradas aquí con anterioridad, con relación al 'trabajo-del-sueño-alfa'.

Cabe destacar que expresa que la transformación en imágenes ligadas en una narrativa de formas sensoriales de una realidad no sensorial, constituye una parte vital del equipo mental necesario para que los pensamientos y sentimientos puedan ser pensados. Pistiner considera que Bion *da un paso más allá* al expresar que a través de la función de 'trabajo-del-sueño-alfa', que produce los elementos aptos para ser usados en los sueños, mitos, etc. se estaría produciendo una '*formulación*' de las experiencias emocionales.

Así puede considerarse que los sueños, entre otros fenómenos psíquicos, no son sólo el lenguaje más adecuado para formular las experiencias emocionales. Esta formulación es, además, *necesaria* para realizar operaciones psíquicas. Si esto no ocurre la experiencia emocional puede quedar, según las propias palabras de Bion, en el 'infinito vacío sin forma' (expresión retomada de 'El paraíso perdido' de Milton.)

Para ejemplificar cómo es que actúa el trabajo-del-sueño-alfa, Pistiner toma una cita de Borges quien expresa lo siguiente: "Podemos sentir opresión y ésta busca una explicación. Entonces yo, absurdamente, pero vívidamente, sueño que una esfinge se me ha acostado encima. La esfinge no es la causa del terror,

es una explicación de la opresión sentida". (La pesadilla, en 'Siete Noches'.) (Pistiner, 1999. Pág. 162).

Por todo lo expuesto es posible considerar, junto con autores estudiosos de su obra, que Bion extiende el concepto de sueño hasta el límite de tensión que éste permite. Lo lleva hasta sus más amplias implicancias. Autores como Elizabeth Tabak de Bianchedi y Lía Pistiner de Cortiñas entre otros, consideran que se podría pensar que Bion utiliza el concepto de sueño, para designar una 'parte' de aparato psíquico, aquella parte que mediante la función alfa y con barrera de contacto funciona como un sueño, y entre otras cosas puede soñar. Estos autores, la llaman la 'mente' sueño, la cual tiene muchas funciones, como por ejemplo, la de censura y de resistencia, instrumentos creados para diferenciar la conciencia de lo inconciente, construir símbolos, crear mitos, soñar, pensar... Es posible acordar con estos autores que destacan que Bion estaría hipotetizando una 'parte' del aparato psíquico que funciona como un sueño, si se tiene en cuenta que por momentos él menciona 'el depósito o el espacio del sueño'.

De todos modos, este sentido del sueño como parte diferenciada dentro de la mente no parece ser la posición más clara de Bion con respecto al tema.

Por otra parte, también es interesante lo que expresa León Grinberg (1997) con respecto a estos desarrollos de Bion. Declara que, en su opinión, el concepto de 'trabajo-del-sueño-alfa' (dream-work-alpha) ha sido uno de los hallazgos más enriquecedores de este autor. Grinberg señala este concepto como precursor de la capacidad de 'reverie', un término de gran relevancia en las conceptualizaciones bionianas.

En síntesis, es posible considerar que Bion realiza una *extensión* del concepto de sueño, en el sentido que Elizabeth Tabak de Bianchedi (1991) le otorga a este término, tal como la que realiza con los conceptos de mente, en el área espacial, temporal y corporal. Esta noción de extensión ampliación o expansión, tiene básicamente dos niveles. Uno de ellos es el de aumentar lo connotado o denotado por un término. El otro nivel es el del uso del concepto extendido por un grupo de personas que aplicándolo encuentran las realizaciones que se les aproximan.

A modo de conclusión

A partir de estas primeras aproximaciones a la problemática del sueño, es posible considerar que Bion al otorgarle un lugar central a la experiencia emocional en su teoría, da un paso más allá en lo que se refiere a la teoría freudiana de

los afectos. Por otra parte, su original teoría del pensamiento brinda una nueva perspectiva para intentar comprender algunos fenómenos como el sueño.

Otras diferencias que es posible encontrar entre la obra freudiana y la de Bion es el lugar otorgado a la posibilidad de elaborar algo realmente nuevo en los sueños, a partir de lo que él denomina 'trabajo-de-sueño-alfa'.

En la obra freudiana, si bien es posible observar ciertas vacilaciones, la tesis general es que no es posible llevar a cabo ninguna actividad mental mientras se sueña. La única función que tiene el sueño es la de ser guardián del dormir, es decir, la de la descarga, de aliviar tensiones en el interior del aparato. Es de recordar que Freud describe la presencia infaltable de los deseos sexuales infantiles reprimidos en los sueños. A partir de esto, es posible inferir que siempre el sueño vuelve hacia el pasado, hacia modos de actividad psíquica más primitivos y arcaicos. De lo anterior se deriva que Freud no considera que sea posible elaborar un significado realmente innovador en el sueño.

En acuerdo con otros autores, es posible observar que Bion realiza una extensión del concepto del trabajo del sueño, al considerar que es un proceso permanente que se desarrolla durante el dormir y también durante la vigilia. En este sentido se aparta claramente de las ideas de Freud, y enfatiza una posición enteramente original.

También es interesante destacar que para Freud quien logra soñar es un buen durmiente. En cambio es posible hipotetizar que para Bion quien puede soñar, logra una mayor eficacia mental, es decir, tiene un equipamiento mental más adecuado para poder aprender de la experiencia emocional.

En este sentido, si el sujeto logra soñar es capaz de digerir hechos y aprender de la experiencia. De este modo, es posible pensar por una parte, que determinar la posibilidad del paciente de soñar, y por lo tanto, de elaborar dicha experiencia, permitiría un cierto conocimiento acerca del funcionamiento de su personalidad, tanto de la parte neurótica como psicótica.

Por otra parte, la aparición en el paciente de la capacidad de soñar y verbalizar sus sueños, tendría un cierto valor pronóstico, en cuanto a que estaría manifestando una mayor posibilidad de descubrir y comprender su propia realidad psíquica.

En referencia a esto, también es importante recordar que si bien el interés de este trabajo se centra en aspectos de carácter teórico, se busca dilucidar las consecuencias que este cambio en el estatuto y función del sueño podría tener para la clínica en psicoanálisis. Como es posible observar, situarse en uno u otro

vértice teórico, modifica el modo de comprender el sueño, y por lo tanto el valor y la función que éste puede tener al interior de la teoría psicoanalítica.

En síntesis, se considera que los aportes de Bion sobre los complejos problemas de las emociones y del pensamiento permiten abrir una nueva perspectiva para continuar investigando sobre el tema del sueño.

A partir de este trabajo, se intenta abrir interrogantes para poder seguir reflexionando acerca del concepto de sueño, y por lo tanto de los modelos de mente y su funcionamiento. Para finalizar se destaca que esto no sería posible si no se contara con la invaluable obra freudiana sin la cual hubieran sido prácticamente impensables muchos de los desarrollos posteriores.

Referencias Bibliográficas

- Bion, W. R. (1962) Aprendiendo de la experiencia. Bs. As. Paidós. 1979.
——— (1967) Volviendo a pensar. Bs. As. Paidós. 1990.
——— (1992) Cogitaciones. Valencia. Editorial Promolibro. 1994.
Freud, S. (1987): Obras completas. Bs. As. Amorrortu Editores.
Grinberg, L. y otros. (1991) Nueva introducción a las ideas de Bion. Madrid. Tecnipublicaciones.
Grinberg, L.(1997): Reflexiones acerca de Cogitations de Bion. Actualidad Psicológica. Wilfred R. Bion. Año XXII. N° 243.
Pistiner de Cortiñas, L.(1999): El nacimiento psíquico de la experiencia emocional. (Sobre el equipamiento mental para el contacto y comprensión de la realidad psíquica). En Tabak de Bianchedi, E. y otros. Bion conocido / desconocido. (Pág. 149-186) Bs.As. Lugar Editorial.

Fundamentos en Humanidades

Indices acumulados

Fundamentos en Humanidades **Año I – Número I**

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva
relación

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint
of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) •13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socializacion e integracion social
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas
Characteristics of the maternal identifications in a pregnant adolescents group

Libros Books •165

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US - España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza
Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?
The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US – España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna

Politics and cultural practices in schools: the abysms of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

Ana María Corti (UNSL - Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 103

Evaluación curricular
Curriculum evaluation

R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama –yo – mi bebe a través del psicodiagnostico de rorschach
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual
Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica
About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

C. Cortés. - V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad

Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas:
problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica
Resistance, change and adaptation in argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados

University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico

The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvae – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.

The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.

Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social.

The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primera disolución.

Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7-8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo - Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.

Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El “centro” en política.

“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.

Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.

Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL - Argentina) • 129

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.

Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.

Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL - Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Instrucciones para la admisión de trabajos

- β **Fundamentos en Humanidades** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- β Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- β El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- β El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- β Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, Nº 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- β Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3½, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- β El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- β En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.
- β Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humani-**

dades. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

- β El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Para tal fin, se le solicita a el/la/los/las autor/a/es/as que sugieran el nombre un evaluador. El mismo deberá ser un especialista reconocido y afín al campo disciplinar tematizado en el escrito. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- β Por cada trabajo publicado **Fundamentos en Humanidades** entregará gratuitamente al primer autor 5 (cinco) separatas.
- β Los originales enviados no serán devueltos.

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN

- β 1 número: \$ 10
- β 2 números (suscripción anual): \$ 20

FORMAS DE PAGO

- β Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- β Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración