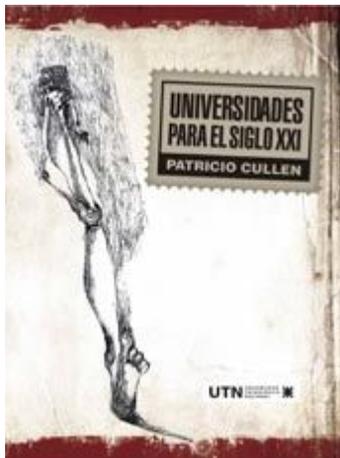




Editorial de la Universidad
Tecnológica Nacional



Universidades para el Siglo XXI

**Ing. Patricio Alberto
Cullen**

Facultad Regional Delta
Universidad Tecnológica Nacional - U.T.N.
Argentina

2010
ISBN: 978-950-42-0115-1

edUTecNe - Editorial de la U.T.N.

<http://www.edutecne.utn.edu.ar>

edutecne@utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional – República Argentina

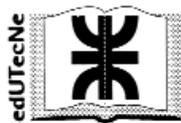
Rector: *Ing. Héctor C. Brotto*

Vicerrector: *Ing. Carlos E. Fantini*

edUTecNe – Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional

Coordinador General: *Ing. Ulises J. P. Cejas*

Director de Ediciones: *Ing. Eduardo Cosso*



Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de edUTecNe

UNIVERSIDADES PARA EL SIGLO XXI

Patricio Alberto Cullen

UNIVERSIDADES PARA EL SIGLO XXI

Patricio Alberto Cullen

Diseño de Tapa: *Ana Dragone*

Diseño Interior: *Pablo Solana*

Diagramación de Tapas: *Carlos Busqued*

Corrección de Estilo: *Bernardo H. Banega (h)*

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

ISBN: 978-950-42-0115-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© edUTecNe, 2009

Sarmiento 440, Piso 6

(C1041AAJ) Buenos Aires, República Argentina

www.edutecne.utn.edu.ar

A mis padres, siempre vigentes en mis utopías y esperanzas.

A mis alumnos que renuevan año tras año
mi pasión por enseñar y aprender.

CONTENIDO

PRÓLOGO DEL EDITOR

PRÓLOGO DEL AUTOR

EXORDIO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. FACTORES RETARDADORES

CAPÍTULO 2. FUNCIONES BÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 3. LA UNIVERSIDAD Y SU ROL EN LA SOCIEDAD

FUENTES DOCUMENTALES (Apéndices)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE

Escribir sobre la Universidad es una tarea ardua, reservada a aquellos que no solamente han vivido experiencias personales de aprendizaje, docencia, investigación y gestión, sino que además han reflexionado largamente sobre ella y han participado en encuentros nacionales e internacionales dedicados a discutir la problemática universitaria desde una perspectiva amplia e innovadora.

Y este es el caso de Patricio Cullen.

Su toma de posición frente a facetas tan delicadas como la misión de la Universidad en Latinoamérica y el Caribe, su inserción en nuestro ámbito social y educativo regional así como su organización institucional, implica una fuerte dosis de valentía intelectual.

"La Universidad —dice el autor— no puede ser un reflejo de la sociedad. Su misión es protagonizar la inducción de los cambios necesarios en ella para avanzar hacia un mundo más ético, más equitativo y más solidario".

No basta enseñar con excelencia, no basta producir buenos profesionales; es necesario que la Universidad sea uno de los principales motores del desarrollo de nuestros países.

Por ello *"no puede ser un reflejo de la sociedad"* que la rodea sino ser la palanca que rompe el molde de ciertas ideas preestablecidas, originadas frecuentemente tanto por intereses ajenos al bienestar de nuestros pueblos como por la inercia (¿o pereza?) intelectual de algunas dirigencias.

En un mundo donde una región fuertemente desarrollada (el norte) coexiste —dentro del paradójico marco de la globalización— con una región social y económicamente endeble o simplemente pauperizada (el sur), una visión integrada de nuestra Universidad latinoamericana necesita plantearse primero el problema de un mundo necesitado de justicia y equidad, libre de exclusión.

Esto significa —como hace el autor— discutir la educación a todos los niveles, el papel de la investigación y la extensión universitaria como herramientas para competir y generar empleo y, en definitiva, la formación de profesionales altamente capacitados y además capaces de comprometerse con su entorno social para crear —desde la raíz— una región en franco crecimiento ético, cultural y económico.

Finalmente debe destacarse que Cullen no solo se contenta con su propia reflexión sino que aporta abundante información sobre el pensamiento latinoamericano y mundial relacionado con estos temas, lo que hace de este libro una obra de referencia imprescindible para este apasionante debate.

Junio de 2009
Ulises J. P. Cejas

Mi trayectoria en el sistema universitario argentino me ha llevado a transitar durante muchos años espacios de aprendizaje, de enseñanza, de investigación, de extensión, de gobierno y de discusión en numerosos encuentros de especialistas en los diversos temas universitarios.

En particular he estado y estoy vinculado a la problemática del acceso a las carreras de grado.

El tema es de una relevancia mayúscula, particularmente sensible para los alumnos por su significación concreta y por su íntima relación con sus estudios previos y con su rendimiento posterior en el grado. Es disparador de discusiones generadas en el seno de grupos de investigación, en charlas de docentes en los pasillos, de inquietudes de los centros de estudiantes, de polémicas en diversos ámbitos educativos. El resultado de mi valoración de todos estos debates y de mis reflexiones y repasos de vivencias es la conclusión que, como todos los ejes centrales de la educación, es un problema político porque la educación misma es un problema político y requiere soluciones políticas integrales.

Es, quizás, el más relevante de los problemas políticos que están afrontando las universidades, el que mayores impactos va a descargar sobre sus actividades y el que con mayor contundencia presenta con toda crudeza el formidable desafío que representa armonizar las tensiones generadas entre los problemas de equidad y de calidad.

Estamos registrando, año tras año, un crecimiento de la matrícula en el nivel superior. La adecuada atención de todos los aspirantes a estudiar carreras de grado es ya en sí mismo un problema político de primera magnitud, que requiere establecer prioridades de asignación de recursos, en detrimento de otras funciones universitarias, con manantiales asociados de situaciones de conflicto en el interior de las universidades. Pero, además, hay un importante factor adicional en nuestra región, que es el descenso progresivo de la calidad educativa en los niveles previos, realidad objetiva, evidenciada en estadísticas confiables y en la percepción de los propios actores, alumnos y docentes. Esta realidad, que ya no se discute, plantea a las universidades el desafío de instrumentar mecanismos y poner en funcionamiento herramientas de

articulación efectiva con los sistemas educativos de todos los niveles, y estas acciones las van a empujar, inexorablemente, a tomar conciencia de los problemas básicos de salud, alimentación y vivienda, y, en general la afectación de derechos humanos elementales por situaciones de pobreza y de indigencia, agravadas en algunos países y regiones por discriminaciones puntuales originadas en realidades étnicas, de género, raciales, de capacidades diferentes, clientelismos políticos u otras.

Mi participación activa en las discusiones y decisiones propias de los órganos de gobierno, que integro hace muchos años, sumado a la elaboración y exposición de ponencias en diferentes coloquios y reuniones de especialistas en educación superior me fueron proporcionando la visión integral comprensiva del rol que debe desempeñar la universidad en el seno de la sociedad, trascendiendo la impronta de mis experiencias de vida: la universidad de gestión pública, la enseñanza de la ingeniería, el acceso y permanencia, mi país y mi región.

Esa visión integral del rol social de la universidad, es la que pretendo transmitir en esta obra, desarrollando un camino que comienza con un exordio donde se presentan los temas que se van a tratar.

En la introducción se incluye una síntesis de hitos históricos referidos a la interacción entre las universidades y los procesos sociales.

A continuación, en el capítulo primero introduzco mis puntos de vista referidos a factores que representan obstáculos en los senderos que debemos transitar, y, por esa razón son factores retardadores de la asunción por parte de las universidades del rol que deben protagonizar en los escenarios sociales que plantea la globalización.

En el capítulo segundo desarrollo las características principales que deberían tener, a mi juicio, las tres funciones básicas de la universidad: Enseñanza, Investigación y Extensión.

El capítulo tercero, resume las tesis centrales que estoy presentando respecto al rol social de la universidad y las integra en una visión política.

Las fuentes documentales, presentadas como apéndices para facilitar las consultas durante la lectura, las referencias bibliográficas y la bibliografía general, cierran el conjunto de información, interpretación y opinión que hemos volcado en la obra que estamos presentando. Obra que expone una visión política para generar discusiones políticas —este año se van a debatir la reforma de la ley de educación superior en mi país y la reforma curricular en mi universidad— como primer paso para iniciar un proceso de cambio, apuntando a modificar sustancialmente la agenda de los temas que caracterizan el rol que deben protagonizar las universidades en los escenarios sociales.

Los senderos universitarios que he recorrido durante muchos años me han permitido conocer importantes esfuerzos de actores universitarios para romper moldes e iniciar los cambios necesarios disponiendo para ello de espacios institucionales. Esos actores y esas universidades que los acogieron deben ser nuestra inspiración para multiplicar tales acciones pioneras en el propósito de situar a las casas de estudio en el rol que deben jugar.

Dos representantes genuinos de esos esfuerzos, fallecidos en 2008, el educador brasileño Joao Francisco de Souza y el mexicano Carlos Núñez Hurtado han significado un valiosísimo aporte para lo que este ensayo pretende humildemente transmitir. En su homenaje, incluyo en el Apéndice 7 partes seleccionadas de sendos reportajes, difundidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE, en idioma original, que he querido conservar para contribuir a consolidar una identidad latinoamericana y caribeña. Transcribo, en el mismo apéndice, partes seleccionadas del Manifiesto Liminar de la reforma del 18, documento de excepcional importancia para toda nuestra región, que debe ser resignificado a los tiempos actuales para contribuir a rescatar la idea, ahí plasmada, del alumno como centro de gravedad del hecho educativo, con derecho inalienable —cada uno y todos— a la educación de calidad para apropiarse efectivamente de los conocimientos, pero también con un sentido integral de preservación de la dimensión ética de la vida y de fortalecimiento del poder ciudadano en el ejercicio de espacios de gobierno en las universidades.

Este libro es, en cierto sentido, la continuación y ampliación del primero editado por edUTecNe, la editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, en el año 2006, donde abordo la crisis del sistema educativo argentino en un contexto político. Por esta razón lo cito en varios pasajes.

Por último quiero agradecer a la Profesora Ana Dragone por su obra que ilumina la tapa y al Ing. Ulises J. P. Cejas y a su equipo editorial por la presentación de este libro.

Marzo de 2009
Patricio Alberto Cullen

El siglo XXI está demandando por intermedio de los desafíos que plantea, y lo hará cada vez con más fuerza en el futuro próximo, que nuestra universidad de gestión pública desempeñe las funciones que corresponden a su rol en la sociedad como uno de los actores relevantes en la generación y distribución del conocimiento.

Para protagonizar ese rol, el sistema universitario latinoamericano tiene que realizar una reflexión profunda acerca del impacto que la diversidad étnica, racial y cultural, sumado a las múltiples manifestaciones de la exclusión en nuestra región, provoca en los sistemas, estructuras e instrumentos de gestión de nuestros sistemas educativos, responsables de garantizar la inclusión y la equidad en el conocimiento generado y distribuido.

Es en este sentido que la interculturalidad se refiere a poblaciones despojadas de sus tierras y radicadas en las grandes ciudades —que es donde están la mayoría de nuestras universidades— conformando en su mixtura con diversas corrientes inmigratorias, complejos multiétnicos, plurirraciales, intergeneracionales y desiguales culturalmente.

En el caso de Argentina, nuestro país, nos impactan plenamente las dos últimas, es decir la diversidad que crea la evolución del progreso en distintas generaciones y el fenómeno de la inequidad en la distribución del ingreso, que crea una diversidad cultural en los dos quintiles más pobres —el 40% de nuestra población, esto es, quince millones de personas aproximadamente— que no tienen posibilidades de acceso a bienes y servicios imprescindibles para un desarrollo cultural autosustentado.

En este contexto hay que situar a la educación como instrumento de inclusión social y adoptar una contundente postura política respecto a los tres modelos de educación intercultural que han sido caracterizados. (Muñoz Sodano, A. 2001)

El primer modelo es el “asimilacionista”, que considera que la educación intercultural debe apuntar al logro de la igualdad de oportunidades, para que todos puedan apropiarse de los códigos de la cultura dominante, que asimila así a las demás.

El segundo modelo es el de la comprensión de las diferencias que plantea sólo políticas “remediales”.

El tercero es el modelo “pluricultural”, para el cual el punto de partida de las políticas educativas debe ser la resistencia frente a la discriminación cultural y a la desigualdad social, entendiendo que el derecho a la educación no puede ser disociado y, más aún, carece de significación concreta si no se consideran las ligaduras que lo vinculan con los otros derechos humanos fundamentales que hacen a la integridad cultural del hombre y de la mujer. Expresado de otra forma, para aplicar con pertinencia y relevancia el derecho a la educación a los sectores vulnerables que se están incorporando año tras año a las aulas universitarias hay que ofrecerles, además de la formación profesional específica, herramientas para entender las enredadas culturales que han de afrontar. (Mullor García, J. 2007)

Por otra parte es necesario analizar con objetividad los fenómenos de explotación y menosprecio que se observan en nuestra región latinoamericana y caribeña como manifestaciones concretas de la utilización de posibilidades de flujos comerciales, propios de la globalización, para maximizar ganancias en los países, empresas y colectivos humanos más ricos sobre el mismo triduo de categorías correspondientes a regiones más pobres. Hay explotación de condiciones de vulnerabilidad y se observan también, a diario, ejemplos de cómo se consideran subalternas las consideraciones de preservación ambiental a las necesidades propias del funcionamiento de los mercados. Nos hemos permitido, a título de ejemplo ilustrativo, presentar en el Apéndice 6 una página web que invitamos a leer con atención.

En esta visión política que plantea, como punto de partida de las políticas educativas, la necesidad de combatir la discriminación cultural y la desigualdad social, vamos a situar el rol que deben jugar las universidades latinoamericanas y caribeñas.

A lo largo de este trabajo nos proponemos analizar los factores que han ido desnaturalizando ese rol social específico en un escenario complejo, caracterizado por la tensión entre la dinámica tecnológica y las fuerzas disímiles que operan en los mercados.

También hemos de ponderar las consecuencias que esta deserción provoca en los equilibrios que van conformando el tejido social, afectando la primacía de valores fundamentales y contribuyendo así, objetivamente, a consolidar asimetrías que, por el contrario, es necesario atemperar fortaleciéndolos.

Por último nos proponemos examinar los caminos posibles para revertir las tendencias que están empujando a nuestra universidad a contradecir su esencia, su razón de ser, trastocando el papel que debe jugar en el seno de la sociedad, a través de hacer funcionales sus servicios de enseñanza, de investigación y de extensión a las organizaciones y a los colectivos huma-

nos inmersos en la competitividad individualista que supuestamente exige el mercado. La dependencia funcional exige sumisión a las reglas del mercado. El rol que debe jugar la universidad exige, por el contrario, que lidere como actor principal los procesos de transformación de esas reglas por otras que hagan posible construir una sociedad más solidaria y más justa que ésta que tenemos, donde millones de seres humanos están siendo empujados o mantenidos en la miseria y en la exclusión.

Unas pocas cifras relativas a cinco países representativos de nuestra región ilustran la magnitud del problema. En Argentina, con un orden de población de 38.000.000, el 40% está en situación de pobreza, de los cuales la cuarta parte son indigentes¹. En Brasil, sobre una población de 170 millones, el 30% es pobre (la mitad de ellos, indigentes). En Chile, sobre 15 millones, el 20% es pobre (la cuarta parte de ellos, indigentes). En Colombia, sobre 45 millones, el 60% está en situación de pobreza y un tercio de este porcentaje en indigencia. Por último en México, sobre 100 millones, el 25% son pobres y la mitad de éstos indigentes. (Sverdlick, I y otros, 2005)

Para subrayar la actualidad del problema, damos el último registro de la pobreza extrema o indigencia en Paraguay, que llegó al 20%. (FLAPE, OLPED, OEI, 2008)

La equidad educativa es una cáscara vacía si no se presta atención a estas realidades.

¹ Damos en todos los casos cifras aproximadas en base a la fuente citada.

La Universidad es tal vez la más antigua de las organizaciones complejas. En los albores de la escolástica medieval, promediando el siglo XI, comenzaron a congregarse grupos de jóvenes —o de mentalidades jóvenes— con el afán de aprender. Para ello se pusieron a la tarea de reclutar maestros —ellos mismos buscaban los candidatos y seleccionaban los mejores— iniciando las “*Universitas Scholarium*”. Por otra parte, y simultáneamente, se agrupaban maestros para ofrecer sus clases en forma pautada a interesados, dando origen así a las “*Universitas Magistrorum*”.

Estos dos tipos de universidad se conformaron basándose en organizaciones rudimentarias, lo que fue advertido rápidamente por grupos de la Iglesia Católica —la gran corporación social de la época— y algunos Gobiernos Regionales. Se organizan así las universidades de Bolonia y París primero y luego se van multiplicando en otras partes —Oxford en la ciudad homónima, La Sapienza en Roma...— con niveles crecientes de organización y apuntando a lograr el nivel de “*Studium Generale*” o sea el concepto de la universalización del saber, es decir la universidad debía abarcar toda la diversidad del conocimiento. (Febrillet, M., 2007)

En Latinoamérica, las primeras universidades se crean en Santo Domingo (1538) ¹, México y Lima (1551), Córdoba (Virreinato del Río de la Plata; 1613), y Chile (1756), todas ellas con fuerte influencia de la Iglesia Católica y con un sesgo marcadamente elitista, es decir, orientadas a la formación de los sectores más acomodados a quienes corresponderían las funciones directivas de las nacientes sociedades.

Es muy interesante reflexionar, a partir de la génesis de la idea de universidad, en torno a cuestiones medulares que hacen a la compleja interacción de afanes vitales: el afán de aprender, el afán de generar y transmitir saberes y ser reconocido por ello, y el afán de conseguir o incrementar poder. Desde sus orígenes la universidad está asociada a esta trilogía y desde sus orígenes el tercer afán, el poder, se presentó bifronte: el estado —el estado— y el corporativo, que pasó de la iglesia a otros sectores sociales pero que siempre estuvo presente en las pujas de poder, y consecuentemente interesado en la universidad, reconociendo su entidad como factor importante en la sociedad.

1.- La Universidad de Santo Domingo fue creada mediante la Bula In Apostolatus Culmine, expedida el 28 de octubre de 1538 por el Papa Paulo III, la cual elevó a esa categoría el Estudio General que los dominicos regenteaban desde el 1518, en Santo Domingo, sede virreinal de la colonización y el más viejo establecimiento colonial del Nuevo Mundo [ver APÉNDICE 8].

Fuente: Portal de la Universidad Autónoma de Santo Domingo:

<http://uasd.edu.do/index.php/es/informacion-general/historia>

(aporte del Lcdo. Leonardo De La Cruz - Centro de Documentación – INAFOCAM)

La universidad siempre fue escenario de disputas entre factores de poder y siempre tuvo un rol superador y transformador de la sociedad para emerger sobre los ardores de esas disputas y preservar las ansias vinculadas con el conocimiento. Ejemplos que corroboran esta aseveración sobran, mencionamos dos de ellos: el estado forzó a la Universidad de Bolonia a priorizar la enseñanza del derecho y el Papa presionó a la Universidad de París para enseñar teología como actividad principal (Febrillet, M. 2007). Ambas resistieron y permitieron el florecimiento de otros saberes que alcanzan su triunfo definitivo con el Renacimiento, impulsando desde las universidades la ampliación de campos de estudios como la historia, la elocuencia, la gimnasia, la música, las letras, las artes, algunos de los cuales el oscurantismo medieval consideraba paganos. Esta última visión subsistió increíblemente sin oposición dentro de la Iglesia hasta la irrupción de los jesuitas con su metodología ignaciana de apropiación de conocimientos², que hace particular énfasis en esos saberes “paganos”, valorizándolos.

Entre la mitad y el final del periodo renacentista florecen las ciencias naturales, como la física, la astronomía, la medicina, la química y la utilización de la matemática como herramienta para su estudio. Los factores de poder, la Iglesia y el Estado, resistieron el avance de las ciencias naturales sobre la escolástica clásica del latín, teología, derecho, y fomentaron la Inquisición para domesticar la ciencia bajo un ropaje de defensa de la Fe. Esa siniestra organización nunca logró ser aceptada por el espíritu universitario, imbuido siempre por el afán de utilizar la dinámica del conocimiento como forma eficaz de acelerar los procesos de avance tecnológico como parte sustancial del progreso social.

En nuestra región, el modelo colonial hispano tambaleó en las luchas independentistas de nuestras naciones y fue gradualmente sustituido por el iluminismo francés, instaurándose la universidad napoleónica, destinada a la formación de comerciantes, industriales y hacendados para extraer de las clases sociales favorecidas los dirigentes políticos y burocráticos de los nuevos estados.

La Revolución Industrial modifica drásticamente los paradigmas asociados con el trabajo, y la universidad comienza su lucha —que sigue hasta nuestros días y se corre el riesgo de perder— para priorizar la empleabilidad de las personas por sobre la mera capacitación para un empleo específico. El rol de la Iglesia es jugado ahora por otros actores que interpretan

² En la primera mitad del siglo XVI.

en el nuevo escenario el papel de los intereses corporativos, que se asocian a un nuevo paradigma que empieza su proceso de instalación en la sociedad en el siglo XIX y culmina fuertemente entronizado en el siglo XX: el “eficientismo económico”, que vamos a caracterizar previamente, para poder interpretar la diferencia entre empleabilidad y capacitación para un empleo específico. (Cullen, P. 2006)

El paradigma del “Eficientismo Económico” asume que el valor del hombre está determinado por su utilidad para los procesos económicos y consecuentemente están legitimados los mecanismos de exclusión que sumergen, en un gradiente descendente según el “nivel de utilidad”, en las impiadosas aguas de la miseria a millones de seres humanos.

Los que intentan sobrevivir en esas aguas nadan arrastrando el peso de carencias que afectan los derechos humanos más elementales: el derecho a la vida —basta analizar las distintas tasas de mortalidad de la población infantil en diferentes regiones³—; el derecho a prestaciones básicas vinculadas con la salud (incluido el esparcimiento y el cuidado ambiental); el derecho a una vivienda digna; el derecho a la seguridad y, quizás, el más relevante de todos porque es el que puede sostener a todos los factores de desarrollo humano, que es el derecho a una educación de calidad.

La universidad tiene que constituirse en factor de resistencia frente a esta nueva forma de inquisición —anatematizar, excluir y matar al que no tiene “utilidad” para los procesos económicos— y contribuir como actor principalísimo a modificar las tendencias que están conformando una sociedad profundamente desigual, intrínsecamente perversa, absolutamente antiética y cuyo desarrollo no es compatible ni con la dignidad de la persona humana ni con la preservación ambiental.

Es muy interesante repasar el manifiesto liminar de la reforma universitaria argentina de 1918⁴, que con un sesgo marcadamente latinoamericano, replanteó con fuerza las relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad, hecho fundacional de un nuevo modelo de universidad más democrática y más comprensiva de la universalidad del afán de aprender, abriendo el acceso a colectivos hasta entonces excluidos, proceso que inició el crecimiento de la matrícula en toda nuestra región.

Si se reflexiona sobre el significado profundo de la reforma universitaria del 18, se lo podrá replantear —y resignificar— ahora para dar vuelta los mecanismos que han hipotecado el destino universitario, atándolo dócilmente a las leyes del mercado, transformando la autonomía en una patente

³ Ver Apéndice 3.

⁴ Ver apéndice 7.

de curso para negociar libremente contratos explícitos e implícitos con sectores privados y con el estado, facilitando un proceso de mercantilización creciente de la educación superior. (Chauí, M. 2006)

La mercantilización de bienes demandados —el conocimiento lo es en grado sumo y cada vez más— es un fenómeno inevitable, pero la universidad debe contribuir a situarlo en el contexto de los desafíos actuales para favorecer su distribución equitativa y no meramente intervenir en el mercado como un agente adicional.

¿Y cuáles son los desafíos actuales?

A partir de la segunda mitad del siglo XX empieza a languidecer la etapa industrial y entramos en la sociedad del conocimiento, que pasa a ser el elemento central para poder incluirse en la dinámica del progreso, trascendiendo la etapa “fordista”. Ya no bastan las capacidades manuales y el disciplinamiento. Se requiere, además, estar habilitado para aprender con sentido crítico y autonomía cultural, lo que quiere decir saber utilizar lo que se aprende como herramienta de poder, abandonando la ingenuidad de perseguir la mera capacitación específica, que produce seres humanos descartables como recurso laboral, y reemplazarla por la convicción de que es preciso hacer posible alcanzar un piso mínimo de consistencia educativa para poder adaptarse a la dinámica de mutaciones aceleradas que experimentan las formas de desempeñarse en el mundo del trabajo. Esa es la diferencia, eso es **empleabilidad**, palabra que expresa el desafío que plantea a los sistemas educativos la dimensión laboral en los tiempos actuales.

Se ha pretendido argumentar que la dinámica tecnológica en el marco de la globalización, de por sí, torna inviables los mecanismos de explotación del trabajo por parte del capital, sepultando con una gruesa capa de obsolescencia a los argumentos que están presentando una suerte de neomarxismo.

La observación objetiva del fenómeno de precarización del empleo (Sotelo Valencia, A. 2003), evidenciada en realidades concretas como trabajos transitorios, modalidades de tiempo parcial, contratos a término, trabajos puertas afuera, incluso realizados en forma transnacional según los niveles salariales, pérdidas de identidad laboral y consecuentemente de derechos asociados, demuestra que más allá de nuestras valoraciones, el objetivo empresarial es siempre optimizar la inversión de los capitales maximizando ganancias en la producción de bienes y la oferta de servicios. Y en función de ese objetivo la empresa va a utilizar las nuevas tecnologías y los flujos asociados a la globalización —reales o virtuales— de capitales y de personas para incrementar, para su beneficio, el valor del trabajo humano. Las consideraciones que tengan que ver con la justa retribución de ese trabajo siempre van a estar en un segundo plano.

La globalización potencia la disputa por los mercados y la competitividad

se exagera día a día, al punto de generar mecanismos de creación de necesidades de consumo artificiales, que no responden más que a exigencias de los circuitos de producción y de los flujos de capitales que determinan puntos geográficos y ramas convenientes para invertir⁵. Esto es el paradigma del “eficientismo económico” funcionando a pleno: para el sector público, privatización y mercantilización. Para el sector privado, desregulación, salarios flexibles, usufructo de sobrepuestos y subsidios en las relaciones con los estados, con su consecuencia de corrupción, y para los colectivos que no puedan engancharse en estos engranajes del mercado —o sea, que no tengan “utilidad”—, un horizonte de miseria y exclusión.

Nuestra región latinoamericana no pertenece a las tres regiones líderes de la concentración económica (EE.UU., Europa Occidental y Japón), que siguen incrementando su participación relativa que ha llegado al 90% de las grandes corporaciones multinacionales, preocupadas ahora por efectuar en sus políticas los retoques estratégicos aptos para intervenir en los mercados emergentes masivos de China e India. Nuestro destino es común con los países de África y Asia Subsahariana, residual, y con crecientes dificultades para sacar de la pobreza a importantes porcentajes de sus pueblos.

La universidad tiene que hacerse cargo de estos desafíos y asumir su rol para garantizar la producción de conocimiento para sustentar seres humanos —no recursos humanos con diversos maquillajes posfordistas (neotaylorismo, reingeniería, toyotismo, kalmaranismo)⁶— y para garantizar también la distribución democrática de ese conocimiento.

Asistimos a una época donde el conocimiento es, y lo será más aún en los tiempos futuros, el eje de rotación central que ha de determinar el destino de todos los movimientos sociales, de las formas de producción, del trabajo humano, de las relaciones de poder. Ya sabemos qué rol van a jugar quienes ven las nuevas realidades como oportunidad para incrementar el volumen y la rentabilidad de sus negocios. Nada podemos hacer respecto a ese juego que nos es ajeno y que por otra parte está en la naturaleza de los actores que lo protagonizan, trascendiendo incluso las valoraciones éticas, simplemente porque esos actores, si hicieran otra cosa distinta de la que hacen, automáticamente dejarían de ser, perderían su dimensión ontológica, deja-

⁵ La codicia desmedida por maximizar rentabilidad en las colocaciones financieras es lo que generó la crisis actual.

⁶ Se entiende por *neotaylorismo* la aplicación de tecnologías para potenciar las destrezas del obrero; por *reingeniería*, pensar la empresa desde cero para reducir personal; por *toyotismo*, los sistemas de producción flexibles para adaptarse en tiempo a demanda y por *kalmaranismo*, la producción artesanal en serie, un contrasentido por supuesto, que instauró la automotriz sueca Volvo en su planta de Kalmar.

rían de existir. Si en algún momento se les va la mano —como en la crisis actual— van a ajustar clavijas pero van a seguir haciendo lo suyo.

El problema es el papel que debe jugar la universidad, cuál es su naturaleza, su “ethos”. Cómo debe pararse frente a los escenarios que plantea la sociedad global, digitalizada y multimediática del conocimiento.

Vamos a intentar una respuesta.

Lo primero es un correcto diagnóstico prospectivo acerca de qué sociedad estamos construyendo⁷, con más de mil millones de seres humanos segregados de la alfabetización elemental, y otros mil adicionales sin posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación y, consecuentemente sin tener un ápice de poder discriminador⁸. (Cullen, P. 2006)

Lo que sigue, es una interrogación profunda acerca del sentido de la universidad como templo del “conocimiento distribuido”⁹ para conferir poder a los más vulnerables y empezar a construir así una sociedad más solidaria y más justa.

Lo último, cómo respondemos al desafío que los tiempos actuales plantean. Cuáles son los caminos que deberíamos explorar para poner en escena universidades que encarnen el rol que les compete como garantes del conocimiento como bien público y como derecho inherente a la condición humana. Cómo restablecemos los equilibrios en la puja de intereses que se han desbalanceado porque uno de los protagonistas —la universidad— se aparta una y otra vez del escenario, deserta.

Para ello postulamos que debemos buscar mecanismos aptos para comenzar a desmontar los sistemas de funcionamiento de los factores que se oponen a esa misión transformadora y le calzan máscaras sucesivas para que juegue otros roles que han sido —y lo serán más en el futuro— funcionales a la preservación de las tendencias actuales.

Vamos a examinar uno a uno esos factores retardadores¹⁰.

⁷ La población mundial se estima en seis mil millones.

⁸ En la obra citada se define como valor cultural esencial y se postula que en todos los niveles del sistema educativo los alumnos se apropien de las herramientas necesarias para poder manejar la información con sentido crítico y autonomía cultural.

⁹ El conocimiento por sí mismo no alcanza. La universidad debe velar, también, por su distribución.

¹⁰ Los llamamos así porque su efecto concreto es demorar la llegada de los cambios necesarios para situar a las universidades públicas de nuestra región en el papel que deben jugar.

FORMAS DE GOBIERNO

Con ligeras variantes, en las formas y tipos de límites establecidos, las universidades en nuestra región latinoamericana y caribeña tienen como eje central de gobierno el principio de autonomía, tanto para las universidades de gestión pública como privada. (Vidal Arizabaleta, E. 2006)

Si bien la autonomía tiene rango legal en la mayoría de las naciones latinoamericanas y caribeñas, los poderes políticos de los estados le imponen condiciones o límites en variadas formas, como la asignación presupuestaria diferencial según políticas de proyectos, programas, incentivos, o bien a través de políticas de fomento a determinadas carreras, o —también— instrumentando herramientas de control de calidad como los procesos de acreditación en base a “estándares” negociados entre los ministerios estatales y los consejos de rectores.

En ese marco, nuestras universidades de gestión pública tienen consagrados en sus estatutos procedimientos de constitución de sus autoridades políticas regidos por sistemas de voto calificado. La calificación del voto se expresa con los más variados instrumentos, entre los cuales consideramos que hay dos principales que vamos a mencionar especialmente.

El primero son los porcentajes diferenciales para cada claustro —mayor para el docente— en los cuerpos colegiados que las rigen y que, además, eligen a los cargos ejecutivos uninominales.

El segundo son los requisitos para el ejercicio pleno de derechos electorales de cada uno de los integrantes de los claustros. Por ejemplo, el carácter de la designación para los docentes, número mínimo de materias aprobadas para los alumnos, no docentes de planta regular y una gama de imaginativas propuestas de incorporar la mirada externa al gobierno de las universidades —tal como fue el sentido del claustro de graduados en la reforma del 18— a través de graduados no empleados de la universidad, consejos consultivos integrados por académicos y cámaras profesionales o de comercio o de industria y otras propuestas, la mayoría de las cuales no tienen rango legal —en Argentina, en la ley específica de educación superior que está actualmente en proceso de reforma o susti-

tución, el graduado no empleado está incorporado al gobierno en los órganos colegiados—.

Las razones para mantener ciertas restricciones a la autonomía y una democracia limitada a través del voto calificado y de requisitos especiales son de peso, y su consagración o modificación parcial o total en las legislaciones de educación superior es materia opinable y ha de suscitar, quizás, los medulosos debates que —en el caso de nuestro país— el Congreso no nos ha brindado en otras leyes educativas.

Pero hay una realidad emergente de esta democracia calificada que no debería ser materia opinable —no hay argumentos racionales para sostenerla— y debería ser extirpada de cuajo en la legislación: la perpetuación en cargos ejecutivos uninominales utilizando todo el poder de coacción —agravado justamente por el voto calificado— que otorga el manejo de las cajas¹¹. Es decir, lo que no se permite al presidente de la nación sí es posible en la universidad, situación que debe ser modificada por los representantes del pueblo en el Congreso —las universidades no lo van a hacer, ya que ningún poder consolidado atenta contra sí mismo— porque esta dinámica de habilitación de la permanencia excesiva de los rectores y decanos genera una lógica de interlocución y de relaciones con los poderes corporativos y con los gobiernos que juega, objetivamente, como factor retardatario, que atrasa, que obstaculiza los avances en recuperar el rol social de la universidad.

Este tema que estamos abordando puede llamar la atención (o aún calificarse a tal abordaje de extravagante), porque es uno de los tópicos “tabú” en las universidades, de los que normalmente no se habla en los consejos u órganos de gobierno colegiados —cuyo funcionamiento es manifiestamente poco eficaz (Samoilovich D, 2008)—, de los que académicos y especialistas en gestión de la educación superior no tratan en sus libros, coloquios y congresos, de los que no se incluyen en las agendas de foros internacionales o regionales.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es muy importante para nuestra región instalarlo en la mesa de debate.

Vamos a explicarlo, y lo haremos en un plano teórico, referenciado en Argentina, sí, pero sin objeciones para otros países donde sea aplicable, en el sentido del viejo refrán popular: “a quien le quepa el sayo que se lo ponga”

¹¹ En las organizaciones modernas, el poder se afianza cuando se asignan dineros con manejos arbitrarios que permiten instrumentar sistemas de premios y castigos según los niveles de “compromiso” con la gestión.

La permanencia en cargos ejecutivos uninominales más allá de lo razonable —dos períodos— genera un fenómeno que hemos denominado “transustanciación”¹² por el cual el rector o decano —y por extensión su equipo ejecutivo— se apoderan de la sustancia de la institución (Cullen, P. 2006). Lo grave es que, para la mirada externa, ese equipo de gestión pasa a encarnar a la institución. Los gobiernos, las empresas y las organizaciones sociales en general negocian con la universidad, en un entramado de intereses donde, desde la universidad, prevalece la visión restringida de ese equipo y no la concatenación de ideas y aspiraciones de los distintos actores de la vida universitaria, que incluso pierden en muchos casos —por el peso que adquiere la permanencia prolongada de los mismos rectores o decanos— el ejercicio pleno de la capacidad de negociación que les compete por las atribuciones de poder estatutario que detentan.

Las consecuencias que se derivan de esta situación, son que en el juego de intereses corporativos que despliegan sus demandas a la universidad o a cada una de sus facultades, la institución democrática y plural —que debiera expresar en esta dialéctica las problemáticas estudiantiles en relación a sus demandas de conocimiento, y las perspectivas que surgen del ejercicio de la docencia, investigación y extensión en relación al problema del conocimiento y su distribución— es reemplazada por un equipo de gestión, normalmente perpetuado junto al rector o decano, que confunden, en muchos casos de buena fe, sus intereses personales con los intereses estratégicos de la institución, confusión derivada de la naturaleza humana¹³.

Insensiblemente, se cede entonces a las presiones externas en forma “ágil y eficiente” —sin participación democrática de la comunidad universitaria— dificultando las vías de construcción de su identidad.

Las instituciones universitarias se parecen cada vez más a las empresas privadas, adoptando sus lógicas de negociación —también en negocios (convenios o contratos) con los gobiernos— utilizando la autonomía como instrumento para generar facturación con niveles decrecientes de transparencia y participación de los demás miembros de la comunidad universitaria, que cada vez más son vistos como empleados (docentes y no docentes) y como clientes (alumnos).

¹² En un trabajo anterior se introduce el concepto con carácter general, aplicable a gobiernos, gremios, universidades, clubes y organizaciones de todo tipo, privadas o estatales. En Latinoamérica y el Caribe hay sobrados ejemplos de gobiernos nacionales que se perpetúan en el poder o al menos lo intentan con uñas y dientes. En el caso de Argentina conocemos casos también en provincias, municipios, gremios y otras organizaciones.

¹³ Interesa destacar las consecuencias, aún en el caso que la gestión prolongada sea buena. Si no lo es, el problema se agrava.

A los gobiernos les resulta más fácil, entonces, “disciplinar” a las universidades, imponiendo visiones de evaluación de la calidad universitaria propias de los países centrales, en una dinámica de poder que, justamente, no favorece el necesario clima de debate interno, para discutir cómo diseñar indicadores que midan el impacto de las actividades universitarias en los necesarios procesos de transformación social, en lugar de seguir “a pie juntillas” los indicadores diseñados en otras latitudes, que normalmente no son adaptables linealmente a nuestros intereses regionales.

Se cede también a los intereses privados, que seducen a las universidades con otras formas de financiamiento —la asignación presupuestaria nunca alcanza— que, en función de la dinámica propia de los intereses en juego, están afectando y poniendo en riesgo la identidad de la universidad pública, que no es otra cosa que la de preservar el conocimiento como bien público y no como una mercancía.

Frente a esta presión es muy distinto ofrecer desde la institución una mirada pluralista y democrática que discuta en profundidad cada convenio o contrato, que la mirada de un grupo restringido —víctima del fenómeno de la transustanciación— que corre riesgos ciertos de confundir los intereses de la institución con sus propios intereses de perpetuación en el poder. Entonces, aún sin mala intención, la mirada es de corto plazo, y se cede, haciendo funcionales las áreas de investigación y de extensión a intereses ajenos y normalmente contrapuestos a los universitarios.

Esa “funcionalización” de las áreas de investigación y de extensión de las universidades públicas constituye claramente un factor retardatorio del momento de lograr que la universidad asuma el rol que debe como agente de transformación social. Mecanismos políticos que imposibiliten la reelección indefinida de rectores y de decanos harán mucho más complicada la mencionada “funcionalización”.

Es muy revelador analizar los discursos en boga en nuestras universidades que defienden —cada vez menos subrepticamente— enfoques gerenciales de gestión, aduciendo mayor eficiencia y eficacia y respuesta más rápida a las demandas del entorno, evitando llevar a las instancias colegiadas de gobierno las decisiones importantes y transformándolas en órganos decorativos, meramente escenográficos, entorpeciendo además los instrumentos institucionales de control de gestión. La autonomía se va transformando insensiblemente en un mecanismo idóneo para negociar contratos y convenios y vender servicios y cursos; en resumen para adoptar, con absoluta libertad y sin interferencias, la lógica de empresa compitiendo en el mercado.

Nosotros postulamos que en nuestra región latinoamericana y caribeña hay que oponerse a las lógicas del mercado.

Vamos a hacer una pausa necesaria para dejar en claro que, cuando afirmamos que la universidad pública debe oponerse a las lógicas del mercado, no estamos poniendo en duda la realidad del funcionamiento del mercado del conocimiento en el mundo.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII comienza un proceso de “comodificación” de la educación superior, liderado por la irrupción de las universidades privadas en la naciente y pujante nación del norte de nuestra América (Aponte, E. 2004).

Desde el comienzo, los servicios de capacitación y consultoría en el nivel superior se gestionaron con un sesgo marcadamente empresarial, es decir para ganar dinero a través de responder a la demanda de conocimiento que se multiplicaba y diversificaba sin pausa en función del crecimiento de nuevas actividades motorizadas por la revolución industrial, la organización de la banca, la masificación del transporte, las necesidades de infraestructura y de viviendas, en suma el bullir de las actividades económicas.

Ese modelo se propagó en todo el mundo, responde a leyes inexorables y a pulsiones vitales y va a seguir consolidándose.

Con las nuevas realidades asociadas a los flujos propios de la globalización, se están generando fuertes presiones para liberalizar la internacionalización de las transacciones comerciales de la educación superior, un mercado de miles de millones de dólares anuales con tendencia fuertemente expansiva, favorecida por las nuevas tecnologías de plataformas virtuales de enseñanza, multimedios, y el ritmo avasallante de la flecha tecnológica en informática y comunicaciones.

¿Cómo podrían negarse estas realidades? El Tratado de Libre Comercio que pretende imponer Estados Unidos en nuestra región, expandiendo herramientas concretas como el NAFTA (EE.UU., México y Canadá), busca consolidar también la presencia comercial en el ámbito de la educación superior latinoamericana y caribeña. Por su parte los países líderes de Europa impulsan programas de libre comercio de la Unión Europea con América Latina.

El modelo —70% de la educación superior, gerenciada como negocio— que sirvió a los intereses del conjunto de la sociedad norteamericana en el siglo XIX y en las primeras siete décadas del siglo XX, no es trasplantable a la realidad del siglo XXI en nuestra región. La dinámica de la globalización nos va a jugar en este campo, como en otros, acentuando los desequilibrios y las desigualdades sociales. La IESALC-UNESCO advirtió con claridad esta situación y está resistiendo en todos los foros —ver citas del Acta de Belo Horizonte 2007 en el Apéndice 1— sosteniendo como principio irrenunciable la defensa del concepto de bien público para la educación superior.

Pero, ¿quién es el actor que debe encarnar esa defensa? No se puede proscribir la comercialización de la educación, porque todo bien demandado —y el conocimiento lo es en grado cada vez mayor— va a ser inevitablemente objeto de transacciones en el mercado. Pero desde la universidad pública, usufructuando infraestructura, asignación presupuestaria y prestigio, no se puede actuar con la misma visión que los agentes económicos. Si hay funcionarios universitarios que tienen esa visión deben fundar una universidad privada y gerenciar la educación como un negocio, pero no pretender hacerlo desde la universidad pública.

Coherente con esa postura, planteamos que lo que se logra con rectores y decanos perpetuados es facilitar el vasallaje a las leyes del mercado, porque la conducción gerencial —propia de las universidades privadas— que genera el peso específico de muchos años en el poder de las mismas personas en las universidades públicas, anula los debates y minimiza los disensos. Además, a través de planificaciones estratégicas, análisis FODA —fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas— transferidos del ámbito militar al empresarial y de éste al universitario, y otras herramientas ajenas al mundo académico, se terminan consolidando tendencias mercantilistas en la educación superior, que —subsidiariamente— están generando problemas graves de fraudes, estafas, compraventa de certificados y de títulos y otros hechos de corrupción —esto también fue advertido por la IESALC UNESCO, que plantea con fuerza la necesidad de asegurar calidad en la oferta de servicios educativos¹⁴—.

La universidad de gestión pública debe ser garante de la distribución del conocimiento, con equidad y calidad. Para ello deben fortalecerse su democracia interna, los mecanismos de participación de los claustros y las relaciones con todos los colectivos sociales de su región, prestando especial atención y prioridad de agenda a los grupos que por razones de pobreza, género, etnia, capacidad diferente, religión o cualquier otra, presenten dificultades especiales para participar de ese conocimiento distribuido.

Asegurar la alternancia de proyectos políticos es una manera de inducir una mayor democratización de la vida universitaria y que sean debatidos, en profundidad, los grandes temas que hacen a la dinámica de cambios necesarios en el funcionamiento cotidiano de las actividades universitarias. Se requieren consensos para impulsar y poder concretar cambios y la etapa previa es el debate de proyectos alternativos.

La permanencia excesiva en los cargos ejecutivos uninominales se constituye, naturalmente, por la dinámica propia de los sucesos que se

¹⁴ Ver la segunda cita en el Apéndice 1.

han descrito, en un factor retardador del advenimiento de los cambios en el interior de las universidades, porque favorece las lógicas que impone el mercado, desnaturalizándolas y atrasando la hora en que funcionen con sus lógicas propias, que son las de inducir la transformación de las sociedades hacia formas más equitativas e inclusivas del funcionamiento de los mercados.

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

El fenómeno de la globalización que, como todas las cosas que suceden, prescinde de nuestro consentimiento, ha provocado entre otros efectos la consolidación de grupos económicos transnacionales cuyo producto bruto es superior al de muchos países. Los intereses estratégicos de estos grupos —aumentar ganancias y obtener la máxima renta de sus inversiones— responden a realidades emergentes de los mercados, son naturales al rol empresarial y en sí mismos no tienen nada de extraño o es irrelevante hacer valoraciones respecto a su “eticidad”, pero son claramente diferentes a los intereses estratégicos del conjunto de la población, que son los que debe asumir la universidad pública en la sociedad del conocimiento.

En este contexto, la apropiación indebida de la palabra *universidad* para designar centros de capacitación específica para necesidades concretas de esos grupos respecto a niveles de conocimiento de su personal actual o futuro, no es un tema menor. Por el contrario, el hecho de que los gobiernos y las sociedades acepten ese uso incorrecto del término se constituye en un factor retardatorio, es decir, retrasa el momento en que la universidad pública asuma plenamente su rol en la sociedad.

Primero vamos a hacer una breve descripción.

La transnacionalización de servicios vinculados con la educación superior (cursos, traslados de docentes y de alumnos, viáticos, títulos, acreditaciones, impuestos, venta de equipamientos educativos, aranceles, financiamientos) representa un mercado que se estima hoy en alrededor de 30 billones de dólares. Sólo Estados Unidos exporta unos 12 billones de dólares anuales, es el rubro quinto en sus exportaciones de servicios (Aponte, E. 2004). Por esta razón no cesa en su afán de lograr que el GATS lo incluya en el libre comercio, para abrir totalmente los mercados. Esta pretensión es fuertemente resistida por la mayoría de los países de nuestra región, que siguen en esta materia los lineamientos de IESALC-UNESCO.

Ante esta situación las grandes corporaciones multinacionales imponen la figura de “universidades corporativas”, para viabilizar a menor costo los

flujos de personas, servicios educativos y gastos asociados que requieren las necesidades de capacitación superior de sus empleados o aspirantes (becarios, pasantes, contratados).

A partir de los años setenta comienzan a proliferar, primero en EE.UU., luego en Europa y por último en Latinoamérica, las universidades corporativas, destinadas a satisfacer en forma rápida, ágil y flexible las necesidades de formación superior de sus ejecutivos y empleados y a ser poleas de transmisión de los valores propios de las empresas. La utilidad de la herramienta para las grandes corporaciones se aprecia en el hecho que ya hay más de 2500 universidades corporativas en Estados Unidos y en nuestra región, sólo en Puerto Rico ya han desembarcado 48, cifras que por sí solas son más elocuentes que cualquier cosa que podamos decir respecto a la dimensión cuantitativa del fenómeno (Aponte, E. 2004).

Vamos a analizar varios aspectos de este problema, que tienen que ver en forma directa o indirecta con las consecuencias negativas en cuanto a la interrelación de factores de poder. Desde ese lugar, esa aceptación o tolerancia social contribuye a desbalancear el juego de los actores, y el actor que debe interpelar y denunciar y conseguir que se proscriba ese uso bastardo es la universidad pública; si no lo hace, no solamente está “funcionalizando” los servicios que brinda —ya lo hemos explicado y lo ampliaremos— sino que está desertando de la defensa de la idea misma de Universidad.

Una cosa es la diferencia de misión y visión entre universidades de gestión pública o privada, que deben convivir armónicamente para dar respuesta a las necesidades educativas en los diferentes segmentos de la educación superior, y otra muy diferente es que un centro educativo que responde a intereses corporativos pretenda llamarse universidad.

¿Y por qué tal pretensión? ¿Por qué es importante el nombre de *universidad* para designar sus centros de capacitación? Por una razón muy simple: se busca consolidar la idea de que la universidad debe acatar el paradigma del “eficientismo económico”. Es decir, lo que debe hacer la universidad es rendirse ante la inexorabilidad de las leyes económicas que aumentan la concentración de riqueza por una parte y la pauperización de sectores vulnerables por el otro. En esto las corporaciones no tienen ninguna intención extraña, simplemente juegan su rol y actúan en la sociedad en consecuencia —están además ahorrando dinero, cómo hemos mostrado—. El actor que aquí no está jugando el rol que debe es la universidad.

Un segundo aspecto es el impacto en cuanto a percepción social. Es sabido que el accionar de las corporaciones en los núcleos poblacionales donde tienen proyección sus empresas no es políticamente neutro. Por el

contrario inciden en las políticas sociales y educativas asumiendo el papel —ya lo hemos dicho— que en otro tiempo desempeñaba la iglesia. Con programas específicos de solidaridad social empresarial vuelcan recursos y gestión hacia sectores pobres o instituyen becas para alumnos u organizan programas de capacitación docente o colaboran en el mantenimiento y mejora de la infraestructura educativa¹⁵. Es sabido que los gastos emergentes de estos programas, además de deducirse parcialmente de impuestos, se justifican plenamente desde las lógicas de la publicidad e imagen pública de la empresa y también coadyuvan a incrementar la sustentabilidad de los paradigmas derivados del “eficientismo económico” —al modo de lo que en otra época se hacía a través de las sociedades de beneficencia—. Para la percepción social, las políticas sociales y educativas más eficaces son las que impulsan estas corporaciones, y de la misma manera han de percibir que sus “universidades” son las mejores, con menos problemas políticos, mejor gestión, mayor disponibilidad de fondos, posibilidad de optimizar el cuerpo profesoral, siguiendo los paradigmas “flexibles” del mercado laboral y asegurando a sus clientes (empleados o aspirantes a serlo) un horizonte de trabajo asegurado, eso sí, en cualquier lugar del planeta, en distintas posiciones, con horarios diversos, según las necesidades de la corporación.

Las grandes corporaciones necesitan cada vez más “recursos humanos” funcionales de alto nivel (Gordillo, H. 2004). Los primeros frutos de esta exacerbación de las leyes económicas que impone la ferocidad de la competitividad son monstruosos: se están desarrollando métodos capaces de evaluar ya no solo la productividad directa de cada empleado —lo que se hace habitualmente con diferentes ropajes para ocultar su “taylorismo” esencial— sino cuestiones de la esfera íntima como su nivel de “stress”, sus problemas personales, su equilibrio psíquico y de qué manera y en qué grado incide cada uno de estos factores en su “utilidad”. Estos frutos ya están. Y ¿qué es lo que sigue? Progresivos avances en la implementación de prácticas derivadas de su única finalidad: optimizar ganancias, para lo cual generar sus propios “profesionales”, impregnados con sus valores corporativos, primero en carreras vinculadas con las ciencias duras y las de administración, economía y gestión, pero luego —si este proceso no se detiene— moldear también médicos, abogados, psicólogos y todos los profesionales que sean necesarios para legitimar una sociedad inhumana y cruel, con millones de seres humanos sobrellevando con dignidad penu-

¹⁵ En el corto plazo estos programas son necesarios, pero las sociedades deben bregar por reemplazar “asistencialismo” por políticas de estado.

rias y carencias, situación que de ninguna manera deriva de objetivos buscados, sino que son “efectos colaterales”¹⁶.

Vamos a enfatizar que en esta parte del trabajo no estamos haciendo juicios de valor sino describiendo un comportamiento específico de uno de los actores sociales. Actúa con absoluta coherencia con el rol que juega en la escena y si no es objetado que llame universidad a sus centros de capacitación, ¿por qué no lo va a hacer si así contribuye a consolidar el modelo de universidad pública que más le conviene? —inevitablemente, el funcionamiento de estas “universidades” está generando patrones de comparación con las universidades públicas—. Nada que objetar, pero ¿cómo se preservan los equilibrios necesarios si la universidad pública deserta de su función y ni siquiera cuestiona el uso bastardo del término universidad?

A partir de ese cuestionamiento será posible generar los debates necesarios para construir el sentido misional de la universidad pública, sea de gestión estatal o privada; por eso, no hacerlo es un factor retardador. No se trata de criticar a otros actores, sino de asumir el papel que la universidad pública debe jugar para preservar los equilibrios sociales que hagan posible construir una sociedad más armónica y consistente.

Estamos planteando con toda la fuerza necesaria una cuestión no solamente estratégica sino también táctica.

Los gobiernos conceden rápidamente audiencias en el nivel presidencial para atender los problemas que puedan tener estos grupos transnacionales. No puede ignorarse la influencia que ejercen en la marcha de los asuntos públicos de las naciones. Tienen y utilizan su poder. Pero ya hemos puntualizado cual es su objetivo: maximizar ganancias. Entonces, estratégicamente, hay que compatibilizar los intereses legítimos de estos actores sociales con los intereses igualmente legítimos de otros protagonistas de la escena social.

Si perdemos la perspectiva estratégica, no alcanzaremos a dimensionar en toda su magnitud las consecuencias de objetivos disímiles no balanceados adecuadamente que persiguen actores sociales con franca disparidad en los niveles de poder de negociación. Seguiremos alimentando y criando alegremente —favoreciendo su consolidación y desarrollo— a una monstruosa criatura bifronte: una cara donde están los que tienen y pueden y otra cara para alojar a los excluidos, profundizándose cada vez más la grieta entre ambas.

La perspectiva táctica es porque plantear que se incorpore al ordenamiento legal de nuestros países de América Latina y el Caribe la prohibición

¹⁶ Expresión horrenda que se ha utilizado para describir muertes de civiles desarmados e inertes en acciones militares.

de utilizar el término *universidad* para centros corporativos de capacitación superior, es una herramienta que ha de aportar al debate necesario acerca del rol de la universidad en la sociedad.

En este caso interesa el debate del tema en sí mismo más que su dilucidación, aunque por supuesto es siempre muy bueno, como señal, que el cuerpo social ponga límites a los poderosos.

Por las razones que hemos puntualizado, el no cuestionamiento a la circunstancia de que las universidades corporativas utilicen esa denominación representa un factor retardador, porque tal cuestionamiento significará una valiosa contribución para el objetivo de avanzar en los debates que posibiliten construir consensos para reformular la universidad pública y ponerla decididamente en la tarea de colocar en la agenda la consideración de los temas más relevantes en las sociedades de hoy.

OBJECIONES A LA GESTIÓN PRIVADA

No vamos a pretender descubrir nada si afirmamos que todavía se cuestiona en nuestro país —y en muchos otros— la coexistencia de universidades públicas de gestión estatal y de gestión privada. Más allá del hecho de la irrelevancia de tal discusión, pues no se dirime en ella nada importante con relación al rol de la universidad de gestión pública en la sociedad, la antinomia que se pretende seguir manteniendo como tema de agenda se constituye, por eso mismo, en factor retardatorio porque desenfoca, distrae y termina por eludir o postergar el tratamiento de la cuestión medular en el debate universitario: ¿qué rol debe jugar la universidad pública en la sociedad compleja de estos tiempos?

Vamos a desgranar brevemente las razones por las cuales esta antinomia carece actualmente de significación.

En primer lugar diremos —referenciándonos en nuestro país, aunque otros de nuestra región presentan rasgos similares— que hoy, el único bastión de la gratuidad de la enseñanza en la educación superior es el grado. Los cursos de extensión, los cursos de posgrado, las tecnicaturas y otras carreras cortas, las carreras de postítulo y de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados) son pagas¹⁷ tanto en las universi-

¹⁷ En algunos casos pagan grupos empresarios o municipalidades que quieren favorecer determinadas carreras cortas regionales, o empresas que quieren mejorar los perfiles de sus aspirantes o empleados. Las maestrías y doctorados, en ocasiones, se financian parcialmente con becas específicas de los gobiernos.

dades de gestión pública como privada y su administración y gestión son indistinguibles, como lo son también en cuanto a los criterios de selección de sedes —que hacen tanto las personas físicas como las organizaciones— para realizar estos estudios.

Es decir que en las universidades de gestión pública, salvo las carreras de grado, todas las actividades de distribución de conocimientos están privatizadas mediante la utilización de figuras como algún tipo de fundación, normalmente manejadas con criterios privados por los rectores o decanos y sus respectivos equipos de gestión.

Esto debe ser revisado, por supuesto, pero aquí estamos considerando si tiene sentido alimentar esta disputa entre los dos tipos de gestión de las universidades públicas que en esencia se reduce a la gratuidad del grado, si además reflexionamos sobre el hecho de que no es viable que el estado responda a todas las demandas relacionadas con la educación superior¹⁸.

Lo que es importante en este punto no depende de la circunstancia de que el tipo de gestión formal sea pública o privada. Lo que hay que preservar denodadamente es el concepto de la educación como bien público y no sólo como una mercancía, para lo cual es irrenunciable y absolutamente prioritario establecer criterios de calidad que hagan difícil enseñar cualquier cosa y de cualquier manera simplemente para facturar. Ya hemos hablado del problema del fraude, estafa y venta de certificados y títulos; aquí nos referimos a un problema de *calidad*, aunque no lleguen a configurarse esas figuras, a las que hay que prestar especial atención —así como a otros hechos de corrupción— y que se dan en las universidades públicas tanto de gestión estatal como privada.

La pulsión por aprender —una de las tres que sustentan la idea de universidad que antes planteamos— es cada vez más fuerte en la sociedad del conocimiento, por lo cual las universidades empiezan a verse como oportunidades de negocios —hemos proporcionado algunas cifras reveladoras— por grupos económicos transnacionales que están estudiando la factibilidad de comprar universidades públicas, hecho que ya ha sido denunciado en Brasil¹⁹ pero que más allá de su ocurrencia real responde a las leyes del mercado y no debería sorprender demasiado. Es el fiel de la ba-

¹⁸ Todavía hay académicos e intelectuales que increíblemente sostienen que la educación privada es intrínsecamente perversa por lo cual debe proscribirse o al menos impedirse su crecimiento.

¹⁹ En Belo Horizonte, en mi estadía para participar de un Congreso en setiembre de 2007, pude verificar personalmente que el tema ya está instalado en la prensa.

lanza que se ha de seguir inclinando según el paradigma del “eficientismo económico” si el actor protagónico principal que debe encarnar la resistencia no lo hace, diluyéndose por ejemplo en polémicas estériles como objetar la educación pública de gestión privada.

Por las razones apuntadas, alimentar la controversia entre la educación de gestión pública y privada se constituye objetivamente en un factor retardador, que atrasa el tiempo de generar los cambios en la universidad.

UNIVERSIDAD Y TRABAJO

Frecuentemente la prensa difunde casos de emprendedores que generan gigantes en el ámbito empresario sin haber iniciado o concluido estudios superiores —pensar por ejemplo en las empresas de *software*, las vinculadas con la indumentaria o las grandes cadenas de comercialización— y ni hablar de los muchos casos de emprendedores que generan medianas, pequeñas o microempresas familiares y hasta personales sin haber pisado nunca una universidad.

También son moneda corriente los casos de “gurúes” con varios títulos y postítulos de varias universidades prestigiosas, que nunca pusieron en el mercado un emprendimiento exitoso y se la pasan dando consejos y formulando predicciones normalmente erróneas con relación a los fenómenos económicos —en Argentina tenemos sobrados ejemplos pero también los hay en otros países— no obstante lo cual, extrañamente, tienen abrochada su columna en los principales diarios.

Los que tenemos algunos años y hemos frecuentado el mundo industrial recordamos anécdotas graciosas referidas a inmigrantes que ofrecían sus servicios bajo la modalidad de contratistas a las empresas invocando el título de ingenieros “... *¿il titolo?... jaaahh, la bomba! voló en la guera i titoli...*”. Más allá del cuento, a todos les fue muy bien, tal como sucediera con otro industrial exitoso que se presentaba como adalid de la sociedad —primero de la seguridad, después le agregó todos los temas— permitiéndose la impostura de usar un título que no tenía.

Todos los casos que hemos planteado apuntan a desmitificar el mito —valga la redundancia para enfatizar el concepto— de que el acceso al trabajo es muy dificultoso por afuera de las aulas universitarias (incluyendo los cursos de extensión). En ese mito, además de una percepción errónea de la sociedad, alimentada por la natural vanidad de integrantes de las comunidades universitarias, subyace un problema crucial: se está comprometiendo y poniendo en riesgo, a través de una dilación temporal infinita, que la Universidad se erija como hacedora esencial de una nueva sociedad,

desmontando el paradigma del “eficientismo económico” que en el aspecto pertinente al punto que estamos considerando, plantea que hay que asignar a las universidades, como misión principal, la tarea de proveer los “recursos humanos” que requiere la producción²⁰. Vamos a analizar este problema siguiendo las líneas argumentales que expuse recientemente en un coloquio internacional en Asunción. (Cullen, P. 2008)

El avance tecnológico no es independiente de los intereses dominantes en las sociedades (Peñaloza, M. 2007), que influyen en las relaciones de trabajo, en la organización de la producción y en los marcos legales. La idea es usufructuar los cambios de paradigmas asociados con los adelantos científicos y los desarrollos tecnológicos, no para incluir a la mayor cantidad de gente en la distribución de los beneficios asociados, sino para maximizar ganancias.

No seamos ingenuos en esto. Las posibilidades que ofrecen los nuevos desarrollos en transporte, reales y virtuales, de capitales y de personas se han de mover en el sentido de optimizar las rentas derivadas de los flujos vinculados a la globalización, determinando una alta volatilidad del mercado laboral con exigencias cada vez más perentorias de flexibilidad, al punto de poner en riesgo el pilar económico de la seguridad social y la esfera metaeconómica de la vida. (Pfaller, A. 2003)

Señala Pfaller, con acierto, que la jornada laboral rígida tiende a disminuir en duración y en estabilidad, y que aumenta la presión sobre el trabajador en cuanto a la adaptación de sus horarios a las necesidades productivas y a su disponibilidad para traslados geográficos. Con esto se afectan las bases económicas de las obras sociales y de los sistemas jubilatorios, vinculados a una porción cada vez menor del salario, pero lo más trascendente hacia el futuro es que se pone en cuestión “la esfera de la vida”, es decir, lo que antes se respetaba y permitía organizar la vida personal y familiar deja de ser relevante frente a las exigencias de la competitividad feroz de los mercados transnacionales.

Si reflexionamos sobre las consecuencias de este avance o avasallamiento de la dignidad de las personas, comprenderemos algunas cosas que ya están sucediendo, como el descenso progresivo y constante de las tasas de natalidad en las naciones y colectivos humanos “incluidos”, con el correspondiente envejecimiento de la población y la fragmentación y aumento de cuadros extremos de desintegración familiar, con la figura de la mujer tensionada entre las exigencias del ámbito laboral y el

²⁰ Aquí hay una segmentación natural que tiene que ver con las Facultades vinculadas más directamente con el ámbito empresarial.

de sostén principal del andamiaje de contención y educación de los niños.

Las clases medias y bajas de nuestros centros urbanos —los tres quintiles inferiores en la escala de ingresos— experimentan con mayor rigor este ataque a uno de los núcleos básicos de cohesión social, porque no pueden pagar niñeras ni guarderías y las escuelas a las que pueden asistir sus hijos son en muchos casos de las peores de los sistemas educativos gratuitos, con pocas horas de escolaridad que no alcanzan para compatibilizar el trabajo con la atención de los chicos.

Todos esos problemas requieren ser enfrentados con inteligencia y ahí debe estar la universidad, poniendo investigadores y presupuesto para ofrecer soluciones a los políticos y, además, empeñando su autoridad académica y moral para señalar con fuerza estos peligros.

Para establecer su relación con el mundo del trabajo las universidades no deben pretender tapar el sol con la mano, pero sí entender la naturaleza del juego y el calibre de los jugadores que están sentados a la mesa.

Examinemos algunas realidades de esa relación, comenzando por el estandarte, la nave insignia: las pasantías.

El discurso de justificación de esta modalidad de trabajo temporario es que el estudiante completa su formación con un primer contacto, pautado, con el ámbito laboral —las pautas se refieren a horarios compatibles con los estudios, un trabajo afín a éstos y especificaciones respecto a seguimiento e instancias de “reportes” a ambas partes—.

Desde la otra parte no es preciso justificación alguna. La modalidad es funcional al empleador (las empresas, los grandes estudios jurídicos y contables, las consultoras que brindan servicios a las empresas) que dispone de una modalidad legal de trabajo precario, barato y descartable, con el valor agregado de una autoconsultoría gratuita de reclutamiento de personal.

Durante varios años costó instalar la modalidad en el ámbito privado, siempre un poco reacio a firmar papeles o asumir compromisos (aún meramente formales), con lo cual varios pasantes se empleaban en ámbitos estatales, incluyendo los de las propias universidades, que en algunos casos manejaron informalmente el tema y en otros reglamentaron las pasantías, principalmente en algunas de las áreas de extensión.

No obstante, y de la mano también del crecimiento económico de los últimos años hasta la crisis de estos días, cuyos alcances y duración son imprevisibles, los estudiantes disponen de posibilidades de pasantías en el ámbito privado. Pero lo que varias universidades han puntualizado es que en muchos casos se realiza un uso indebido de la modalidad, dado que el estudiante realiza trabajos que nada tienen que ver con sus estudios o que

en caso de exhibir alguna afinidad son tareas de muy baja calificación que aportan poco y nada (más nada que poco) a su formación profesional.

Es interesante destacar que, en el caso de Argentina, entre las recomendaciones básicas de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) referidas a los planes de estudio de carreras de ingeniería, se requiere que haya un mínimo de horas de formación laboral externa, con lo cual se está sentando el principio que las pasantías —o trabajos temporarios equivalentes— no sólo son convenientes sino que son una condición para poder acreditar.

Es oportuno comentar que los criterios, recomendaciones y en general, las pautas establecidas para acreditar carreras por parte de la CONEAU merecen un análisis detallado, para generar los debates conducentes a modificar aquellas subsidiarias del paradigma que estamos cuestionando y que en síntesis reflejan la intención de consolidar un modelo de universidad funcional a la concentración económica y a la exclusión de los que no tienen “utilidad”.

Luego de esta digresión, volvamos a la relación de la universidad con el mundo del trabajo.

Es indiscutible que el trabajo, en sentido amplio, es decir la actividad que se realiza a cambio de dinero, es un factor de primordial importancia en la vida de cualquier persona. Es un factor ordenador, dignificador, socializador. El desempleado corre riesgos ciertos vinculados a probabilidades altas de desordenarse —caer por ejemplo en adicciones, conductas delictivas o patologías psíquicas—, de dejar de considerarse digno —perder autoestima, padecer carencias de bienes y servicios esenciales para él y su familia— y de empobrecerse en relaciones sociales.

En estas características subsumimos el concepto de valor esencial asociado al trabajo. Hay otros valores complementarios, como la satisfacción que proporciona disfrutar del trabajo, sentirse apreciado por compañeros, jefes, clientes o por el público que tiene algún tipo de contacto —real o virtual— con lo que uno hace (por ejemplo, trabajos vinculados con el arte, la política, el deporte o la atención de trámites en general). Es obvio que también se pagan muchos costos; el principal, la privación de otros usos del tiempo para atender cuestiones familiares o personales.

Estos conceptos primigenios y permanentes vinculados al trabajo, conviven con otros conceptos mutantes. Las ideas que impregnan la dimensión dinámica del trabajo están asociadas indisolublemente a la evolución de los tiempos y a la distinta ubicación de los diferentes colectivos humanos en esa flecha evolutiva temporal —por ejemplo, los de los grandes centros urbanos y los de la Puna de Atacama—. Están asociadas también a un variado arco de posiciones relativas —que a su vez cambian según la direc-

ción en que apuntamos la flecha, es decir ¿qué miramos?— en las escalas de nivel socioeconómico.

Si prestamos atención a la etimología de lo que no es ocio, vamos a asociar naturalmente el trabajo con un “neg-ocio”, es decir, cuando trabajamos, negociamos. Y aquí desembocamos en la cuestión central: ¿qué es lo que debe hacer la universidad frente a la problemática del trabajo? La respuesta que postulamos se bifurca en dos para dos realidades contrapuestas.

Una se refiere a la formación para el desempeño con carácter monopólico, en el sentido que sólo el título universitario habilita para el ejercicio profesional: abogados, médicos, psicólogos, contadores públicos, ingenieros, arquitectos y otras titulaciones que tienen reglamentadas competencias específicas para tareas que sólo está habilitado para hacer el profesional universitario. Para esa realidad, la universidad debe brindarle herramientas para ejercer su profesión con idoneidad, pero además con un fuerte compromiso social desde la ética y la solidaridad²¹.

La otra realidad se refiere a títulos o certificados que acreditan saberes que tienen valor en el mercado de trabajo, con amplias escalas según la actividad, el título o certificado y su emisor, y las ubicaciones espacial y temporal.

Para esta segunda realidad, la respuesta es contundente: la universidad debe hacer exactamente lo opuesto a lo que se está haciendo ya que, al margen de otras consideraciones, si se profundizan las tendencias de priorizar ciertas carreras se va a terminar por plantear que “el que quiera estudiar filosofía o artes que se lo pague”. En buen romance, esto quiere decir que debería prestar menor atención a las necesidades de capacitación específica que se demandan desde sectores que deberían ocuparse ellos mismos de sus propias necesidades (y deducir los costos de sus ganancias) en lugar de reclamar que toda la comunidad se haga cargo de sus problemas y los pague.

¿No debería ser analizada como alternativa razonable la idea que por cada profesional empleado, quien vaya a usufructuar de su formación aporte a un fondo de becas para aquellos que no pueden sostenerse en la universidad ni siquiera para hacer cursos de extensión?

La universidad debe formar para el cambio tecnológico, no para las necesidades de hoy del mercado. Debe procurar la empleabilidad de sus estudiantes, brindándoles herramientas que los ayuden a desarrollar competencias útiles para generar emprendimientos —el emprendedor

²¹ Vamos a explayarnos más adelante sobre este golpe de timón radical que tiene que hacer la universidad.

siempre tendrá mejor posicionamiento también para trabajar en relación de dependencia— y no la capacitación específica para tal o cual posición de trabajo. Debe fortalecer la habilidad negociadora de sus alumnos para desenvolverse en la actividad laboral durante toda su vida, en lugar de proveer jóvenes descartables, capacitados hoy —aunque esta capacitación siempre la harán mejor las empresas cuyos tiempos son más rápidos que los académicos²²— pero incapaces de enfrentar la aceleración de los cambios tecnológicos.

Es muy ilustrativo recorrer los diarios y percatarse de los reclamos permanentes que hacen los empleadores, en el sentido de que el sistema educativo no les provee los recursos humanos necesarios para sus empresas.

Esta afirmación repetida hasta el cansancio produce dos efectos que se potencian entre sí. Por un lado, se termina por aceptar mansamente que actores ajenos indiquen a los educadores qué es lo que deben hacer y hasta cómo hacerlo²³. El segundo efecto es devastador: el sistema educativo desarrolla un complejo de culpa y busca responder a esas demandas diseñando currículos acordes.

La reflexión de Einstein²⁴ formulada hace más de 50 años, en el sentido que la formación utilitaria es una pretensión vana y que las exigencias de la vida son demasiado complejas para que pueda siquiera ser pensado tal dislate y su conclusión que el sistema educativo siempre tiene que pensar en una formación integral, son desoídas una y otra vez en la cotidianidad de las instituciones de nuestro sistema educativo troncal (primario, secundario, terciario para la formación de maestros y profesores y grado universitario)²⁵. El sistema educativo troncal no universitario de gestión

²² Es interesante observar que aquí no funciona el paradigma del “eficientismo”, porque para la empresa que sin duda lo haría con más eficiencia, si capacita la universidad, aumenta su rentabilidad. Es decir, “la sociedad se hace cargo de mi problema y yo ahorro dinero”. Veremos más adelante otros ejemplos de esta dicotomía derivada del hecho de que tal paradigma no es una regla de funcionamiento social sino consecuencia de actores que juegan su rol y otros que no lo hacen.

²³ Es inimaginable que los maestros y profesores le indiquen a los industriales qué es lo que tienen que hacer y cómo. Sin embargo la recíproca no sólo se puede imaginar sino que sucede con frecuencia.

²⁴ La he citado en una publicación anterior. (Cullen, P. 2006)

²⁵ Hemos planteado en la obra de la cita anterior que el sistema educativo de gestión estatal no se puede ocupar de gestionar un terciario para electricidad industrial, por dar un ejemplo, porque no es viable sostener el financiamiento. Tiene que centrarse en el sistema educativo troncal y eso es lo que hay que defender a ultranza como bien público, lo que implica una dimensión totalizadora de todos los colectivos sociales. En la multiplicidad de necesidades y apetencias de formación en campos específicos, tiene que desempeñar una función de gendarme de calidad

pública no puede garantizar la inevitable y bienvenida masividad con calidad²⁶, y el sistema universitario de gestión pública deserta de su rol de arquitecto de diseño de políticas universitarias que fortalezcan y masifiquen el grado —estamos hablando de políticas específicas de extensión universitaria para contribuir a resolver los problemas del nivel anterior— preservando la calidad.

En lugar de satisfacer adecuadamente sus roles esenciales, los sistemas universitarios y los niveles educativos anteriores se afanan en responder con prontitud las demandas del mercado de trabajo, desde un lugar equivocado, con enfoques y currículos siempre desactualizados, porque no es posible seguir el ritmo de los cambios con la velocidad de adaptación de los espacios de producción.

Es menester, además, jerarquizar, a través de su inclusión en el grado y posgrado universitario, los saberes y competencias vinculados con las artes, con espacios interdisciplinarios entre las ciencias sociales y las ciencias duras y nuevas profesiones —de ninguna de las cuales se ocupan los que reclaman que se provea capacitación para sus negocios— que han de surgir para responder a los desafíos que plantean las asimetrías, contradicciones, inequidades, tensiones, rupturas y desgarramientos en el tejido social, y que están amenazando y poniendo en riesgo la sustentabilidad del desarrollo evolutivo que requiere contemplar dos cuestiones centrales: la necesaria preservación del entorno ambiental, amenazado por dimensiones desbocadas del progreso²⁷, y que los naturales conflictos de intereses sean dirimidos en forma compatible con la dignidad de cada hombre y de cada mujer²⁸.

y asegurador, con políticas específicas activas de becas y subsidios diferenciales, del acceso a la más amplia oferta educativa, accesible para todos, pero siempre con la mira puesta en políticas de inducción de empleabilidad, y no esmerándose en responder a las demandas del mercado de trabajo, contribuyendo así, objetivamente, a la mercantilización descontrolada del conocimiento.

²⁶ Ver por ejemplo: PREAL 2006, Un Informe del Progreso Educativo en América Latina. En el Apéndice 2 ofrecemos un compilado propio de ese informe, por considerar que los sistemas universitarios tienen que conocer y reflexionar acerca de estas realidades que tienen un fuerte impacto en la empleabilidad. Esos son los temas que deben relacionar a la universidad con el mundo del trabajo, no cargar con los problemas específicos de capacitación que el “eficientismo” le quiere endilgar para ahorrar costos y acentuar así los problemas de distribución del ingreso en América Latina, que se destaca fuertemente por su inequidad.

²⁷ El paradigma dominante, “el eficientismo económico”, tiende a maximizar la rentabilidad de las grandes corporaciones y de los flujos de capitales, aún a costa de poner en riesgo los ecosistemas, creando una nueva vulnerabilidad que, por supuesto, va a impactar más a las naciones y colectivos humanos más pobres.

²⁸ Ver Apéndice 6.

Han de surgir nuevos trabajos por requerimientos de los tiempos actuales, no para servir al paradigma del “eficientismo” económico sino para transformar la sociedad, generando procesos de mejoras en la calidad política, procesos de comprensión de las nuevas realidades que plantea el avance arrollador de la flecha tecnológica, y procesos de coordinación de esfuerzos transdisciplinarios para dar respuesta a los nuevos problemas y a los nuevos desafíos.

En nuestra región, debemos comenzar por situarnos en el mapa de la globalización y desarrollar con rapidez procesos de integración, complementación, homologación, intercambios y redes en los sistemas universitarios²⁹. Pero esto hay que hacerlo planteando primero una nueva relación con el mundo del trabajo, lo que no supone dejar de formar a los jóvenes con competencias demandadas —siempre con una visión de empleabilidad—, sino atender también otras necesidades que plantean los tiempos actuales.

La universidad no puede ser rehén del mercado de trabajo, sino priorizar el desarrollo de una visión estratégica para ocuparse, trabajando y creando nuevos trabajos, en los temas trascendentes que induzcan los procesos de modificación de las realidades que hoy no son satisfactorias.

Por estas razones las formas, modalidades e interacciones a través de las cuales las universidades se relacionan con el mundo del trabajo deben someterse a un debate abierto y profundo, para modificar y complementar ciertas tendencias que por su carácter dominante y casi excluyente, se constituyen claramente en un factor retardador más.

LA CRISIS EDUCATIVA DEL NIVEL SECUNDARIO

La extensión y profundidad de la crisis educativa, muy especialmente en el nivel secundario, ha alcanzado tal magnitud en todos los países de la región latinoamericana y caribeña, que la formación básica de los aspirantes a ingresar a la universidad presenta deficiencias cuya naturaleza e impacto sobre las carreras de grado de nuestras universidades hace necesario, por sí sólo, prestar especial atención a este problema —en el Apéndice 2 com-

²⁹ Es interesante como referencia el Proyecto “Tuning”, concreción de un proceso iniciado en la Universidad de Bolonia —vuelve a ser pionera— por el cual los académicos de 16 países europeos están definiendo las condiciones que permitan crear un Área Europea de Educación Superior, para atender regionalmente los nuevos desafíos. El documento: “Tuning, Educational Structures in Europe” está disponible en Internet.

pilamos información de varias fuentes—. Pero además hay otras razones, de mayor generalidad y entidad.

La salida de esta crisis debe constituirse en una oportunidad para plantear nuevas bases integrales para la educación que hagan posible una formación capaz de forjar hombres y mujeres protagonistas, que discriminen, lo que supone que tengan una parte del Poder. Es decir, el problema de la masificación del conocimiento³⁰ es esencialmente un proceso de construcción de procesos de transferencia de poder, porque en los tiempos actuales, el gran objetivo de la educación es lograr como producto hombres y mujeres con sentido crítico, autonomía cultural y competencias para autosustentar procesos permanentes de apropiación de conocimientos. Y esos hombres y mujeres así educados van a buscar inexorablemente ejercer sus derechos ciudadanos, lo que supone tener posibilidades de hacerse cargo de una parte del poder, haciendo más visceralmente genuinas las formas democráticas de gobierno, mejorando la calidad general de la política y en particular, la distribución del PBI (Producto Bruto Interno) —profundamente inequitativa en nuestra región³¹— y disminuyendo los altos niveles de peculado que se observan a diario. (Cullen P. 2006)

Nuestro país dispone ya de una nueva legislación que presenta claros avances conceptuales con respecto a la ley anterior. Pero como todo el mundo sabe, eso no basta³², es preciso tomar el toro por las astas, hacerse cargo como cuerpo social de la impostergable necesidad de revertir la crisis y volcar recursos, dinero pero también tiempo y esfuerzo de todos, para empezar a resolver el tema.

En esta cruzada donde tienen que estar los padres, los gremios docentes, las organizaciones no gubernamentales y los aportes privados, la universidad debe encolumnarse a la cabeza del proceso, aportando investigaciones concretas —trabajando en redes con los institutos terciarios de formación docente— para dilucidar con criterios científicos los mejores diseños curriculares, las mejores formas de gestión de las escuelas, las vías aptas y más apropiadas para garantizar la formación continua de di-

³⁰ Para resolver este problema hay que empezar a salir de la crisis educativa, iniciando cuanto antes un proceso que va a ser largo y cuyo sostenimiento en el tiempo ha de requerir una importante inversión de capital social.

³¹ En el Apéndice 3 ofrecemos un compilado propio donde se transcriben y comentan datos de varias fuentes referidas a esta inequidad y su impacto sobre los indicadores de desarrollo humano sustentable, entre ellos, por supuesto, la educación.

³² La ley establece la obligatoriedad del nivel secundario pero hay más de un millón de chicos que no tendrían escuela si cumplieran todos con ese imperativo legal. Ver, por ejemplo, diario La Nación del 24 de marzo de 2008.

rectivos y docentes y el sostenimiento en el nivel adecuado de la infraestructura y equipamiento escolar. Pero además, fomentando que sus mejores intelectuales formulen propuestas a los políticos para revertir la profunda inequidad en la distribución del ingreso, que pone piedras muy pesadas en el camino que debemos transitar para resolver las tensiones entre masividad y calidad.

Es importante comprender claramente que la reversión de la crisis educativa es esencialmente una demanda social porque está afectando un principio fundamental de equidad social: el principio de igualdad de oportunidades, porque son los sectores más vulnerables los que están recibiendo el mayor impacto. Las consecuencias de no recibir una educación de calidad —los otros sectores sociales la procuran utilizando distintos mecanismos de mercado— afecta no sólo las posibilidades del individuo de obtener un mayor nivel educativo, para lo cual basta examinar las estadísticas de deserción en el nivel medio y de fracaso en el ingreso y desgranamientos en el nivel universitario³³, sino también las posibilidades concretas de todo su futuro desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento en los planos que tienen que ver con las posibilidades laborales y con el ejercicio efectivo de sus derechos ciudadanos.

El problema de la crisis educativa es que está privando de la porción de poder que les corresponde legítimamente a colectivos sociales que, al carecer de fuerza negociadora, son excluidos por los mecanismos de mercado.

Es también el problema de cómo se reemplaza lo que no se brinda desde la educación pública. Porque los que pueden efectúan ese reemplazo con compra de mercancías que se venden en el mercado de conocimiento³⁴, y al abandonar la visión de bien público, al ver a la educación como mercancía, van forjando una mentalidad individualista, consolidan proyectos de vida basados en el consumismo exacerbado, y pierden el sentido solidario y valores éticos y ciudadanos.

Éste es el crisol de una sociedad cuyos dirigentes, en muchos casos, no están en situación de mejorar la calidad política, erradicar la corrupción y solucionar la tremenda injusticia de la exclusión. Nuestros gobiernos, empresas, sindicatos y universidades, en manos de esos dirigentes van a tardar en resolver el problema de la exclusión porque ellos no entienden la naturaleza del mismo y ven como normales procedimientos de consolida-

³³ Ver Apéndices 2, 3, y 4.

³⁴ Estamos hablando de saberes básicos para poder adquirir competencias imprescindibles para no ser excluido.

ción del poder profundamente antidemocráticos, el usufructo de bienes públicos por parte de grupos privados, la funcionalización de servicios públicos para maximizar ganancias de grupos específicos o mecanismos más o menos sofisticados de apropiarse de dineros ajenos.

En lo que corresponde al rol social que debe jugar la universidad, la crisis educativa general es un factor retardatorio porque está atrasando el tiempo en que los universitarios van a poner a la universidad —o la sociedad los va a obligar a hacerlo— en situación de protagonista importante en los escenarios de cambio social que inexorablemente han de llegar. Las deficiencias en la formación afectan en forma directa los ejercicios de poder ciudadano y por eso se constituyen en un factor retardador más, al disminuir los niveles de presión social para que la universidad asuma su misión en lugar de seguir desertando.

Los tiempos educativos son esencialmente lentos. La reversión de la crisis va a demandar años de esfuerzos sostenidos. Pero que los colectivos sociales, tradicionalmente fuera de las interlocuciones relacionadas con el poder, empiecen a caminar con una visión integral y política de los problemas de la educación, ha de bastar para remover este factor retardador del momento esperado en que la universidad asuma su misión en la sociedad.

UNIVERSIDAD Y FINANCIAMIENTO

Los dos mecanismos básicos de financiamiento de las universidades públicas tienen asociados problemas de naturaleza compleja, cuyo impacto sobre las instituciones universitarias no es ponderado adecuadamente por sus directivos.

El primer mecanismo es por asignación presupuestaria de organismos burocráticos externos, lo que supone un control político no universitario que avanza año tras año sobre la autonomía, a través de variadas formas de asignar fondos condicionados a programas de mejoras para cumplir determinados patrones de calidad, carreras consideradas prioritarias o aplicaciones específicas a ciertas disciplinas o áreas de conocimiento.

El segundo mecanismo es la venta de servicios de capacitación y consultoría, esto es, la puesta en el mercado de capacidades ociosas de infraestructura y de personal académico, administrativo y de gestión.

Desde los tiempos de Adam Smith, es decir el último cuarto del siglo XVIII, se desarrolla la teoría del capital humano, según la cual el incremento de destrezas, de habilidades y de conocimientos es un gasto que debe ser considerado inversión o bien de capital y explica el mayor valor asociado al trabajo de la persona con esos “plus” por sobre aquella que no los posee.

Cuando la tasa de retorno “social” de este capital es mayor que la proporcionada por bienes de capital u otras aplicaciones alternativas, el comportamiento de los actores económicos presionará para invertir más en educación, y cuando se da la situación contraria los agentes económicos, operando en el mercado, van a “ningunear”³⁵ a la educación. Por otra parte, en lo referente al estado, la teoría del retorno social establece que los estados deben invertir en educación superior hasta que la tasa de retorno social neta del capital humano de los graduados se equipare con el retorno de inversiones alternativas a largo plazo.

Adam Smith escribió “La riqueza de las naciones” en 1776; desde entonces, las universidades han experimentado mutaciones y reformas en sus formas organizativas y sistemas de funcionamiento. Sin embargo, la esencia de la teoría del capital humano con la teoría del credencialismo como agregado, consolidada en la década 1970/80, parecieran ser los únicos fundamentos teóricos que sustentan la gestión de nuestras universidades latinoamericanas y caribeñas. El “credencialismo” postula que lo que confiere un valor adicional traducible en renta diferencial al individuo no es la apropiación de conocimientos en sí, sino determinados atributos que ya se poseían (habilidad intelectual, motivación, constancia en el esfuerzo y otros útiles en cualquier trabajo) que las instituciones de la Educación Superior certifican indirectamente al otorgar títulos que requieren esas condiciones previas.

Es muy importante debatir a fondo en el seno de las universidades los impactos negativos —derivados de que se afectan dos notas esenciales del ethos universitario, la autonomía y el concepto de educación como bien público— de las dos formas de financiamiento que se han comentado, para poner en marcha agendas de gestión que los minimicen, empezando por comprender el dicho popular: “el que pone la plata elige la música que se toca y cómo se toca”, equivalente a: “el pibe dueño de la pelota elige a sus jugadores y fija las reglas del juego”.

El eje principal de esos debates debe ser el concepto de eficacia, pero asociada a una mirada distinta sobre la calidad universitaria. A las dimensiones clásicas de relación costo-beneficio, eficiencia medida por número de graduados sobre número de ingresantes, indicadores de la producción científica, rendimiento de los estudiantes medido por índices asociados a la conformidad de los empleadores con los pasantes y matrices comparativas entre universidades, capacidades de generación de ingresos por

³⁵ Expresión popular de reciente aparición en argentina. Quiere decir restar importancia más allá de la apariencia.

afuera de la asignación presupuestaria y otros propios de las visiones “economicistas”, hay que agregar otras como la contribución al incremento del capital social en su región de influencia, medido por el impulso genuino de acciones solidarias, la ejemplaridad de sus prácticas políticas, el fomento de los valores éticos y ciudadanos y principalmente una acción prioritaria para avanzar en mejoras concretas en los indicadores de inclusión de los sectores más desfavorecidos, no sólo en el acceso sino también en la permanencia hasta la graduación. Esta dimensión inclusiva de la calidad universitaria supone un fuerte apoyo a los niveles educativos precedentes y volcar recursos compensatorios de la carencia de piso económico básico para sostenerse en la universidad. Naturalmente empezamos a comprender que la universidad tiene obligaciones morales hacia el cuerpo social que la financia con los impuestos que paga y con los cursos y servicios que consume, y no puede aceptar sumisamente patrones de calidad impuestos por los países centrales sin analizar su pertinencia. Tampoco puede usufructuar el financiamiento provisto por mecanismos de mercado actuando como un agente económico más, contribuyendo a fortalecer las visiones mercantilistas de la educación que están haciendo posible incluso la venta ya no de conocimientos innovadores sino de meros servicios de consultoría de rutina o de credenciales o certificados, asignándole valor en sí y haciendo posible, incluso, la adulteración de diplomas y certificados, no sólo en el sentido físico de la falsificación, hechos todavía puntuales, sino en el sentido defraudatorio de certificar —por el afán de facturar— lo que no se adquirió.

Avanzar en la comprensión de las formas de financiamiento ha de permitir la remoción del factor retardatario que constituye su proyección, sin los resguardos adecuados, sobre los sistemas y organismos de las universidades.

CAPÍTULO 2

FUNCIONES BÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD

En esta parte del trabajo vamos a definir las funciones básicas de la universidad. Esto supone caracterizarlas, con la mayor precisión y concisión posible, en el contexto del rol que debe protagonizar la universidad en un escenario complejo donde se enfrentan a diario los diversos actores que se mueven en un intrincado juego de intereses que tejen la urdimbre y la trama de la sociedad, dirimiendo incontables negociaciones cuyos resultados van conformando y construyendo modelos de sociedades en las distintas naciones y regiones del mundo.

Un grupo de países está incrementando paulatinamente el nivel de consenso en los ámbitos académicos como para ser considerados representativos de aquellos que han logrado los equilibrios necesarios para forjar las sociedades más avanzadas en términos de equidad, tanto en la distribución del ingreso y en el acceso a niveles aceptables de calidad educativa como en los indicadores de segmentación social (tasa de mortalidad infantil, porcentaje de ingreso familiar destinado a la alimentación, impacto de la inseguridad, de las enfermedades, de la deserción en los distintos niveles educativos y otros)³⁶.

Nuestro país no está incluido en ese grupo. Por el contrario, todos los indicadores referidos al nivel de desarrollo social lo sitúan, junto con América Latina y el Caribe, África y Asia Subsahariana, en el grupo de los países “peores” del planeta en términos de equidad en la distribución del ingreso e índices de segmentación social. Con respecto a las mediciones vinculadas a la educación, Argentina tiene marcadas diferencias cuantitativas con los demás países de su región (alfabetización, años en el sistema), pero en los aspectos cualitativos los resultados disponibles de pruebas internacionales nos sitúan en los últimos lugares de los “rankings” asociados con la calidad educativa³⁷.

³⁶ Ver, por ejemplo, información y cuadros estadísticos en www.sidint.org, www.iadb.org, www2.cid.harvard.edu, www.cmhealth.org, y otras fuentes compiladas en el Apéndice 3.

³⁷ Ver Apéndice 2.

En el caso de Argentina, en función de su grado de desarrollo cultural, el esplendor de los grandes centros urbanos y su ubicación relativa en los comienzos del siglo XX, integrar actualmente ese grupo —con las salvedades apuntadas— revela un descenso abrupto, una oprobiosa caída superando la pendiente de países que atravesaron guerras, conflictos étnicos, desastres naturales, hambrunas y otras calamidades, ninguna de las cuales rozó al nuestro³⁸.

No disponemos de estadísticas con patrones metodológicos mínimamente aceptables para cuantificar los resultados que se lograron con la escuela pública de Sarmiento hace 100 años y hasta la finalización del primer período de Perón, pero existe una percepción generalizada y reconocida universalmente que nuestro sistema educativo era excelente.

A partir de la segunda mitad del siglo XX podemos situar el comienzo de un progresivo descenso en la calidad educativa, en la retención de los pobres en el sistema, en la función vertebradora e integradora de la escuela, en la promoción de la movilidad social ascendente.

Una de las razones principales de este cuadro de situación es la deserción de las universidades de su rol en la sociedad³⁹.

En la medida que las sociedades en nuestra región —ampliamos el objeto de análisis a los países de América Latina y el Caribe, aún considerando que el punto de partida no fue el mismo⁴⁰— fueron dejando atrás los años fundacionales y paralelamente sus economías primarias, entraron en una fase de crecimiento de los sistemas de producción, comercio y servicios y se incrementaron las demandas sociales al sistema educativo, mientras se generaban procesos nuevos como las migraciones, el desarrollo de grandes núcleos poblacionales, la proliferación de necesidades vinculadas con viviendas, caminos, puertos, incipientes industrias, industria liviana, industria pesada, y el desarrollo y expansión del comercio interior y exterior.

Este florecimiento de factores de desarrollo representó un manantial de desafíos complejos para que los sistemas educativos de nuestros países respondieran a las nuevas demandas. El apoyo de los sistemas universitarios era una necesidad crucial, pero las universidades miraron para otro lado, se desentendieron del problema, desertaron de la que quizás es la parte más relevante de su función social: contribuir a lograr que los siste-

³⁸ La guerra de Malvinas no se vivió visceralmente como sociedad. Nuestros veteranos lo saben.

³⁹ No hacemos referencia aquí al rol de las universidades en los países más ricos, básicamente el triduo EE.UU., Europa Occidental y Japón, con sociedades inmersas en otras realidades.

⁴⁰ Argentina en las primeras décadas del siglo XX tenía una situación educativa claramente mejor que los otros países de la región.

mas educativos de nuestros países sean baluartes de equidad social, para lo cual lo primero es preservar la calidad educativa —cada vez es más difícil cumplir adecuadamente con la dimensión empleabilidad— accesible a los sectores vulnerables. Esa importante porción de la misión social de la universidad y todos los demás aspectos sociales que debe asumir es lo que debemos consolidar sobre pilares firmes de acuerdos básicos, para poner en marcha los procesos de cambio necesarios en el interior de las universidades, en los instrumentos legislativos y en la percepción de los otros actores sociales.

Comencemos recordando los seis factores retardadores que hay que remover porque operan como obstáculos o piedras en el camino:

1. La perpetuación en cargos ejecutivos uninominales.
2. El uso bastardo del término universidad.
3. La antinomia entre universidad pública y privada.
4. La relación equivocada con el mundo del trabajo.
5. La crisis educativa en el nivel medio.
6. La incomprensión de los problemas asociados al financiamiento.

No creemos necesario resumir cada uno de esos factores, cuya entidad como “salvavidas de plomo” ya ha sido descripta para nuestro país⁴¹ y que además hemos titulado aquí de manera significativa.

Más relevante es pasar a definir lo que debe ser a nuestro juicio la misión de la universidad, que en esencia tiene que empezar por caracterizar adecuadamente sus funciones básicas fundamentales.

La Universidad Pública de Gestión Estatal debe desempeñar tres funciones esenciales en la sociedad del conocimiento, cada una de ellas con una dimensión teleológica muy clara y definida, propia del “ethos” universitario:

1. Formación de grado para el desempeño adecuado en la profesión específica y en liderazgo social.
2. Investigación para innovar en conocimientos o en sus aplicaciones.
3. Extensión para la distribución democrática de conocimientos.

En esta división —arbitraria como todas— vamos a considerar solamente la formación de grado en la primera, la segunda no requiere ninguna aclaración respecto a su significación y alcance, y en la tercera englobaremos los pregrados, los posgrados, las carreras cortas, los cursos, los servicios, las actividades culturales, los talleres y en general toda la gama de interrelaciones y contactos entre la universidad y la sociedad.

⁴¹ Otros países de nuestra región tendrán los suyos con rasgos más o menos afines.

En documentos académicos de algunas universidades se observan cuatro funciones, ya que incluyen además a la Gestión, que para nosotros no tiene entidad propia dado que es un área de servicio que atraviesa las tres funciones básicas.

Una de las causas de la alteración de roles, confusiones, equívocos y en síntesis, desencuentros y consecuente deserción de la universidad con respecto a su misión esencial, es que no se haya logrado consensuar una frontera nítida entre estas tres funciones que, *“a contrario sensu”*, haga posible la visión integral y comprensiva de la complejidad de esa misión en el contexto que hemos puntualizado.

La ruta que seguiremos en esta parte del trabajo es caracterizar cada una de estas funciones como paso previo e ineludible a la formulación del rol actoral de la universidad en los diversos escenarios sociales, buscando acercar momentos esperados en que las universidades se quiten máscaras ajenas y se calcen la máscara apropiada, con la determinación y el consenso que les otorguen la fuerza política necesaria para asumir los roles protagónicos que hacen falta para contribuir a modificar la sociedad.

FORMACIÓN DE GRADO

La primacía de esta función no es solamente una cuestión de ordenamiento. Es la principal función de la Universidad, su rasgo más característico y diferencial: otorgar títulos de grado, habilitantes, con otros requisitos formales, para el ejercicio profesional. Hay instituciones que otorgan otros títulos —entre ellas, las propias universidades—, en algunos casos con incumbencias, pero ninguno es equivalente al de grado universitario en jerarquía normativa ni en percepción social.

Hay aquí una exclusividad resultante de un contrato esencial no explícito entre la sociedad y la universidad —las regulaciones legales son subsidiarias— por el cual la primera confiere a la segunda la potestad de emitir los únicos títulos que habilitan para el desempeño profesional. A cambio, la universidad se compromete a garantizar la formación adecuada para adquirir las competencias necesarias para tal desempeño.

Estos conceptos se comprenden con claridad aplicados a profesiones con identidad social nítida: médicos, abogados, ingenieros, psicólogos, arquitectos, contadores, escribanos. En otros casos —sociólogos, filósofos, títulos de grado vinculados con la educación, la comunicación, la administración, las letras, las artes— la exclusividad admite relativismos. No puede desconocerse que uno puede dirigir una empresa o publicar un libro o conducir un programa radial o producir y difundir una teoría o interpretación fi-

losófica, sin tener el título de grado que confiere las competencias para cada uno de esos menesteres. No obstante, está suficientemente claro que el título de grado es siempre un valor agregado absolutamente diferencial del que puede derivar de otra categoría de título, o de su ausencia o reemplazo por conocimientos informales. Está claro, además, que en el otorgamiento de títulos de grado, con todo lo que ello implica, está radicada la función más importante de la universidad.

El efecto natural de esta prelación es que se desprenden consecuencias que no pueden ser soslayadas.

La primera es que en las políticas de gestión de la universidad, la prioridad indiscutida y absoluta es el grado. La segunda es la necesidad imperiosa de hacer posible —preservando la calidad— el acceso y permanencia en las carreras de grado de los colectivos más vulnerables, revirtiendo las tendencias observables⁴². La tercera es la necesidad de insertar en la médula de los estudios de grado —diseños curriculares y reglamentos de estudio— los temas que hacen a la formación en valores éticos y ciudadanos y a la responsabilidad social universitaria, a fin de que adquieran la debida relevancia y dejen sólo de adornar los discursos o los estatutos como colgajos decorativos de cuestiones consideradas no sustanciales pero que “quedan bien”.

Vamos a comentar una a una las tres consecuencias recién enumeradas, argumentando y sosteniendo posturas concretas, en la convicción que en los debates que sean necesarios estarán las llaves para alcanzar los consensos mínimos como para poder hablar de políticas universitarias para nuevos rumbos de gestión.

Primero nos referiremos a la necesidad de que la enseñanza de grado se constituya realmente en la columna vertebral en cada una de las facultades e institutos del sistema universitario. Este tema no es menor, y hacerlo realidad es una tarea difícil, un dilema, por una razón fundamental: la situación delicada que se le plantea a la gestión, siempre administrando un presupuesto exiguo —en realidad, lo que queda de él descontados los sueldos de planta regular— ante las demandas de empresas y otros actores sociales por servicios y cursos que responden a intereses específicos de grupos ya insertos en el mercado. La tentación de aprovechar la ventaja competitiva que representa el usufructo de la infraestructura universitaria para ofrecer y aprovechar precios más bajos es casi irresistible para ambas partes y esto está generando efectos erosivos sobre el “ethos” universitario. En la sociedad del conocimiento, la universidad debe atender los inte-

⁴² Ver un compilado de estadísticas referidas al acceso y retención de las carreras de grado universitario, obtenidas de varias fuentes, en el Apéndice 4.

reses estratégicos del conjunto de la población, no contribuir a bajar costos de actores ajenos, aún a costa de resignar posibilidades de generar más ingresos.

Es sintomático recorrer el interior de muchos edificios donde se llevan a cabo tareas y funciones dependientes del sistema universitario argentino. Aunque no hubiera ningún cartel indicador, cualquier observador imparcial y apenas algo avezado se daría cuenta rápidamente de la existencia de determinados patrones que le permitirían distinguir si está en un aula de grado o de posgrado, o en un laboratorio de grado o un centro de servicios (no quiero usar el término investigación, porque lo que se vende normalmente en esos centros son servicios, más baratos que el precio de mercado). Nuestro observador va a deducir que si las aulas están bien pintadas, con buen mobiliario, ventilación y calefacción y equipamiento electrónico, son de posgrado; si observa en el laboratorio aire acondicionado, teléfono, equipamiento de última generación —adquirido como grupo de investigación, pero normalmente destinado a prestar servicios— e Internet de banda ancha, concluirá que no está en un laboratorio de grado.

Otros tests reveladores podrían hacerse examinando cuánto se paga la hora dictada en el grado y cuánto en un curso de posgrado o de extensión, en abierta contradicción con las exigencias —concursos, carrera docente, carga administrativa, exámenes— de cada nivel.

Casi insensiblemente la gestión busca mayor excelencia en estos cursos —para seguir facturando— que en los de grado. Se llega a gestionar como si la imagen de la Facultad estuviese más en los cursos de posgrado y de extensión y en los centros de servicios que en los cursos y laboratorios de grado.

Las conclusiones de los hechos y circunstancias de la cotidianeidad de nuestras facultades, que acabamos de describir, muestran con claridad que el grado no es la prioridad, porque si lo fuera ahí estarían las mejores aulas, los laboratorios mejor equipados y, a igualdad de jerarquía académica, los docentes mejor pagos.

El esfuerzo del estado para sostener la universidad gratuita tiene que estar allí, en el grado, en lugar de desjerarquizarlo transfiriendo la función diferenciadora a otro nivel y fomentando un crecimiento casi caótico, irracional de los posgrados. El estado no puede sostener los posgrados, entonces se privatizan en la práctica, lo que es una consecuencia casi natural; pero lo que no se puede hacer, porque eso configura la deserción de la que hemos hablado, es ahorrar presupuesto achicando las carreras de grado y definiendo estándares mínimos de permanencia difíciles de cumplir para los colectivos más vulnerables (madres, trabajadores precarios). Las universidades tienen que plantear una resistencia a esas tendencias porque no puede aceptarse vaciar el grado o llenarlo de exi-

gencias que justamente no van a poder cumplir los sectores más pobres.

Tiene que formar parte de la cultura institucional que lo crucial es el grado, para lo cual la máxima excelencia universitaria debe estar ahí, en los bancos, en las PC, en los equipamientos. Ahí tienen que estar los mejores docentes, con gabinetes de trabajo para los jefes de cátedra al menos iguales a los que se les provee a los investigadores. Ahí tiene que estar el mayor reconocimiento de la universidad —en los puntajes de los concursos, en las evaluaciones, en los “*bonus*” que, como se sabe, en la universidad adquieren la forma de incentivos diferenciales y financiamiento de asistencias a congresos e intercambios académicos—.

La segunda consecuencia de la prelación del grado —fomentar el acceso y la permanencia del mayor número posible de aspirantes, sobre todo de los colectivos más vulnerables revirtiendo las tendencias observables— supone instrumentar políticas específicas que subsanen las carencias de formación básica que no son responsabilidad sólo de los alumnos, y colaborar además activamente en programas de articulación con el nivel medio, incluyendo programas de investigación para proponer mejoras en la gestión del nivel.

La universidad tiene que comprometer equipos de docentes e investigadores para contribuir a resolver el problema de calidad en el nivel medio, que en nuestra región es crucial. Las políticas inclusivas sin calidad no alcanzan, hay que incluir a todos pero garantizar la calidad educativa. Mejorar simplemente los indicadores de matrícula y de egreso es seguir defraudando y estafando a los jóvenes⁴³.

También hay que ocuparse de los que no terminan el nivel medio, instrumentando programas específicos de rescate educativo para recuperar alumnos que lo han abandonado, por diversas razones, en diferentes tramos antes de su finalización.

A nuestro criterio, la función que corresponde a la formación de grado debe ocuparse del diseño, organización y gestión de los cursos propedéuticos y de las acciones institucionales destinadas a mejorar los indicadores de permanencia, y dejar todas las otras tareas en manos del nexo natural con la sociedad que es la extensión, porque su realización eficaz requiere movilizar energías sociales —familias, gremios docentes, municipios, cámaras de comercio e industria, ONGs— como condición para poder revertir la crisis del sector⁴⁴.

⁴³ Si se miran con atención los Apéndices 2, 3 y 4 se va a interpretar lo que estamos diciendo.

⁴⁴ El hecho de que en los últimos años se esté observando fuga de alumnos hacia el secundario de gestión privada, aún en casos de familias de bajo nivel adquisitivo, es altamente revelador de la profundidad de la crisis.

Además, la prelación de las carreras de grado en las políticas universitarias ha de incrementar sustancialmente su presupuesto y consecuentemente la gestión del grado va a resultar prácticamente incompatible con otras tareas, no sólo por las complicaciones y rispideces propias de tal actividad sino también para evitar confusión de roles y distracción de esa tarea primordial.

Es necesario aclarar que el establecimiento de los requisitos académicos para cursar las carreras de grado y el diseño, administración y control de los instrumentos para hacer efectivos los prerrequisitos académicos son parte inescindible de la gestión de las mismas; por lo tanto, deben depender de la Secretaría Académica o denominación equivalente para el área.

Por el contrario, los mecanismos de articulación con el nivel anterior deben gestionarse desde la extensión universitaria, porque hay que articular energías sociales para tener posibilidades reales de subsanar las fallas y deficiencias que no permiten cumplir con los objetivos perseguidos: hacer posible que cada vez más alumnos que quieren estudiar carreras de grado puedan hacerlo, en función de su esfuerzo y perseverancia, pero sin encontrar obstáculos insalvables por falta de formación básica.

Este es un tema de la mayor importancia que debe superar la etapa diagnóstica, cuyos resultados y conclusiones no presentan margen para la discusión, y pasar a una etapa de soluciones que necesariamente han de exigir que la universidad baje a la arena de las realidades sociales, que ponga gestión de extensión para coordinar acciones que morigeren los efectos de las vulnerabilidades —económicas, étnicas, territoriales, atribuibles a diversidad cultural con la dominante en cada región, a la diferencia de capacidades, a los problemas en los núcleos familiares—.

Desde lo académico, la universidad puede instrumentar herramientas remediales como los cursos propedéuticos, pero no debe quedarse solamente con eso porque no alcanza —ver Apéndices 3 y 4— para ayudar a construir una sociedad más equitativa. Debe intervenir activamente desde el extensionismo universitario en el sentido que hemos puntualizado para no seguir dando la espalda a sus roles esenciales, mientras acrecienta su accionar en los aspectos mercantiles.

Extensión debe cambiar la agenda. En ese sentido, estamos proponiendo que se haga cargo de contribuir a empezar a resolver aspectos esenciales de la crisis educativa como parte sustancial de su vinculación con la sociedad y así, articulando con inteligencia y eficacia con el nivel medio, hacer realidad el concepto de prelación del grado en la gestión universitaria: procurar equidad en el acceso y permanencia en el grado universitario y enfrentar con recursos y con gestión la tensión entre masividad y calidad, que es la dicotomía principal a dilucidar en los procesos de articulación mencionados.

La tercera consecuencia de la prelación del grado es la necesidad de producir un giro copernicano en los criterios-marco de los diseños curriculares y reglamentos de estudios de tales carreras.

Vamos a explicar los cambios que se deben impulsar en la formación de profesionales para que la universidad comience a asumir su rol en la sociedad, que no es otro que el de constituirse en motor principal de un nuevo paradigma, que reemplace al “eficientismo económico” por mecanismos y reglas de funcionamiento de las sociedades que ofrezcan espacios y oportunidades para que se puedan recuperar —por sobre toda otra consideración— los valores que definen la centralidad del hombre y su dignidad.

Para estos fines, la universidad debe plantearse la necesidad de formar profesionales que sean agentes vectores de cambios en los estudios jurídicos y contables, en la gestión de los gobiernos y las empresas, en los consultorios, en los medios de comunicación, en las organizaciones no gubernamentales, en las usinas intelectuales, en las artes, en las pequeñas y medianas empresas, en las fábricas y talleres, en las consultorías, en la gestión de actividades recreativas y deportivas. Nuestros profesionales están destinados a ser líderes sociales y hay que formarlos para que sean fermento de modificación de las tendencias que han generado un progreso que acrecienta las desigualdades y la exclusión. Si no hay masa crítica de líderes sociales formados en valores éticos y ciudadanos, solidarios, con visión crítica y autonomía cultural para ejercer el poder de discriminar imposiciones injustas de los sectores más fuertes, no se van a poder vencer las tendencias dominantes, porque es muy grande la fortaleza de esos sectores y muy firme su determinación de hacer lo suyo sin demasiados escrúpulos.

En el siglo XXI que estamos transitando el conocimiento es poder y la distribución democrática de conocimientos es un problema de distribución de poder. La universidad debe inclinar el fiel de la balanza para el otro lado, a fin de impulsar los equilibrios que hacen falta para lograr una sociedad más justa, donde sea posible que cada vez más hombres y mujeres se incorporen al mercado y beneficien con el progreso sin esperar, cómo todavía increíblemente se postula, que haya muchos odres llenos, muchos incluidos ahitos, para que la prosperidad se derrame hacia los demás.

Estos temas deben insertarse hasta el hueso en los diseños curriculares y en los reglamentos de estudio de todas las carreras de grado. Deben estudiarse —con inclusión explícita en los programas— los problemas éticos, los desafíos ambientales y los grandes temas de geopolítica, pero además en los reglamentos de estudios deben haber incentivos para inducir a la prestación de servicios sociales solidarios, con un sistema de créditos cu-

riculares por formación en tales servicios y cupos de horas establecidos para cada nivel de las carreras.

Al terminar su carrera, todo graduado así formado tendrá las competencias para desempeñar su profesión específica, pero además habrá adquirido herramientas para cambiar la sociedad, porque las tendencias macrosociales actuales no sirven al hombre, cada vez más sumergido en una competitividad enfermiza que forja individualismo y pobreza de espíritu para los “incluidos” y vulnerabilidades para los otros.

Hay que cambiar esas tendencias y eso es lo que debe hacer la universidad, impulsar los cambios, pujar el fiel para el otro lado, para el de los vulnerables. Sólo así será posible lograr los equilibrios que permitan torcerle el brazo a la visión economicista, deshumanizada y cruel⁴⁵ que nos conduce a un callejón sin salida, a un mundo no viable, no sustentable, con sus ecosistemas alterados y con millones de seres humanos excluidos, empujados a la desesperación, matriz de estallidos colectivos e individuales cada vez más frecuentes y más difíciles de controlar.

Se podrá argumentar que la ética y la solidaridad son valores que no se contraponen a la formación específica de cada carrera, que la universidad no puede hacerse responsable ni ejecutar acciones coercitivas en estos campos porque hacen a la ecuación personal de cada individuo, que debe ser respetado en su intimidad. Comprendemos estas razones que explican por qué hasta el momento no se ha planteado seriamente en el seno de las universidades que el ejercicio mismo de las profesiones —esto es, que el accionar en la sociedad de los profesionales— requiere conocimientos y práctica en valores éticos y solidarios.

Estamos diciendo, como lo hacen una y otra vez los documentos producidos por la UNESCO en la última década, que frente a los desafíos que plantean estos tiempos —el principal, reducir gradual y sostenidamente las inequidades que impiden a muchos el ejercicio pleno de sus derechos políticos, culturales, económicos y sociales— la masificación de la educación de calidad, que es el único factor que hoy los puede sustentar, tiene que ser un objetivo relevante para la universidad.

Ya no es admisible tolerar que pueda seguir en su torre de marfil⁴⁶ unidireccional, que solamente pueda mirar en la dirección del funcionamiento

⁴⁵ Se ha llegado a “producir” guerras para servir al paradigma dominante del “eficientismo económico”

⁴⁶ Esta expresión se usó en el pasado como idea de universidad “cientificista”, aislada de la sociedad. Nosotros la usamos aquí para expresar que su relación con la sociedad es fruto de una mirada en una sola dirección.

actual del mercado para relacionarse con la sociedad desde esa visión, “funcionalizándose” a ese funcionamiento —valgan las repeticiones para otorgar contundencia a la idea que se quiere expresar—.

Implementar los cambios recién postulados necesarios en las carreras de grado, aplicar las herramientas conducentes a hacerlos viscerales en los alumnos y gestionar además los caminos de acceso a esas carreras y el caminar las mismas, para lograr armonizar masividad creciente con preservación de la más alta calidad, es una tarea tan grande que resulta impensable adosarle otras responsabilidades o funciones. Es una tarea exclusiva y excluyente y además, ahí debe estar radicada la idea misma de universidad. Es su función primordial; si no se lleva a cabo adecuadamente, todo lo demás es cartón pintado.

INVESTIGACIÓN

La segunda función de la universidad, a diferencia de la anterior, lejos de ejercerla con exclusividad, no es ni siquiera el agente más importante de los encargados por el cuerpo social para desempeñar las tareas asociadas.

En nuestro país, el CONICET —Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas— es el ente que encarna a la investigación científica y tecnológica en la percepción social y en la asignación presupuestaria y de créditos internacionales, el que tiene el mayor reconocimiento social, la mayor valoración de pares y el que acumula mejores resultados, exiguos por otra parte⁴⁷, dentro del sistema científico y tecnológico que integran además las universidades, los institutos como el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) o el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y las Agencias, encargadas de concursar y financiar parcialmente proyectos específicos de innovación con distintas normativas, en general derivadas de los criterios de asignación de créditos internacionales (cooperación de privados, participación de investigadores de más de una universidad u otros).

Argentina destina aproximadamente el 0,45% de su PBI a la investigación, porcentaje que no llega a la mitad del adoptado como recomendable (1%) hace ya varias décadas. En nuestro continente, tal nivel recomendado sólo es alcanzado por Estados Unidos, donde existe una fuerte tradición

⁴⁷ Ver por ejemplo las estadísticas de la RICYT (Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, de alcance iberoamericano e interamericano). En el Apéndice 5 ofrecemos una compilación con comentarios propios sobre las cifras presentadas.

cultural por la cual el sector privado debe hacer una importante contribución (de hecho, aporta más de la mitad del gasto en ciencia y tecnología).

En nuestro país, y en general en Latinoamérica, el sector privado ha desarrollado una tradición cultural —que los gobiernos han permitido y en ocasiones fomentado— según la cual exige resultados al sistema científico-tecnológico para participar de ellos pero no aporta en relación a ese requerimiento. Es una de las manifestaciones del capitalismo prebendario que ha caracterizado muchos hechos económicos en nuestra región, en los cuales el sector privado es socio del estado en cuanto a los beneficios y se borra a la hora de compartir los costos.

Otras regiones del planeta han desarrollado, en general, relaciones más razonables entre el estado y los sectores privados, cada uno jugando su rol. Esta disparidad en las formas, modos, sistemas y metodologías en que los gobiernos negocian con ellos, que son los motores del desarrollo económico, es una de las claves para entender los efectos de la globalización sobre las naciones latinoamericanas, inmersas en realidades de funcionamiento de mercados transnacionales donde la utilización de nuevos conocimientos determina los niveles de competitividad entre los países y regiones, y donde las necesarias inversiones en investigación no se pueden solventar solamente con aportes estatales.

Con estas características propias de nuestro país y en general de la región latinoamericana y caribeña, no es de extrañar que, fuera del ámbito estatal, el sector privado realice investigaciones “privadas”.

En las empresas medianas y grandes se desarrollan permanentemente programas internos de investigación aplicada, buscando innovar en las formas, modos, etapas, secuencias, controles ambientales y de seguridad y calidad de sus procesos de producción, logística, administración, planeamiento y en general de las metodologías de gestión de sus actividades. Pero estas actividades siempre se hacen de manera endogámica, fuera del ámbito público y sin contribuir a investigaciones de interés público. Falta puntualizar, por si hiciera falta, que al menos en nuestro país los resultados de tales investigaciones no son accesibles y en lo que se refiere a investigación básica “cero al as”, normalmente nada⁴⁸.

La gestión de la investigación desde el estado tiene dos funciones principales: optimizar la aplicación del gasto público en función de los intereses estratégicos de nuestros países y bregar para modificar los instrumentos le-

⁴⁸ Los grupos de investigación vinculados bajo diversas modalidades a las empresas, muchas veces prestan servicios relacionados a estos programas, sin tener acceso, por supuesto, a los objetivos y resultados integrales de los mismos.

gislativos y las prácticas favorecedoras del peculado que disminuyen la inversión privada.

Respecto a la primera —la segunda es un tema de política general— vamos a formular algunas consideraciones que resultan necesarias para un análisis de situación de la función investigación, antes de entrar en el terreno específico de su sentido y razón en las universidades.

La ubicación de la ciencia en el contexto de las sociedades comienza a sistematizarse en 1977 con la aparición de una obra fundamental de Robert Merton, *La Sociología de la Ciencia*, donde establece criterios normativos para diferenciar y validar la actividad científica. Thomas Kuhn presenta en 1962 una visión alternativa, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, al proponer con su concepto del “cambio de paradigma” que lo esencial como criterio de valoración es el contenido sustantivo del conocimiento científico y no lo meramente normativo.

La utilización de indicadores para la gestión de la investigación requiere que los gobiernos de la región latinoamericana y caribeña tengan en cuenta los criterios según los cuales aquéllos se han entronizado y que analicen además su significación, considerando en especial los que resultan funcionales a los países centrales, ya que pueden no resultar útiles para reflejar nuestras realidades.

Los indicadores de la red iberoamericana e interamericana (RICYT) adolecen de esta perspectiva mertoniana; el problema no es la visión sociológica de Merton, sino el de tener en cuenta quiénes han impuesto los criterios según los cuales se va a calificar a nuestros científicos, asignar nuestros recursos y priorizar áreas de investigación.

La contribución de la RICYT es muy importante y merece el reconocimiento por el esfuerzo y meticulosidad puestos en juego para brindar al público en general una información que adecuadamente procesada resulta muy valiosa —por eso presentamos un compilado comentado en el Apéndice 5—, pero además hay que diseñar otros indicadores para nuestra región, una tarea polémica pues no han sido consensuadas las respuestas a las alternativas básicas, que vamos a subsumir en tres:

- En los países dependientes es irrelevante la investigación, hay que copiar.
- La ciencia debe estar al servicio del desarrollo económico de la sociedad.
- La ciencia sólo debe responder al afán puro de conocer, por lo cual el investigador debe tener plena libertad para elegir los objetos de sus investigaciones, no teniendo valor ni aplicación para la actividad científica las concepciones vinculadas con pertinencia o relevancia social.

Estas tres concepciones, consideradas como modelos puros, son erróneas.

La primera —en Argentina hay una famosa frase ministerial, “*que los científicos vayan a lavar los platos*”— conduce a acentuar la dependencia tecnológica, la segunda conlleva el riesgo de terminar investigando para servir mejor a maximizar ganancias de los sectores privados, y la tercera no puede aceptarse desde los conceptos de equidad y justicia, porque todo el cuerpo social financia la investigación y eso limita la legitimidad de la práctica de un “diletantismo científico”

En nuestra región hay problemas acuciantes que resolver en temáticas asociadas a la exclusión social y a la equidad educativa —contenidos sustantivos en el sentido de Khun— y los sistemas científicos de los países deberían ocuparse de ellos, porque son de una complejidad tan inconmensurablemente grande que hacen necesarias investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias para proponer caminos de solución a los gobiernos.

Los indicadores adicionales a instrumentar para Latinoamérica y el Caribe son los que permitirían medir y cuantificar la contribución de la investigación y de la innovación para esos fines. Hay que diseñarlos y tenerlos en cuenta para legitimar y calificar el trabajo científico, más allá de las valoraciones asociadas a los criterios establecidos por los países centrales —donde hay, sobre todo en Europa, una larga tradición de armonización de intereses con los privados—, para así defender desde el estado los intereses estratégicos de las respectivas sociedades, situación que no se da en nuestra región.

Es tiempo ahora de abordar, de modo puntual y focalizado, a la investigación en el interior de la universidad como una de sus funciones principales.

¿Cuál es la razón que explica la radicación de esta función en la universidad? Sin perjuicio de las consideraciones expuestas por el resto de actores sociales que participan de la actividad de innovación, en el caso de la universidad es una sola:

La enseñanza de grado sólo tiene el nivel adecuado si los departamentos, cátedras o áreas, laboratorios e institutos que conforman el andamiaje de la enseñanza de grado están vinculados estrechamente a la generación de conocimiento, es decir a la innovación⁴⁹.

Es tiempo de destacar que, en muchos casos, se han desarrollado programas y grupos de investigación que están desvinculados de los departa-

⁴⁹ Innovación es la palabra más expresiva para conceptualizar correctamente lo que es investigación. Si no hay innovación como resultado no hay investigación.

tamentos académicos —o presentan una vinculación sólo aparente, cosmética—. El objetivo real de esos grupos es potenciarse, utilizando el presupuesto destinado a la investigación (tanto en inversiones como en gastos corrientes) para facturar.

Aquí se generan dos botones que accionan los mecanismos de deserción de la universidad de su papel específico. En primer lugar se está desvirtuando el sentido de la función investigación en la universidad, que no es otro que el de fortalecer la calidad de la enseñanza de grado y su permanente actualización, al inducir que los docentes de ese nivel estén insertos en la exploración de las fronteras de su disciplina, donde están los conocimientos innovadores. Sólo así podrán poner en práctica con autoridad las nuevas tendencias pedagógico-didácticas en los comienzos del siglo XXI: transmitir los conocimientos y, simultáneamente, discutir con los alumnos cómo se generan, es decir quitar los cerrojos y abrir las puertas a la creatividad y a la innovación para iluminar la enseñanza de grado con la luz que hace falta para no andar a los tropezones en la sociedad del conocimiento, sin competencias para montarse en la flecha tecnológica.

En segundo lugar —el segundo botón— es un fenómeno casi patético: en la mayoría de los casos lo que esos grupos están transfiriendo a la sociedad no son los resultados innovadores de sus investigaciones, la generación de empresas de base científico-tecnológica (“*spin-offs*”) o patentes⁵⁰. En realidad lo que transfieren son servicios de medición o consultoría, o acreditaciones que nada tienen que ver con transferencia de tecnología innovadora. Es decir, se aprovechan de la infraestructura para competir deslealmente con los propios graduados⁵¹.

Esto es claramente “funcionalizar” la investigación en la universidad a los requerimientos e intereses específicos de determinados grupos, sin atender los de todos los integrantes del tejido social, incluyendo los colectivos más vulnerables. No sólo se está privando a la enseñanza de grado de un factor coadyuvante a la calidad sino que se priva a la sociedad en su conjunto de la posibilidad de mejorar —a través de la innovación genuina en investigación básica y aplicada— su posicionamiento relativo en el mundo actual, donde la globalización exacerba la competencia, dinamiza a los mer-

⁵⁰ Los indicadores de productividad en patentes de la actividad de investigación en los países de nuestra región —y en particular Argentina— y su análisis comparativo con otras regiones y países, lo ilustran. Ver por ejemplo un compilado de los publicados por RICYT en el Apéndice 5

⁵¹ Este fenómeno, que hemos descripto en varios foros internacionales, es más nítido en lo que tiene que ver con aspectos de ingeniería, ciencias duras y ciencias de administración.

cados y pone en escena con fuerza creciente a millones de seres humanos ávidos de consumir⁵².

Los países de poca población como Argentina y en general los de nuestra región tienen que apostar sus fichas a posicionarse bien en la sociedad del conocimiento, y esto sólo se puede hacer de dos maneras que representan sendos desafíos muy difíciles por lo complejo que resulta poder enfrentarlos con éxito: uno es tener un sistema científico y tecnológico fuerte —que genere innovación genuina en patentes y en “*spin-offs*”— tanto en investigación básica como aplicada, y el otro es lograr un sistema educativo incluyente y de elevada calidad.

La atención prioritaria de ambos desafíos tiene que estar en la agenda de las universidades de la región. Esto quiere decir que hay que poner a nuestros docentes de grado en la investigación para la innovación, no sólo en las ciencias duras sino también en las sociales y en investigaciones multidisciplinarias —en red con los institutos terciarios de formación docente— que tengan que ver con ayudar a resolver la inclusión educativa de alta calidad, para lo cual los enfoques innovadores de las ciencias sociales van a representar una contribución sustancial.

Vamos perfilando paso a paso cuál debe ser, a nuestro juicio, el rol actoral protagónico que debe jugar la universidad en nuestros países. También estamos explicando cómo y por qué en muchos aspectos se configuran cuadros de deserción, de retirada, de dar la espalda a la misión social de equilibrar tendencias ejerciendo presión del lado de los grupos vulnerables para generar políticas inclusivas. Hay que tener esto muy claro para poder abordar ahora la problemática de la tercera función de la universidad: ¿qué es y qué debe ser el extensionismo universitario?

EXTENSIÓN

Ya hemos justificado las razones por las cuales se está planteando un alcance muy amplio para esta tercera función universitaria. Vamos a ordenar el análisis, categorizando las actividades de extensión en siete áreas: pre-

⁵² Se están observando signos de preocupación de los países centrales por las tendencias del paradigma dominante, “el eficientismo económico”, que por supuesto buscarán la manera de cambiar si pasa a jugarles en contra por la dinámica de países inmensos en territorio y población. Ver por ejemplo las notas publicadas en el diario “La Nación” (Argentina) del 03/02/08 relativas al foro de Davos.

grado⁵³, posgrado, carreras cortas y postítulos, cursos y servicios en general, actividades culturales, acciones de fomento y promoción del capital social, y de apoyo a la escuela.

La universidad y sus aspirantes

Todos los años miles de jóvenes —y no tan jóvenes— se inscriben en las universidades para cursar carreras de grado⁵⁴. La universidad tiene que mirar a esos aspirantes y hacerse cargo de la tarea compleja de transformarlos en alumnos universitarios.

La distribución masiva de conocimientos para la democracia⁵⁵, que es la norma que nos va a guiar en nuestro recorrido, marca con claridad que hay que invertir las mejores energías para sostener una visión inclusiva, es decir solucionar las carencias y no valerse de ellas para implementar políticas restrictivas destinadas siempre —con diferentes disfraces— a regular y limitar el acceso a las carreras de grado. En lugar de ello, la idea es incorporar el mayor número posible de aspirantes pero munidos de las credenciales académicas que son imprescindibles para afrontar las exigencias de un grado de alta calidad. Lo otro, levantar las vallas de los prerrequisitos, no es más que un engaño, una defraudación adicional para los que ya vienen defraudados por el nivel medio, que en muchos casos acreditó saberes y competencias a quienes no se habían apropiado de ellas.

¿Por qué estamos proponiendo considerar como parte del extensionismo universitario algunas actividades de pregrado, habitualmente radicadas en el área académica, de la cual dependen las carreras de grado? La razón es muy sencilla. En nuestra visión la problemática del pregrado debe contemplarse con una mirada integral, incluyendo los puentes y mediaciones necesarios con el nivel medio y el enfoque de extender el brazo universitario hasta donde sea necesario para hacer posible el acceso real, con posibilidades genuinas de permanencia⁵⁶ del mayor número posible de jóvenes

⁵³ Se ha generalizado el uso de “pregrado” para referirse a los cursos de grado (estudios previos a la titulación de grado). Aquí nos referimos a los cursos de ingreso y en particular, en lo que se refiere a extensión, a las acciones de coordinación de esfuerzos sociales para la equidad en las condiciones académicas de inicio de esos cursos.

⁵⁴ Hay un crecimiento explosivo de la matrícula. Ofrecemos algunos datos, de los muchos disponibles, en Apéndice 4.

⁵⁵ Ya hemos puntualizado que el problema educativo tiene como una de sus dimensiones centrales hacer posible procesos de transferencia de poder (cada vez más dependientes de las formas de distribución del conocimiento) hacia los sectores vulnerables para que, ejerciéndolo, mejore la calidad de la democracia trascendiendo el acto de votar.

⁵⁶ La universidad pública de gestión estatal tiene que ofrecer carreras de grado de la más alta calidad, lo que entra en tensión con los objetivos de permanencia.

—con programas especiales para los colectivos más vulnerables— a los cursos de ingreso de las carreras de grado.

Este enfoque supone dos cosas. En primer lugar, extender la acción universitaria como una intervención deseable —y necesaria— para coadyuvar a mejorar la formación y retención en el nivel medio⁵⁷. En segundo lugar, preservar al área académica de esta tarea, para permitirle consagrarse exclusivamente a gestionar los cursos propedéuticos y el grado, donde hay que producir cambios sustanciales para aportar la formación profesional integral imprescindible que genere la masa crítica de líderes sociales con competencias aptas para impulsar posiciones —en los escenarios de confrontación de intereses con otros actores sociales— que recobren los equilibrios que se han perdido, para revertir la tendencia creciente de las desigualdades distributivas y de la exclusión.

De las siete áreas que estamos proponiendo para extensión, ésta es sin duda la más relevante, lo que se deriva de la prelación del grado.

El extensionismo universitario tiene que desplegar la más amplia gama de herramientas para un único y absorbente objetivo: colocar en la línea de partida y adecuadamente pertrechada a la mayor cantidad posible de aspirantes a iniciar los cursos propedéuticos, que en las distintas universidades presentan diferentes características tanto en los contenidos y competencias que se nivelan como en las modalidades de dictado y cargas horarias.

Las estadísticas que relacionan el número de aspirantes, el número de ingresantes y el número de graduados están disponibles⁵⁸ con diferentes aperturas por países o regiones —por ejemplo, por carrera, por nivel socioeconómico, por titulación; diversas formas de recorte de cohortes y de establecer homogenizaciones temporales— pero todas adolecen de vicios metodológicos, derivados de varias cuestiones que sería ocioso describir en detalle. Esto relativiza las posibilidades de cuantificar con cierta exactitud, pero en letra gruesa podemos afirmar, para el caso de las carreras de ingeniería en Argentina y a título de ejemplo, que la mitad de los aspirantes no supera las vallas que plantean los cursos propedéuticos, y que el 50% de la mitad de los que ingresan deserta en diferentes tramos de la carrera (la mayoría, en el primer y segundo nivel). La mitad de la mitad que se gradúa tiene a su vez una partición por mitad, entre quienes lo hacen dentro de los años

⁵⁷ Extensión debe coordinar programas de investigación con los Institutos de Formación Docente para innovar en metodologías de enseñanza y gestionar estrategias de rescate para los que abandonan las aulas.

⁵⁸ En el Apéndice 4 se presentan algunas de ellas.

del plan de estudios más otros tres y quienes presentan diversos grados de desgranamiento (cuatro, cinco, seis o más años que los previstos).

Pasando en limpio, por cada 100 aspirantes a obtener un título de grado 12,5 lo alcanzan en un período normal, otros 12,5 empleando más años, 25 son desertores y 50 ni siquiera logran iniciar los estudios en ese nivel.

Estas cifras, cuya significación cualitativa —más allá de diferencias cuantitativas— está fuera de discusión, plantean un problema de productividad que es necesario analizar, comenzando por un pormenorizado estudio del Apéndice 4, donde se presentan estadísticas de Ingeniería y otras carreras con diversas aperturas.

Vamos a enfatizar conscientemente una obviedad. Los estudios de grado en las universidades no son gratuitos más que para los alumnos que los cursan. En realidad cuestan mucho dinero a la sociedad en su conjunto, por lo cual la lógica más elemental indica que la universidad debe dar cuenta de lo que hace con el mismo. Una cosa es la autonomía, que no está en discusión, y otra muy distinta es la independencia absoluta sin asumir responsabilidades por los resultados obtenidos de la aplicación de esos fondos. Tenemos entonces que hablar de resultados, pero aquí nos vamos a apartar de la mirada impuesta por los organismos de crédito supranacionales —con un importante impacto sobre los criterios de evaluación en nuestra región— respecto a la productividad del gasto en las universidades.

En primer lugar, los estudios universitarios atraviesan una franja etaria —18 a 30— cargada con problemas de “destete” familiar con o sin conflictos, relaciones de pareja, de trabajo, de confusión de intereses, de traslados forzados por muchas situaciones, de cambios vocacionales, y en suma de las más variadas problemáticas asociadas a la edad, a las que hay que agregar las derivadas por situaciones de carencias (económicas, afectivas) que se dan en muchos casos. Toda esta multicausalidad es externa a la universidad y tiene una marcada influencia en la “*performance*” académica de los alumnos.

Además, no podemos pecar de ingenuos y desconocer el origen de los criterios “eficientistas”⁵⁹ que además de ignorar lo que acabamos de puntualizar han propugnado, muchas veces con éxito, considerar a la educación como una mercancía más, sujeta a las leyes del mercado y que en consecuencia debe competir ajustando costos (acortar las carreras de

⁵⁹ Basta examinar los documentos del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial de los últimos treinta años en donde se tratan temas educativos, y recordar que los países del Grupo de los 7 (Estados Unidos, Alemania, Italia, Francia, Inglaterra, Canadá y Japón) controlan políticamente a esos organismos de crédito.

grado, impulsar políticas selectivas para que ingresen solamente los estudiantes de mejor nivel con pronóstico de egreso en tiempos aceptables, expulsar a los que se atrasan), priorizando además las necesidades de capacitación de las empresas. En definitiva, poner en el mercado lo que se demanda hoy, lo que supone ver en el estudiante a un cliente que busca sólo eso, al que hay que formar rápidamente para satisfacer las necesidades de hoy del mercado laboral.

Esto no se dice con claridad, pero está subyacente en muchos criterios para la acreditación, por ejemplo, de carreras de ingeniería. De generalizarse y profundizarse, estos criterios de eficiencia producirán como resultado nuevos diseños curriculares que acentuarán una formación utilitaria y sesgada, que es exactamente lo contrario de los criterios de formación de líderes que transformen la sociedad.

Aquí la universidad vuelve a dar la espalda a las demandas estratégicas del conjunto de la población, se calza máscaras ajenas y obra según los paradigmas dominantes, impuestos por los sectores fuertes para que los débiles digieran las pautas de un progreso que no los incluye.

Vamos, por el contrario, a plantear criterios de productividad diametralmente opuestos. Para nosotros dar cuenta a la sociedad tiene que ver con satisfacer las demandas profundas del cuerpo social, que no son otras que las de atender sus intereses estratégicos. ¿Y cuáles son? ¿Qué es lo que quiere la sociedad?

La respuesta es una sola, común a todas las épocas y lugares: mejorar la calidad de vida de todos, lograr una sociedad más justa donde sea posible que todos satisfagan las necesidades básicas, incluyendo la alimentación, la salud, la seguridad, la vivienda, la educación; una sociedad que se desarrolle preservando los ecosistemas y el derecho de inclusión en el mercado, donde todos puedan tener oportunidades de acceder a los bienes y servicios en la medida de sus capacidades y esfuerzos, donde todos puedan superar el nivel de vida de sus padres.

Esas son las apetencias de la comunidad y vamos a interpretar que ésta financia a las universidades para que allí se formen, en número creciente, los líderes sociales que las hagan realidad. Se quiere que las distintas carreras provean a los graduados las competencias específicas para ejercer las profesiones con idoneidad, pero además que esos privilegiados que van a liderar gobiernos, empresas y organizaciones en general, reciban en la universidad la formación y competencias para poder ser eficaces en la inmensa tarea de mejorar la sociedad. Asumir la responsabilidad social que conlleva la gratuidad es un problema de actitud individual, pero proveer herramientas para que los individuos fomenten desde sus posiciones de liderazgo los cambios que hagan falta para dis-

tribuir mejor el ingreso⁶⁰ es un problema de la universidad.

El extensionismo universitario tiene que aplicar ese criterio de productividad en sus actividades: distribuir con equidad el conocimiento, que es lo que va a “empoderar” a los vulnerables para que puedan usar la democracia como instrumento de distribución justa de la riqueza.

En lo que se refiere al pregrado, el objetivo del área académica es maximizar la calidad propedéutica de los cursos y el de la extensión debe ser maximizar el número de aspirantes que los aprueben, con especial dedicación a diseñar políticas inclusivas tanto en las referidas a articulaciones con el nivel medio como en soportes diferenciales para los colectivos más débiles. Las estadísticas muestran claramente —ver Apéndices 2, 3 y 4— quiénes son los aspirantes que en mayor medida no pueden acceder a la universidad, a qué sector socioeconómico pertenecen. Eso es lo que hay que revertir con las políticas de extensión para el pregrado. Y eso va a exigir instrumentar alianzas con otros actores sociales para ser más eficaces en el logro del objetivo planteado.

Obsérvese que estamos planteando al área de extensión como la que se ocupará con mayor relevancia de hacer posible la enseñanza masiva de grado de alta calidad, dedicando especial atención a los colectivos más vulnerables. Eso es contribuir a transformar la sociedad, eso es distribuir poder, eso es bregar para poner a muchos graduados universitarios a actuar como líderes sociales, munidos no sólo con las competencias propias de cada profesión sino también con las que se necesitan para enfrentar los nuevos desafíos que se plantean hoy en las sociedades.

La extensión universitaria es la proyección a la sociedad del “ethos” universitario. Debe traslucir su visión armonizadora de intereses, superadora de pujas sectoriales y plantar los pilares ahora ausentes que deben sostener los cambios de paradigmas. Su accionar tiene que expresar sin palabras que el conocimiento es un bien público y no una mercancía⁶¹ y que en tal carácter —bien público— hay que ponerlo a disposición de todos los integrantes de la sociedad. En el Apéndice 4 podrá verse que los países del llamado pomposamente “primer mundo” están superando el 60% de jóvenes en la franja etaria 21/24 en el nivel de educación superior, 80% de ellos en las universidades, la mitad de los

⁶⁰ El “quid” de la cuestión: la riqueza de las naciones pobres de nuestra región se distribuye con patrones de equidad muy inferiores a los de las naciones ricas.

⁶¹ El documento de Belo Horizonte 2007 de IESALC UNESCO lo dice claramente (ver Apéndice 1), y lo ratifica la declaración final de Cartagena 2008 en la Conferencia Regional de Educación Superior.

cuales se gradúa con desgranamiento mínimo o sin él. En nuestra región, Argentina exhibe un 60% de aspirantes —cifra que hay que relativizar porque en muchos casos las universidades incluyen hasta los que se inscribieron pero no asistieron a ninguna clase de los cursos de ingreso para mejorar su posicionamiento en la puja presupuestaria— y ya hemos destacado cuántos de ellos se gradúan. El sentido de aumentar la productividad del pregrado es mejorar esos indicadores, es decir, contar con mayor cantidad de jóvenes que puedan iniciar el grado con el bagaje propedéutico sobre el cual van a estructurar, con esfuerzo y dedicación al estudio, su carrera de grado.

La universidad y sus graduados

La enseñanza de posgrado presenta en la última década un crecimiento explosivo, no sólo en lo referente a matrícula sino también respecto a la diversidad de titulaciones en las más variadas disciplinas. La fuerza impulsora está motorizada por dos hechos concretos: el acortamiento de las carreras de grado y los estímulos en el mercado desde la oferta.

Las carreras de grado han experimentado, primero en los países centrales y luego en los demás, un proceso de cuestionamiento de los diseños curriculares de seis años basado en un argumento de originalidad discursiva asombrosa: es demasiado tiempo para obtener un título de grado que se puede otorgar con diseños de cuatro ó a lo sumo de cinco años. La razón real de esta reducción de la carga horaria del grado es la explosión de la matrícula en el nivel⁶², que obligó a achicar costos para poder atender a más aspirantes con el mismo presupuesto.

El segundo hecho concreto es que las universidades advirtieron una posibilidad de desarrollar —a este fenómeno se lo ha denominado “fuga hacia adelante”— sus posibilidades académicas poniendo en el mercado capacidades sobrantes en infraestructura, personal administrativo, investigadores y docentes bajo la forma de un menú de títulos de especializaciones, el primer escalón del posgrado, haciendo uso de su presencia y reconocimiento social para generar demanda desde la oferta. La especialización que tiene éxito —alumnos y prestigio— se proyecta a maestría y cuando hay candidatos de buen nivel y disponibilidad de tiempo se llega al doctorado, con el valor agregado que la universidad potencia y recluta sus mejores docentes e investigadores. El proceso parece no tener fin, la “fuga hacia adelante” continúa, al punto que en algunas universidades ya se están ofreciendo posdoctorados.

⁶² En el Apéndice 4 presentamos estadísticas que lo reflejan.

Estos son los dos hechos concretos que han consolidado la enseñanza de posgrado. Es oportuno plantear ahora —porque se vinculan con ellos— las razones por las cuales situamos el área en extensión, e imbricadas en las mismas dejaremos aflorar las políticas generales de extensionismo universitario que propugnamos para las carreras de posgrado.

En primer lugar debe detenerse el proceso de “fuga hacia adelante” como mecanismo disparador de la expansión de los posgrados, porque ¿de qué se está fugando la universidad?: del grado, de buscar su desarrollo académico en el fortalecimiento del grado, atemperando las tensiones que generan la masividad y la calidad. Es decir está desertando, dejando de mirar la esencia de la universidad donde la gratuidad permite que más gente procure el poder del conocimiento.

Los posgrados deben crecer desde la demanda, no desde la oferta —volviendo al origen de la universidad, hay que seguir aquí el modelo de “*universitas scholarium*” y no “*universitas magistrorum*”—. Los graduados, insertos en su región como vectores de transformación y desarrollo sustentable de la sociedad, han de ver qué conocimientos adicionales les pueden resultar útiles para su propio desarrollo profesional o para ejercer el liderazgo social, y las empresas, qué conocimientos especiales requieren sus profesionales. Ese pulso social, esas demandas regionales las tiene que captar la extensión, que es la función de interfase por la cual la universidad se relaciona con su entorno. Normalmente los posgrados han crecido desde la oferta y por eso, naturalmente, estaban radicados en el área académica. Pero como se plantea que para la misión general de la universidad es más sano que crezcan desde la demanda, deben estar en el área de extensión.

Cuando las especializaciones alcanzan una consistencia académica y una perdurabilidad razonable como para desembocar en maestrías y en doctorados, es tiempo de mirar a las propias universidades como centros de demanda para esos posgrados. Los están necesitando para preservar la excelencia en la docencia y en la investigación. Pero la mirada tiene que ser extensionista —es decir, generar y distribuir el conocimiento para atender los intereses estratégicos del conjunto de la población— y no endogámica, evitando que las universidades vean en las maestrías y doctorados solamente un vehículo para mejorar la “chapa” de sus facultades, departamentos e institutos de investigación, e incrementar así las posibilidades de acreditación y de facturar bienes y servicios.

Vamos a precisar los intereses estratégicos del conjunto de la población agrupándolos en dos categorías.

En la primera —vinculada con las ciencias duras— debe contemplarse la necesidad de mejorar nuestro posicionamiento relativo en el concierto de

las naciones que se disputan ferozmente los mercados. Para ello hay que incrementar la generación de patentes (investigación que expande el conocimiento) y de “*spin-offs*”⁶³ (investigación que crea empresas de base tecnológica con proyección en el mercado).

La mirada extensionista en la gestión de las maestrías y doctorados —sin pretender limitaciones ni prohibiciones a las temáticas de tesis— tiene que contactar a las empresas, los centros de investigación y las cámaras empresarias para inducir acciones conjuntas donde se aporten fondos, ideas, necesidades, líneas de investigación, alianzas sinérgicas y se puedan crear campos fértiles para ofrecer a los mejores académicos, sin disminuir un ápice su albedrío, pero presentándoles cuestiones que muchas veces no tienen hábito de ver.

En la segunda categoría —vinculada con las ciencias sociales— hay que impulsar especialmente temas de tesis concernientes al diseño de políticas supranacionales que empiecen a revertir la vergüenza de no poder comenzar al menos a mejorar la situación de millones de seres humanos hambrientos, sin acceso a la educación, excluidos. Aquí la mirada del extensionismo universitario tiene que coordinar acciones con los gobiernos, con organismos supranacionales, con organizaciones sociales, con las iglesias. La sociedad demanda que no sigamos excusándonos en la complejidad formidable del problema para tolerar simplemente convivir con él. Nuevamente sin limitar ni afectar la libertad del profesional de las ciencias sociales, hay que mostrar este rostro, hay que coordinar y poner en sinergia las energías sociales para brindar alianzas, fondos y condiciones propicias para que estos temas sean tomados por nuestros investigadores más lúcidos.

Se ha dicho que el progreso de las ciencias duras ha provocado una asimetría cada vez mayor entre las naciones, que la brecha educativa se retroalimenta y se profundiza cada vez más entre los distintos grupos humanos con posibilidades de acceso a la educación claramente diferenciales. ¿Cómo se resuelve esto? ¿No están las ciencias sociales en cierto sentido en deuda? ¿Podrán ser capaces de investigar con criterios científicos estas problemáticas y ofrecer a los políticos caminos factibles para empezar a resolverlas?

Estas líneas de gestión para la extensión —las que responden a los intereses estratégicos de la sociedad— deben primero colocarse en la agenda universitaria y después asignarles prioridad, para que se multipliquen temas de tesis de maestrías y doctorados que ahora son marginales.

⁶³ En el Apéndice 5 se muestran cuadros estadísticos que reflejan, aún con limitaciones, la situación actual.

La universidad y sus títulos alternativos

En los últimos años, a los trayectos académicos clásicos de la educación superior —pregrado, grado y posgrado— les han crecido las más diversas ramificaciones laterales: las distintas universidades están ofreciendo una amplia gama de títulos, que vamos a diferenciar en tres categorías. En la primera agruparemos aquellos con estructuras de graduación intermedia, donde la base son los dos o tres primeros ciclos de la enseñanza de grado a los cuales se les suman —eventualmente— trayectos curriculares específicos, en la segunda consideraremos las carreras cortas independientes del grado y en la tercera los postítulos.

Vamos a analizar en primer lugar los títulos intermedios que se ofertan en muchas facultades de ingeniería pero también en otras disciplinas. La justificación de esta modalidad es que hay un buen número de aspirantes desertores que abandonan sus estudios de grado, y esta posibilidad podría significar un incentivo para que algunos de ellos obtenga al menos un título intermedio que podrá hacer valer en el mercado de trabajo. La primera crítica a esta argumentación es que la inmensa mayoría de los desertores abandona los estudios en los primeros tramos de las carreras y por lo tanto no tiene posibilidades de obtener estas titulaciones intermedias. Además hay objeciones desde lo curricular, fundamentadas en que se exige una formación básica que es necesaria para el nivel de las carreras de grado pero no para estos títulos intermedios, por lo cual habría una sobreexigencia en las materias más arduas para el alumno.

Pensamos que sería más razonable pensar en un ciclo básico común que agrupe varias carreras con afinidades, lo que permitiría instrumentar mecanismos de movilidad estudiantil acreditando —para todas las ingenierías, por ejemplo— la validez del primer ciclo del grado en toda nuestra región.

Es oportuno recordar aquí el giro copernicano que propusimos para los criterios marcos de los diseños curriculares y los reglamentos de estudios, con la inclusión de asignaturas, en los ciclos básicos de las carreras de grado, que posibiliten comprender los fenómenos y nuevos desafíos que plantea la globalización⁶⁴ —en esencia un desarrollo con sustentabilidad humana y ambiental— además de otorgar créditos curriculares por tareas de servicios sociales solidarios.

El bachiller o técnico universitario, u otra denominación que se adopte, tendría un perfil generalista, con muy buena formación básica en un área

⁶⁴ Para una mejor comprensión de la idea, damos un par de ejemplos: en las carreras asociadas con las ciencias duras, incluir asignaturas como sociología; en las afines a las ciencias sociales, incluir asignaturas como fisicoquímica.

de conocimiento más amplia que la proporcionada por una sola carrera; en consecuencia, es presumible que logre una mejor inserción en el mercado de trabajo por disponer de más empleabilidad en el sentido de fuerza negociadora y mejor perfil, además, para transitar nuevos espacios tecnológicos y comprender procesos interdisciplinarios.

La validez en la región latinoamericana y caribeña de esta formación básica común a varias disciplinas y carreras ha de fomentar procesos de movilidad e integración que resultarán cada vez más necesarios para avanzar hacia la consolidación de concepciones universitarias en redes regionales, como guía intelectual para desencadenar procesos integrales de armonización de intereses nacionales que posibiliten constituir alianzas sinérgicas regionales para enfrentar con un mejor posicionamiento los desafíos que plantea cada vez con más fuerza la creciente presencia de los países más poblados del planeta en los mercados globales.

Estamos propugnando un cambio radical para los títulos intermedios a través de la sustitución de los perfiles que intentan responder a supuestos requerimientos específicos del mercado laboral, para lo que actualmente se agregan a los dos o tres ciclos iniciales de las carreras de grado materias de alta especificidad con contenidos y competencias que, por otra parte, siempre serán apropiadas en un mejor nivel con el ejercicio cotidiano en las posiciones de trabajo que se ocupen.

Es más razonable pensar en cambio —y es lo que estamos proponiendo— en una titulación intermedia más universal que posibilite mayores grados de autonomía para recorrer trayectos laborales y facilite avanzar con mayor velocidad en los procesos asociados a la acreditación de títulos en los países de nuestra región. Los graduados así formados pasarían a tener títulos intermedios con validez para continuar estudios en los ciclos superiores de varias carreras y en los países que se vayan incorporando a los procesos de integración en redes universitarias regionales.

En esta nueva estructura planteamos un título intermedio asociado al grado, cuya gestión académica interna y externa debe estar radicada en el área académica responsable de las carreras de grado.

El extensionismo universitario, por su parte, debe desarrollar una agresiva campaña de difusión de esta modalidad de título, aclarando que es parte de las carreras de grado, gratuito y que habilita para programas de movilidad estudiantil para terminar los estudios de grado en otros países de la región. Esta acción de extensión se considera muy relevante para acrecentar la matrícula en el grado con posibilidades de titulación, dentro de la perspectiva estratégica de democratizar la distribución de conocimiento y multiplicar líderes sociales con competencias para inducir procesos de cambios necesarios en los mecanismos de decisión política que ya hemos puntualizado.

Pasamos a analizar la segunda categoría de títulos, aquellos independientes del grado que se presentan como carreras cortas universitarias —dos o tres años— y apuntan a una capacitación específica para egresados del nivel secundario, intentando responder con flexibilidad y rapidez a las demandas del mercado de trabajo para posiciones que no requieren una formación propia del profesional de grado. En este mercado de conocimientos, a diferencia de los títulos intermedios de las carreras de grado, se compete con institutos de nivel terciario no universitario tanto de gestión estatal como privada, para captar una gran masa de jóvenes que no tienen vocación ni posibilidades de afrontar una carrera de grado, pero sí sienten la ansiedad de aumentar sus credenciales personales para mejorar su empleabilidad.

La tercera categoría ha de agrupar otra alternativa de estudios distinta de los posgrados, que es consecuencia de una nueva demanda generada por la proliferación de títulos resultantes de trayectos intermedios del grado y de las carreras cortas, porque parte de esos titulados —que no tiene acceso a los posgrados— pretende seguir estudiando. Aparecen entonces los postítulos como respuesta a tal requerimiento, y muchas universidades los ofrecen.

Todo este panorama de enseñanza formal universitaria —pero fuera de los estudios clásicos en esas instituciones— presenta un terreno delicado al análisis que estamos haciendo del rol esencial de la universidad, que requiere extremar los cuidados para no diluirse en polémicas estériles.

Lo primero que debemos decir es que resulta innegable la inmersión de los distintos colectivos sociales en la globalidad del conocimiento y que esto es, justamente, el rasgo esencial de los tiempos que estamos transitando. El conocimiento es un problema global, en tanto el grado de apropiación que alcanzan las naciones y los individuos determina condicionamientos —por eso es un problema, o mejor dicho un conjunto complejo de problemas con dimensión global— cuyo alcance es hoy transcultural, transnacional y trascendente por sobre la propia voluntad personal.

Transcultural porque atraviesa todas las culturas en sus diversas etapas de desarrollo; transnacional porque supera todas las fronteras de los estados; y trascendente porque va más allá de los deseos, intereses y apetencias individuales: no hay posibilidad de encontrar refugio en las creencias religiosas, en situaciones de género, en fenómenos artísticos ni de esconderse en los lugares más recónditos, aún en los más inexplorados o nunca pisados por huella humana.

La inmersión en la sociedad del conocimiento es absoluta y es total. Las tecnologías de la información y de la comunicación, las posibilidades de rastreos satelitales, las metodologías de prospección e identificación, de

someter y doblegar los fenómenos más disímiles a la observación, medición y control, representan ejemplos concretos de lo que se ha dado en llamar flecha tecnológica, que tiene dos notas dominantes. Una es la posesión de una dinámica propia —independiente de todo poder terrenal— que provoca una aceleración incesante que trastoca todos los ritmos conocidos de avance, otra es el poder de irradiación —también independiente— que sacude, impacta, conmueve y modifica de las más diversas maneras a la cotidianeidad humana.

Para tratar de evitar que lo que estamos comentando sea considerado como una exageración, vamos a reflexionar sobre un par de cuestiones.

¿Cómo transitábamos la infancia nosotros y nuestros hijos, y cómo es la cotidianeidad de los niños de hoy? Estamos hablando de 50, de 25 años. ¿Cómo se ha de vivir la infancia dentro de 10 años? ¿Qué harán esos niños? No lo sabemos. O mejor, vamos a decirlo de otra manera: ¿qué hubiésemos pensado si cuando tuvimos el primer bebé alguien nos hubiera dicho que íbamos a ver “en vivo y en directo” los partidos del fútbol español sentados en nuestra casa, o que era una inconciencia dejar solos a los chicos de 5, 6 ó 7 años jugando en la vereda?

La segunda cuestión es más bien una reflexión: el montañés de Afganistán vive más o menos igual ahora que hace 50 años, salvo que debe preocuparse de los misiles.

Con estos sencillos ejemplos pretendemos tornar innecesarios argumentos adicionales para afirmar que el afán de aprender es cada vez más acuciente, porque el mercado de trabajo aparece más exigente para los mejores puestos de trabajo, sí, pero más allá de ese factor hay razones más profundas, casi irracionales, que tienen que ver con percepciones difusas de los escenarios que va a plantear la explosión del conocimiento a los distintos colectivos humanos que conforman el tejido social. Muchos sienten que tienen que aprender más y más aunque no tengan claro para qué.

No se pueden desconocer las realidades que estamos planteando en cuanto a un mercado ávido de títulos y postítulos. Aquí la cuestión medular es reflexionar sobre dos interrogantes.

El primero es si no hay otros actores sociales que pueden hacerse cargo de responder a estas necesidades. Aparecen de inmediato las instituciones de nivel superior no universitario —no estamos hablando de los títulos intermedios de las carreras de grado— tanto de gestión estatal como privada.

El segundo es si tiene sentido que la universidad se ocupe de dictar una tecnicatura en electricidad industrial, o en turismo, o en preservación de flora y fauna, por dar un trío de ejemplos.

La respuesta que vamos a dar contesta simultáneamente a ambos.

La universidad no puede competir en este terreno, descuidando su misión específica. Sí puede y debe implementar, a través del extensionismo, políticas de apoyo a estas actividades mediante programas de formación de docentes y erigiéndose en garante de la calidad de los títulos y postítulos ofrecidos, a través de herramientas de acreditación que estampen algo así como un sello —al modo del IRAM— indicando que “tal universidad acredita la solvencia académica de cual institución para los títulos y postítulos especificados”. Este mecanismo que estamos proponiendo se constituye en una de las funciones que debe ejercer la universidad en el mercado del conocimiento, para evitar el mercantilismo que, si no es controlado celosamente, terminará por abolir la idea de aquél como bien público y no como mercancía. Complementariamente y para preservar tal idea, el extensionismo universitario tiene que coordinar —con las áreas sociales de los gobiernos, con las cámaras empresarias, con las ONG, con los profesionales y grupos privados que necesitan que su personal actual y futuro transite espacios de capacitación permanente— programas especiales de financiamiento para los sectores sociales que no pueden afrontar los gastos necesarios para obtener esas titulaciones.

Por otro lado, para cerrar las funciones más relevantes propuestas para esta tercera área de extensión, reiteramos que los títulos intermedios de las carreras de grado tienen que representar una oportunidad para que el extensionismo universitario coordine programas de movilidad estudiantil entre los distintos países de América Latina y el Caribe, donde puedan cursarse y acreditarse en forma indistinta las materias de un primer ciclo homogeneizado común de carreras afines.

La movilidad estudiantil, a la que se pueden sumar profesores dentro de este ciclo con acreditación transnacional en el ámbito de nuestra región, va a ser una potente herramienta de integración, que tanto nos hace falta.⁶⁵

La universidad y sus cursos y servicios

Consideraremos primero los cursos extracurriculares.

Para la distribución democrática del conocimiento se debe plantear ofrecer a todos los colectivos sociales, incluyendo a los menos favorecidos en la escala socioeconómica, la posibilidad de acceder a un grado superior de

⁶⁵ Los países europeos ya están avanzando en integración de sus sistemas universitarios a través del proyecto “Tuning Educational Structures in Europe”, cuyas características pueden ser consultadas en la web.

saberes y de competencias. Esto implica un cambio sustancial en la gestión tradicional del área.

Las universidades, a través de sus áreas de extensión, deben trabajar mancomunadamente con las oficinas de empleo municipales o comunales de su región de influencia, con organizaciones sociales, con las iglesias, para implementar cursos que fortalezcan la autoestima de desempleados o empleados precarios. El imaginativo diseño de cursos apropiados para que tales personas puedan “engancharse” en la revolución del conocimiento y comenzar a experimentar la aventura del crecimiento intelectual, es una compleja tarea, propia del sentido primigenio del espíritu universitario que se ha ido perdiendo —una de las formas de deserción— y que hay que recuperar.

Sin perjuicio de los cursos tradicionales para los que ya están “enganchados” —que tienen una dinámica propia de crecimiento por acción de las fuerzas del mercado— donde la presencia de la universidad debe ser una referencia de calidad, el extensionismo universitario debe coordinar acciones con otros actores sociales para implementar becas pero, además y muy especialmente, generar espacios de capacitación atractivos y útiles para la empleabilidad de quienes están casi excluidos. Ahí debe estar el centro de gravedad de la gestión de cursos de extensión, en lugar de ocuparse tanto de lo que funciona por sí mismo y no requiere mayores esfuerzos.

Ahí debe notarse la presencia activa de la universidad como agente de inclusión social, poniendo prestigio, infraestructura y fundamentalmente su inteligencia para ser agente de transformación social, agregando este mercado —ahora sí desde la oferta— destinado a sectores que ni siquiera pueden demandar conocimientos. Por eso es un problema de poder, de distribución democrática del conocimiento, lo cual en la sociedad actual significa distribuir poder.

Es necesario dejar perfectamente en claro que la extensión universitaria debe seguir organizando cursos para responder a los requerimientos actuales de colectivos que ya están inmersos o tienen poder suficiente para lograr esa inmersión, pero siempre con una visión de empleabilidad para la dignidad de cada persona y no con la de capacitar para una necesidad puntual y específica circunstancial de las empresas u otros empleadores. Aunque en definitiva brinde este tipo de capacitación, debe hacerlo desde una óptica más amplia en el sentido que hemos apuntado.

Pasaremos ahora a analizar a la universidad como prestadora de servicios.

Esta faceta de la extensión ha cobrado un gran desarrollo en los últimos tiempos, presentándose como una función de transferencia a la sociedad que retribuye así de alguna manera el esfuerzo que ésta hace para finan-

ciar la educación superior. Por el contrario, pensamos que se está configurando un nuevo cuadro de deserción del verdadero rol de la universidad respecto a la transferencia de acciones hacia la sociedad, por las razones que vamos a resumir a continuación y que ya hemos expuesto en varios foros nacionales e internacionales.

Si el comprador (la empresa) y el vendedor (la universidad) usufructúan infraestructura de bienes inmuebles, muebles, personal y servicios que representan menores costos, beneficiándose el primero porque paga menos y el segundo porque gana mercados compitiendo deslealmente con sus propios graduados, y si además lo que se transfiere son servicios comunes administrativos, de gestión o de consultoría, no se están llevando a cabo las acciones que la sociedad espera y necesita de sus universidades.

Si por el contrario lo que se transfiere son resultados concretos de investigaciones donde la universidad genera patentes e innovaciones que agregan valor desde el nuevo conocimiento a las empresas y otros demandantes de servicios universitarios, y si se potencian micro o mini empresas que proyectan investigadores con nuevos conocimientos al mercado (*spin-offs*), entonces sí hay una función de transferencia con relevancia social. Entonces sí la universidad está utilizando sus capacidades en infraestructura y personal para mejorar el posicionamiento de su región de influencia, impulsando la competitividad empresarial desde la innovación tecnológica (en sentido amplio) e induciendo condiciones de crecimiento y sostenimiento en el mercado de las empresas pequeñas y medianas, a partir de alianzas con los investigadores universitarios para utilizar los nuevos conocimientos como ventajas competitivas.

Si en lugar de este enfoque lo que se hace es reemplazar en muchos casos a otros proveedores basándose en el menor precio —a través de mecanismos desleales de competencia, por lo que hemos explicado— y facturar a las empresas servicios que no implican innovación alguna, se está configurando otro aspecto de la deserción universitaria. Se está “funcionalizando”, esto es, se está siendo funcional a los intereses de sectores cuyo único objetivo es bajar costos.

Hemos planteado y reiteramos aquí, descarnadamente, el dilema que se presenta a la gestión de las universidades por el hecho que deban prestar esos servicios de capacitación y de consultoría para poder sustentar con producidos propios sus actividades de docencia y de investigación. Desde ese lugar, y con conciencia clara de lo que se está haciendo, hay que gestionar fuertemente desde extensión las alianzas con socios estratégicos que puedan potenciar capacidades para generar un giro en la composición de la facturación: aumentando gradual pero incesantemente la transferencia de patentes, “*spin-offs*” y procedimientos que agregan valor desde la

innovación, y disminuyendo lo que son transferencias de servicios de consultoría comunes.

La universidad y la cultura

La universidad tiene tradicionalmente una presencia reconocida en los ámbitos relacionados con la cultura. Entre sus ofertas habituales podemos mencionar conciertos, recitales, exposiciones y muestras pictóricas, charlas y conferencias, funciones de cine y teatro, siempre con entrada libre y —según la dimensión (no en metros cuadrados, sino social) de la universidad o facultad involucrada— con más o menos frecuencia, mayor o menor relevancia artística y cultural, y mayor o menor proyección de impactos sociales.

En este campo debería impulsarse con especial énfasis la presencia en esos actos culturales de los colectivos sociales que no tienen el hábito incorporado de concurrir a ellos. Sería altamente deseable que se organicen seminarios de apreciación musical, teatral, pictórica, literaria y se brinden posibilidades de presentación pública a los artistas locales.

Es importante desarrollar políticas activas de fomento de las manifestaciones culturales, planteando como principal objetivo incrementar el número de asistentes para romper así con la concepción elitista que considera que hay una segmentación natural en el campo cultural. La universidad tiene que trastocar ese esquema con herramientas imaginativas para irradiar cultura e impactar sobre todos los sectores sociales.

Dentro de este campo habría que inducir además acciones de cultura política, a través de un programa de debates públicos de los grandes temas que tienen que ver con políticas de estado en el ámbito local, regional, nacional y mundial.

El conjunto de políticas concretas que estamos postulando debería proponerse como objetivo colocar a la universidad como referente de cultura popular, de discusión y debate abierto entre especialistas, pero también abierto para que los vecinos opinen y los interpelen. La acción cultural de la universidad debe diferenciarse claramente de las de otros agentes, tiene que exhibir fuertemente su impronta, su espíritu, su “ethos”, para integrar e incluir.

La cultura en sus expresiones más elevadas debe ser la columna vertebral de integración e inclusión social. Además, el acceso a los bienes culturales es un derecho humano esencial, porque forma parte de las necesidades básicas de la vida. El extensionismo universitario tiene que desplegar herramientas y procedimientos innovadores de difusión cultural, no sólo planteando actividades de acceso libre, sino también induciendo, fomentando y facilitando la más amplia participación de todos los sectores

sociales en las mismas, rompiendo las miradas segmentadoras y elitistas. Dentro de esta área de extensión debería crearse además un observatorio de los contenidos culturales difundidos por los medios masivos de comunicación social, apuntando a producir documentos donde sus intelectuales expongan argumentos racionales para señalar aspectos relevantes con respecto al impacto cultural de tales contenidos.

El prestigio y la consideración especial que tienen las universidades en el tejido social deben ponerse sobre la mesa para contribuir a transformar, en el sentido de mejorar, las realidades que merecen una atención particular por su gran impacto en el desarrollo cultural. La universidad debe ser un referente en este campo y como tal debe intervenir institucionalmente, porque ese es su rol, utilizando su capacidad intelectual de análisis y sus conocimientos para contribuir a mejorar y elevar el nivel cultural de la sociedad.

No puede seguir observando, sin hacer nada, la penetración salvaje en la cotidianidad de todos los colectivos humanos de herramientas multimedia cada vez más concentradas en grandes corporaciones cuyo único objetivo es maximizar sus rentas. Es una forma más de deserción, de dejar el campo expedito, el terreno libre, sin oponer los recursos de los que es depositaria y guardián social para plantear sus argumentos y razones desde el conocimiento. Eso es lo que debe hacer y no hace la universidad, por eso deserta.

Ya hemos dicho, y vamos a reiterarlo aquí, que los diseños curriculares y reglamentos de estudios deben generar graduados que puedan liderar resistencias a nivel individual, con competencias para desplegar y multiplicar poder discriminador. Concluimos entonces el análisis de las tareas de esta área cultural de extensión postulando que las universidades, además de la acción focalizada en generar líderes sociales con capacidad de discriminar los discursos con contenidos espurios, debe plantear iniciativas institucionales en defensa de la cultura popular, rechazando desde lo intelectual —con estrategias comunicacionales adecuadas— las pretensiones hegemónicas de difundir mensajes perjudiciales cuyo único objetivo es maximizar ganancias y fortaleciendo simultáneamente los vínculos y asociaciones con actores sociales que tengan potencial para generar manifestaciones culturales locales o vecinales.

La universidad y el capital social

Vamos a entrar en una problemática que normalmente está ausente de la agenda universitaria, ausencia que es un rostro más de la deserción del rol que debe protagonizar la universidad en la sociedad.

Como centro de generación y distribución de conocimiento, la universidad no puede limitarse a atender las necesidades de las empresas y de los

colectivos ya insertos en el mercado, ni considerar a la extensión como sinónimo para la percepción social de ese tipo de actividades. Su penetración e impacto tiene que llegar también a los sectores que enfrentan dificultades especiales para insertarse plenamente en la sociedad de mercado, sea por dimensión económica, por capacidades diferentes o por carencias de competencias de organización y de gestión. En este sentido, la universidad tiene que ofrecer a la comunidad cursos de formación para emprendimientos cooperativos y para desarrollar otras acciones solidarias, a fin de potenciarlas con las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para que sean cada vez más eficaces en producir acciones concretas, que son las que van a ir modificando las tendencias individualistas que generan las tensiones competitivas con potencial “deshumanizante”⁶⁶ de la sociedad de mercado.

El extensionismo universitario tiene que tener una presencia activa en las sociedades de fomento, induciendo la generación de emprendimientos cooperativos, coordinando programas solidarios y detectando necesidades puntuales de asistencia técnica o financiera. La universidad debe utilizar su presencia activa en el sector formal de la economía, vendiendo servicios y cursos a las empresas, para invitarlas a participar en programas de financiamiento de estas acciones cooperativas y solidarias.

Debe utilizar sus competencias y entrenamiento en cuestiones de organización y gestión, y sus contactos y fortalezas negociadoras, articulando iniciativas con otros actores para incrementar sustancialmente el llamado “capital social” en su región de influencia, que puede evaluarse —por ejemplo— a través del grado de solidaridad que alcanza una sociedad, medido mediante indicadores que registran el número y calidad de acciones solidarias de cada una de las empresas, organizaciones gubernamentales y privadas, y acciones individuales o grupales estimadas.

Otro factor que incrementa el capital social es el entramado de voluntades para obtener objetivos que tienen que ver con el interés común —por ejemplo, resistencias a arbitrariedades, a injusticias, a comportamientos de los dirigentes políticos, gremiales, empresarios y de organizaciones en general reñidos con los principios éticos, a actos de peculado y otras formas de corrupción, a medidas de gobierno contrarias al bien común, a poluciones contaminantes.

⁶⁶ Queremos expresar que el hombre, hoy, está desasosegado por situaciones de “stress” laboral, pero además está perdiendo, a manos del funcionamiento de los mercados, la centralidad de la dimensión humana como criatura única y trascendente.

En América Latina y el Caribe, el capital social está en un nivel susceptible de ser elevado sustancialmente. Es más difícil de percibir la posición en que está el nivel de solidaridad social si se lo contrasta con otros países o regiones, pero el factor de resistencia a las acciones impropias de los poderosos es claramente menor que en otras partes del planeta. Se toleran hechos, acciones u omisiones en funcionarios públicos⁶⁷ que otras sociedades repudian enérgicamente poniendo en marcha las distintas herramientas de control social, entre ellas la eyección de los cargos públicos y el boicot electoral.

Las universidades tienen que intervenir activamente para elevar los indicadores de capital social, asignando recursos —para posibilitar su mayor impacto, las empresas que aprovechan los menores costos de capacitación y servicios universitarios deben contribuir con dinero u otras formas efectivas de aporte— destinados a acciones que tengan como objetivo diseminar factores para “empoderar” en organización y gestión a microempresas unipersonales o cooperativas familiares o vecinales, a fin de que obtengan un mayor nivel de competitividad en mercados cuya dinámica de concentración económica plantea problemas de difícil solución a las empresas pequeñas.

Vamos a extendernos en la justificación de este punto para que se alcance a comprender claramente por qué la universidad tiene que intervenir en los mercados.

A lo largo de estas páginas venimos diciendo una y otra vez que en los escenarios de la globalización las universidades no están desempeñando las tareas que tienen encomendadas por su condición de agentes públicos principalísimos en la generación y distribución del conocimiento. Un aspecto importante de estas tareas es fortalecer a los sectores que están siendo “literalmente fagocitados” por los grandes grupos económicos.

En termodinámica se ha consagrado un segundo principio⁶⁸, que establece una lógica de dirección. En esencia expresa que los fenómenos tienen una dirección natural de ocurrencia y no es posible su reversión espontánea.

El sociólogo alemán Heinz Dieterich Steffan, radicado en México, ha hecho una descripción pormenorizada de lo que llama “calibán económico-político” que crece incesantemente, al margen de los intereses estratégicos de los colectivos humanos de los países y regiones del planeta, pero con

⁶⁷ En un sentido general, incluyendo dirigentes gremiales, universitarios y otras organizaciones públicas.

⁶⁸ El primer principio es de conservación.

una localización bien definida: 435 de las 500 corporaciones que facturan 10 veces más que el PIB de toda América Latina y el Caribe pertenecen a los países del G-7 (Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Canadá). (Dieterich H, 1999)

Esas grandes compañías transnacionales operan en los países de nuestra región aprovechando la tendencia natural de funcionamiento de los mercados hacia la concentración económica. Ese es el difícil escenario para nuestras cooperativas, medianas y pequeñas empresas, que con el “dejar hacer” van a ir desapareciendo o serán reducidas a microempresas, casi de subsistencia familiar, recluidas en nichos de mercado sin proyección de desarrollo importante.

El segundo principio de la termodinámica que hemos mencionado también dice que la tendencia natural puede revertirse, pero no espontáneamente. Hay que poner energía para poder hacerlo. ¿Y quién puede hacerlo? Con un pronóstico razonable de empezar a “equilibrar los tantos”, la universidad, porque el conocimiento va a pesar cada vez más como insumo estratégico para competir, y ésta debe distribuirlo porque de esa manera distribuye poder para que los sectores económicamente más débiles puedan fortalecerse en tecnologías de gestión y administración, en saberes jurídicos y contables, en comprensión de los fenómenos asociados a la globalización (algunos de los cuales pueden ser útiles bien aprovechados), en conocimiento de procesos de asociatividad sinérgica, en exploración de posibilidades de desarrollo de nichos de mercado, en potenciación de nuevas actividades de servicio para mejorar la calidad de vida de cada vez más gente (cuidado de ancianos, turismo con objetivos culturales, actividades recreativas o deportivas masivas y muchas más que van a surgir en los nuevos tiempos). Será sin duda un excelente indicador observar al extensionismo universitario desplegando herramientas y desencadenando procesos concretos de incremento del capital social.

Ése es uno de los roles esenciales que no están cumpliendo adecuadamente nuestras universidades. Es hora que lo hagan como contribución esencial para levantar barreras que, al menos, opongan resistencia al “calibán político y económico” caracterizado por Heinz Dieterich, al cual ya hemos hecho referencia. Completamos la cita puntualizando que, en su concepción, las grandes corporaciones económicas no sólo tienen más influencia que la mayoría de los estados nacionales en la evolución de los procesos económicos, sino que también inciden en el rumbo político de los países más poderosos de la tierra y determinan buena parte de las decisiones financieras de los organismos multinacionales de crédito.

En Argentina, tenemos un ejemplo reciente acerca de cómo funciona “el calibán”: ¿Algún sector de la comunidad, alguna cámara, algún grupo social o político o algunos representantes de intereses regionales clamaron o al menos solicitaron que se construya un tren bala para vincular Buenos Aires, Rosario y Córdoba? ¿Cómo se originó la idea? ¿Quién se lo planteó al gobierno como acción prioritaria de gestión de gobierno?⁶⁹

La presunción política⁷⁰ que responde al interrogante es muy simple. Grupos económicos franceses, con capacidades ociosas, pidieron que —como parte de las negociaciones de Argentina con el “Club de París”— se viabilice un negocio de unos 3.000 millones de euros. Complementariamente el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial sugieren que para que Argentina “califique para refinanciar o ampliar deuda”, debe arreglar primero con el club de París⁷¹.

Nadie pretende anular la ley de gravedad —hay leyes económicas inexorables— pero sí es posible neutralizar las consecuencias que ofenden la condición humana. No se puede dejar en caída libre a millones de seres humanos excluidos del mercado.

Las universidades de nuestra América latina y caribeña tienen que volcar masivamente prestigio e investigadores y fomentar acciones concretas de “empoderamiento de sectores débiles”. El fortalecimiento de la cultura popular y del cooperativismo económico en sus regiones de influencia es un ejemplo concreto del diseño de herramientas útiles para transformar la sociedad.

La universidad y la escuela

Hay consenso, al menos en el discurso, que en los tiempos actuales la escuela —en sentido amplio de educación formal— ha dejado de tener el monopolio de diseminadora de saberes y hay incluso especialistas que plantean que ni siquiera tiene ahora el rol principal. Los niños, los jóvenes, los adultos incorporan saberes a través de medios masivos, segmentados o interactivos de comunicación. Se aprenden códigos y lenguajes propios de grupos determinados. Se recibe cotidianamente un virtual bombardeo de

⁶⁹ Es pertinente mencionar que en Argentina el funcionamiento de las redes ferroviarias es literalmente un desastre — por insuficiencia de servicios, carencias de mantenimiento y de higiene— sobre todo en la región metropolitana (Buenos Aires y alrededores) donde viajan diariamente muchos miles de personas.

⁷⁰ Por supuesto que es una presunción, es una hipótesis argumentativa no demostrable por carecer de elementos fehacientes de prueba.

⁷¹ Es muy probable que la crisis financiera actual postergue la concreción de éste y otros “negocios”.

información y se sabe que está disponible en un almacén literalmente inagotable —no alcanzaría una vida para incorporarla en su totalidad—. ⁷²

La universidad, a través de la extensión, tiene que reflexionar sobre esta dimensión de las nuevas realidades que plantean a la escuela estos desafíos y ayudarla a sostener con acciones concretas el sistema educativo con altos niveles de equidad, inclusión y calidad, no sólo en el aspecto de contenidos sino sobre todo de la apropiación real de las competencias que resultan hoy imprescindibles para evitar ser alcanzado por los mecanismos de exclusión que genera el funcionamiento de los mercados.

Para elaborar nuestra argumentación es preciso exponer la imbricación que debe tener el sistema universitario —en el sentido que hemos puntualizado— con el problema de la escuela. Éste parte de considerar que no se puede sostener más el esquema de la clase tradicional, donde el erudito expone y los alumnos escuchan y aprenden. Cuando se reflexiona al respecto no deja de parecer insólito que la disposición “arquitectónica” del aula y en general la organización del trabajo escolar —seguimos pensando la escuela en sentido amplio— no presentan hoy diferencias importantes al compararlas con las de medio siglo atrás.

Esto quiere decir, en buen romance, que la flecha tecnológica que fue alterando sustancialmente la vida cotidiana de todos los seres humanos en todos los lugares, sólo provocó cambios cosméticos en la escuela, un maquillaje para disimular que en esencia se sigue haciendo lo mismo, sólo que peor porque en las dos últimas décadas virtualmente desaparecieron los libros de la realidad vital del alumno —cualquier padre argentino con hijos de treinta años recuerda cómo, en marzo de cada año, recorría las librerías buscando al menos un texto por materia—. Esta situación no es neutra: tiene consecuencias negativas en varios aspectos y es bueno entonces que abordemos el problema, que consiste en que la educación formal ha dejado de ser el factor ordenador psíquico que fue otrora. Lo que recibíamos en la escuela nosotros los de sesenta o más años, nos servía para vivir, para interpretar y para transitar el mundo.

Ahora la escuela brinda una educación que simplemente no es suficiente, porque la “multidiversidad” de mensajes que se recibe a diario requiere desarrollar un poder discriminador, es decir enseñar a identificar los mensajes inútiles o intencionados o perjudiciales para un crecimiento armónico y equilibrado. Además, y más importante que enseñar a discriminar, hay

⁷² Puede pensarse solamente en el acceso libre, vía Internet, a una miríada de libros electrónicos, biografías, enciclopedias...

que brindar las herramientas para poder hacerlo, fortaleciendo la autoestima y la autonomía cultural. (Cullen, P. 2006)

Si la educación no lo hace no servirá como antes para vivir, para interpretar el mundo y para transitarlo. Se han de multiplicar los seres humanos “fragmentados”, sin coherencia psíquica para elaborar y sostener valores éticos y ciudadanos ni para practicar actos solidarios. Refugiados en un individualismo exacerbado ellos van conformando la sociedad que tenemos, injusta además porque no es capaz de brindar a todos las posibilidades de incluirse —en base a esfuerzo y perseverancia— en los beneficios derivados del progreso tecnológico.

El otro aspecto del problema es que va a ser muy difícil que la escuela pueda resolverlo por sí misma, que construya una formación para el siglo XXI. Hay razones prácticas que tienen que ver con las posibilidades reales de organización escolar para atender a millones de alumnos, que hacen que desde ese lugar —aún si se logran poner en marcha acciones para responder más adecuadamente a las demandas educativas de los tiempos actuales— el esfuerzo igualmente no va a alcanzar.

El tema es que la escuela no tiene como antes la casi exclusividad en la misión de enseñar. Hoy, por el contrario, poner la educación al servicio de las necesidades actuales es también un problema de otros actores. Y ahí tiene que estar la universidad —no lo está ahora, al menos como actor principal— liderando el proceso para ayudar a que la educación recupere su función ordenadora en la sociedad, para que sirva al hombre.

Estamos proponiendo un área específica para extensión donde debería estar el centro neurálgico de esta tarea que planteamos para la universidad. Como ejemplo del tipo de actividades que allí podrían diseñarse vamos a proponer los talleres lúdicos, para que el extensionismo universitario los organice en las escuelas a fin de enseñar las ciencias de otra manera, complementaria pero no sustitutiva, a partir de los ciclos iniciales. Vamos a fundamentar esta propuesta.

Las ciencias, tanto las formales o abstractas como la matemática o la lógica, cuanto las experimentales como la física o la sociología, tienen un poder formativo intrínseco —más allá de los contenidos— si se presentan o enseñan del mismo modo en que se construyen, como un juego donde primero hay que encontrar las preguntas pertinentes para resolver una cuestión y después explorar cómo llegar a las respuestas.

Alcanzar un umbral mínimo de conocimiento científico es hoy un derecho humano, porque quien no lo logre quedará privado de la dimensión científico-tecnológica y consecuentemente excluido no solo del derecho a interpretar cuestiones elementales del funcionamiento del mundo, sino que no podrá transitarlo con consistencia social: será un “tecnológico dependiente”,

que no podrá hacer por sí mismo los trámites más elementales, no entenderá la problemática ambiental ni podrá interpretar las facturas de los servicios públicos, por dar algunos pocos ejemplos.

Desde el punto de vista de la sociedad se está produciendo un claro perjuicio a los intereses comunes, porque el hecho de no tener un buen contacto con el ámbito científico desde edades tempranas provoca una drástica disminución en las vocaciones orientadas a estudios en ese ámbito, corriéndose el riesgo de no contar en el futuro próximo con los profesionales necesarios para sustentar el posicionamiento competitivo de nuestro país en la sociedad del conocimiento.

Cada vez más se aprecia con claridad que la visión elitista de la ciencia, en el sentido de que no es para todos, no tiene sustento alguno. Es simplemente un problema de no tener los contactos adecuados con los temas científicos desde la escuela primaria. Aquí hay un amplio campo de acción para el extensionismo, porque la universidad debe relevar esta debilidad y volcar recursos para remediarla. Es una opción concreta para acciones de voluntariado o para incluir dentro de las horas curriculares de servicio social que hemos propuesto antes. Hay que diseñar talleres lúdicos para enseñar ciencias, y esta importante tarea bien pueden hacerla los estudiantes universitarios como formación en servicio.

En las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas para enseñar ciencias se recomienda aplicar el método científico mismo, o sea descubrir las preguntas y a partir de ellas formular problemas abiertos —no estructurados— con alternativas, con distintas posibilidades de análisis. Los universitarios pueden transferir esta metodología a las escuelas, trabajando con los maestros y profesores, con especial preocupación de llegar a las escuelas más pobres, donde están los colectivos a los que la sociedad debe ofrecer —antes que a los otros, que pueden complementar y suplir carencias— calidad educativa.

La enseñanza de la ciencia con criterios lúdicos para niños y jóvenes es una herramienta excelente para mejorar la formación escolar. Más allá de lo que ya hemos puntualizado hay un factor más relevante aún, que es ayudar a construir visión crítica, autonomía cultural, mirada objetiva y fundada sobre las cosas, rasgos que justamente resultan esenciales para autosustentar la formación posterior que trasciende el ámbito escolar y que incluye los valores éticos y ciudadanos.

Estamos propugnando una nueva situación y una nueva irradiación para el extensionismo universitario. La nueva situación es que hay que pararlo en otro lugar —no en el que está ahora— para que impulse los cambios sociales en lugar de consolidar los paradigmas actuales. La nueva irradiación es que tiene que volcar potencial universitario sobre los colectivos

más vulnerables. Uno de ellos, en nuestras sociedades actuales, son los colectivos de edades tempranas en situaciones de marginación, que están siendo literalmente empujados cada vez más hacia territorios de violencia y adicciones.

La extensión universitaria tiene que ir al rescate de los niños y jóvenes excluidos para “empoderarlos” académicamente a fin de que puedan auto-sustentar en el futuro próximo su tránsito por la vida, más allá de las necesarias redes de contención social —siempre insuficientes— que deben procurar los gobiernos y de las acciones solidarias de las iglesias y otras organizaciones sociales que hacen importantes aportes. La contribución del extensionismo universitario debe tener otro foco: programas específicos como el que estamos proponiendo, para ayudar a la escuela a acercarse a una formación apropiada para transitar el mundo, ofreciendo distintas actividades que exijan atención, concentración, aplicación de herramientas inteligentes y que tengan todas ellas un manantial de práctica en competencias para discriminar, lo que significa —ya lo hemos dicho— participar del poder.

Nuestra sociedad ha dejado de lado a los niños, no los atiende debidamente, los llena de miedos, de estructuras rígidas, de adicciones. El “eficientismo económico” rige —aunque a veces no logremos percatarnos de ello— muchos aspectos de la vida social. Ya hemos explicado que desde ese concepto el patrón de medida del valor del hombre es su utilidad para los procesos económicos. Por eso los niños no son merecedores de demasiada atención.

Hemos ido construyendo a lo largo de estas páginas —al menos ese fue el propósito, cuyo logro se reserva al juicio de cada lector— cuál debe ser el rol de la universidad en el entramado complejo de las sociedades al filo de la primera década del siglo XXI.

Hemos realizado dicha construcción en espiral, planteando los factores retardadores que obstaculizan el desempeño de ese rol y analizando las funciones sociales de la universidad vinculándolas al mismo, o sea mirándolo desde distintos lugares y bajo distintos ángulos como eje de todos los análisis.

Intentaremos formular ahora una integración de todo lo dicho, para iluminar esa construcción e inducir y potenciar debates en las comunidades universitarias, que vayan generando el piso de consenso necesario para transformar a la universidad en palanca de conmoción y cambio social⁷³.

Según nuestra mirada, desde sus orígenes la universidad siempre fue un agente dinámico y progresista en la sociedad. Estamos planteando que ese es su rol, y que tiene que “resignificarlo” en función de los desafíos que plantean los tiempos actuales, porque al ser el centro por excelencia del conocimiento tiene que liderar los cambios necesarios para su distribución equitativa. Eso es lo que debe hacer, eso es lo que no hace. Esa es la deserción. Ahí se está calzando las más variadas máscaras ajenas para seguir, como “fantoche”, permitiendo y tolerando que nuestras sociedades continúen con la misma “ronda catonga”⁷⁴: cada vez más asimetrías, más inequidades, más exclusión, más peculado, más concentración de poder.

Esa es la sociedad que hay que empezar a cambiar y el rol protagónico para instalar en la escena de puja de intereses, los intereses —se repite para enfatizar— de los vulnerables, corresponde a la universidad. Esa debe

⁷³ No desconocemos las importantes y útiles manifestaciones solidarias de voluntariado universitario que, por suerte, cada vez son más, ni las importantes acciones del extensionismo dirigidas a sectores vulnerables, pero aquí estamos hablando de líneas de gestión, de políticas universitarias.

⁷⁴ Expresión popular para significar círculos viciosos por los cuales se termina siempre en el mismo lugar, aunque en apariencia haya movimiento.

ser su misión, su rol, poner el conocimiento al servicio de la distribución democrática del poder para que sean cada vez más los que puedan. Eso es progreso social y su motor debe ser la universidad.

Para que empiece a caminar de otra manera, con otra mirada, el sistema universitario en nuestra región latinoamericana tiene que cambiar la agenda, prestando especial atención a los ejes de gestión que enumeramos a continuación.

Área de Enseñanza

- Priorizar las carreras de grado para poder atender los problemas que plantea la irrupción masiva de jóvenes, en un marco irrenunciable de calidad.
- Estudiar cómo incluir en los diseños curriculares y en los reglamentos de estudios de las carreras de grado, contenidos y metodologías que induzcan el cultivo y desarrollo de poder discriminador y programas de servicio social basados en valores éticos, ciudadanos y solidarios.
- Replantear el sentido de las titulaciones intermedias hacia un sentido más generalista, común a carreras afines, y que impulse programas de homologación entre los países de nuestra región.

En su tarea fundamental y a la vez de altísima especificidad, que es la de transformar a los jóvenes aspirantes primero en estudiantes y luego en profesionales universitarios, tiene que conferir a sus graduados las competencias propias de cada titulación, pero además adicionar las herramientas necesarias —en ejercicio de su autonomía— para que éstos adquieran fortalezas para desarrollar competencias sociales, entendiendo por ello contenidos, aptitudes y actitudes para transferir al cuerpo social, desde su natural posición de liderazgo derivada del ejercicio profesional, una concepción ética de la vida, un compromiso solidario, una participación ciudadana y semillas para multiplicar seres humanos con sentido crítico y autonomía cultural.

Área de Investigación

- Plantear como objetivo reducir gradualmente la “funcionalización” del área a intereses empresariales vinculados con maximizar ganancias, y aumentar la promoción y fomento de grupos y programas de investigación con potencial para producir patentes y empresas de base tecnológica⁷⁵.

⁷⁵ Analizar cuidadosamente el Apéndice 5.

- Inducir investigaciones para mejorar la calidad, inclusión y equidad educativa y para poder resolver la tragedia de los bolsones masivos de pobreza extrema.

Área de Extensión

- Impulsar programas de apoyo al mejoramiento de la calidad educativa en los niveles primario y secundario, y de rescate educativo de los desertores.
- Desarrollar acciones específicas para proveer herramientas de gestión para microempresas, organizaciones solidarias, de fomento y desarrollo educativo y cultural de colectivos vulnerables.
- Organizar talleres para la enseñanza de las ciencias en las escuelas, con un sentido lúdico y formativo de competencias útiles para interpretar y transitar el mundo global.
- Establecer un programa permanente de formación ciudadana con programación de foros y debates abiertos sobre los dos grandes temas de hoy: el primero, la compatibilidad de los procesos macroeconómicos con el desarrollo humano y la preservación ambiental; el segundo, el mejoramiento de la calidad política, en el sentido del ejercicio y administración del poder, para que sean viables mecanismos de participación y de control que acentúen su distribución para la construcción de democracias genuinas.

En los aspectos generales que hacen al funcionamiento de las universidades, hemos planteado que es imprescindible fortalecer los mecanismos e instrumentos de expresión de la democracia interna, los cuerpos colegiados con representación de los actores de la escena cotidiana de las casas de estudio, y la mirada externa que aporte requerimientos sociales sin la pretensión de ejercer presiones corporativas que no pueden ser aceptadas pero tampoco ignoradas.

El afianzamiento y consolidación de la cultura participativa y democrática hacia el interior de nuestras universidades irá creando las condiciones para ocupar el espacio central del cual hace mucho tiempo se ha retirado el sistema universitario, en programas o proyectos donde se estudie la dimensión tecnológica de la política y en investigaciones interdisciplinarias y regionales de universidades en red para proponer a los políticos los caminos aptos para empezar a resolver el problema de inequidades, miseria y exclusión para sectores importantes de nuestros pueblos.

El mundo de las universidades es un complejo donde se entrelazan intereses y se dirimen conflictos, donde se atienden las más variadas demandas sociales vinculadas con el conocimiento, donde se gestionan

recursos que el cuerpo social les confía. Nuestra propuesta no excluye ninguna de las metodologías, caminos, herramientas, vías que en definitiva se expresan en ofertas variadas puestas a disposición de los interesados. Sí se propone llamar la atención sobre dos tendencias que hay que revertir. Una es la mercantilización del conocimiento minimizando la significación concreta de la educación como bien público. La otra es la propensión de la universidad a desertar del rol de equilibrio y ponderación de la fuerza relativa de cada uno de los actores en el mercado del conocimiento, con lo cual el resultado es que renuncia a su papel de transformadora de las tendencias negativas y modificadora y atemperadora de los efectos negativos que provoca en los países más pobres —y dentro de ellos, en los sectores más vulnerables— la globalización de los flujos de capitales y de conocimientos.

La Universidad no puede ser un reflejo de la sociedad. Su misión es protagonizar la inducción de los cambios necesarios para avanzar hacia un mundo más ético, más equitativo y más solidario. En la medida en que cada institución traduzca esa misión con sus acciones, se irán perfilando y consolidando las universidades para el siglo XXI.

En los últimos cinco años he planteado los fundamentos políticos de esta misión —que es el rol de la universidad en la sociedad— en congresos, foros y coloquios en varios países de nuestra región. Los resumo en los primeros tres apartados de este capítulo; en el cuarto sintetizo las ideas centrales desarrolladas en una obra anterior (Cullen, P. 2006) y en el quinto —que cierra el capítulo— abordo la atención que se debe prestar al incremento de la matrícula que, a mi juicio, es el mayor desafío político y educativo que afrontan nuestros sistemas universitarios.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas de la educación en América Latina y el Caribe tienen que prestar atención a dos realidades. La primera es la posición relativa de los países de nuestra región en los procesos macrosociales, característicos de la globalización, originada por la generación y distribución desigual del conocimiento. La segunda es la posición relativa de los mismos en los niveles de equidad social, que depende de la provisión a cada vez más individuos e incluyendo especialmente a los sectores pobres, de las herramientas requeridas —saberes y competencias— para la inserción efectiva en la sociedad. Sólo así se han de inducir procesos de transferencia de poder, asociados cada vez más al conocimiento, hacia los sectores sociales vulnerables.

Ambas facetas son complementarias, porque si se resuelven las dificultades que plantea la “masividad” en la educación gratuita de alta calidad se mejorará la competitividad de la región en los mercados mundiales y la equidad social, incluyendo el ejercicio del poder que posibilita el conocimiento por parte de todos los sectores sociales, incrementando así los niveles de democratización y control ciudadano sobre los gobiernos.

El rol de la educación superior es principalísimo, no solamente porque la educación masiva de excelencia debe llegar al grado universitario sino también porque la universidad pública debe asumir la vanguardia intelectual que ha de plantearse cómo resolver los problemas de exclusión y pobreza extrema y cómo ser la argamasa en la construcción de núcleos sociales más solidarios y más justos. Ese es el sentido de la integración entre la universidad y la sociedad.

Y como el centro de gravedad —en el sentido de gravitación— debe estar en el grado, es esencial plantear para nuestros jóvenes una formación integral que incluya la dimensión ciudadana del hombre social. La norma rectora del diseño curricular de las carreras de grado debe ser la transferencia de conocimientos utilizando herramientas y metodologías tales que produzcan un graduado con autonomía cultural para autosustentar su crecimiento no sólo como profesional sino también como ciudadano.

El producto debe ser un profesional de excelencia, con potencial para incorporar nuevos conocimientos, pero formado para ser también un agente inductor de la mejora social ejerciendo y liderando el poder ciudadano.

2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

Las características evolutivas del desarrollo humano en los albores del siglo XXI plantean a la sociedad argentina —en rigor a todas— dos desafíos complementarios, tanto en el análisis teórico como a la hora de implementar políticas de estado. El primero es cómo hacer posible que la dinámica de los mercados conviva con políticas activas para morigerar las consecuencias de las diferencias en el “status” científico de los países, que esa dinámica acentúa (razón por la cual es necesario, además, mejorar ese “status”). El segundo es cómo asegurar las condiciones mínimas de calidad educativa que hagan accesible el aprendizaje continuo autosostenido y la autonomía cultural para todos, objetivo que está lejos de haberse logrado.

Respecto al primer desafío, nuestro país no presenta buenos resultados en ninguno de los indicadores que miden “status” científico y tecnológico —además, se ha acortado sensiblemente el tiempo entre la innovación científica y su aplicación comercial— por lo cual, en la economía globali-

zada, tenemos menores posibilidades de lograr un crecimiento sostenido en el tiempo de la productividad general de la economía, que depende claramente de la competencia cada vez más feroz en los mercados mundiales. En este punto se proponen dos líneas de gestión: priorizar fuertemente en los programas de investigación resultados concretos en términos de patentes registradas y de incubación de empresas basadas en la innovación, e impulsar proyectos de investigación interdisciplinarios en donde las ciencias sociales y las duras estudien los rasgos del desarrollo de la humanidad y definan una dimensión tecnológica de la política. Con ambas propuestas buscamos mejorar nuestro posicionamiento relativo en el “status” científico-tecnológico y además colaborar activamente en los esfuerzos para atenuar los efectos de la brecha tecnológica entre las naciones, que afecta los derechos humanos básicos de millones de personas.

El segundo desafío implica solucionar para los sectores más vulnerables las dificultades que impiden que sus hijos accedan a una educación de calidad, inmersos como están en una dinámica evolutiva que les exigirá competencias sólo alcanzables en un marco de aprendizaje continuo autosostenido y de autonomía cultural. La educación de calidad es la que asegura las competencias necesarias para no quedar excluido de la sociedad de mercado, y cómo ésa es la sociedad que existe, si el estado no brinda educación de calidad —sobre todo a los sectores más pobres— está afectando un derecho humano fundamental, que es el acceso a una vida digna con posibilidades de desarrollar y ejercer derechos políticos y civiles.

Las competencias a las que hicimos referencia —aquellas que habilitan para desenvolverse en la sociedad— sólo son adquiribles a partir de un umbral de conocimiento científico y tecnológico, por lo cual ese umbral adquiere categoría de derecho humano y el estado debe garantizar para todos una educación de calidad definida en términos de alcanzarlo. De otro modo, al privar de la dimensión científica y tecnológica a vastos sectores de población se están violando derechos humanos fundamentales, porque no puede ponerse en duda que quien carezca hoy del umbral cognitivo mínimo necesario para desenvolverse en el entorno científico y tecnológico quedará excluido de los beneficios derivados de la dinámica evolutiva de los mercados.

Es tan enorme la dificultad de garantizar efectivamente —más allá de palabras y buenos deseos— una educación de calidad para todos, que sólo una contribución firme y decidida del sector científico y tecnológico podrá transformarla de utopía a empresa realizable, gradualmente desde luego pero en una aproximación constante, proporcionando a los políticos las herramientas concretas para lograr dicho objetivo.

Se ha planteado que la globalización en sí misma no es buena ni mala. Puede tener efectos beneficiosos o perjudiciales para los países y para sus habitantes. El problema es cómo se posiciona un país frente a esa realidad, cómo responde a los desafíos a encarar. Decimos que hay que apostar a la educación y a la innovación científica y tecnológica. También afirmamos que los sistemas universitarios tienen un importante rol en esta tarea.

3. DESAFIOS Y DILEMAS DE LA UNIVERSIDAD

Al implementar políticas de gestión universitaria para la investigación y la extensión hay que prestar especial atención a dos desafíos complementarios.

El primero es mejorar el posicionamiento de nuestra región —y de nuestro país en particular— en cuanto a creatividad e innovación en la producción científica y tecnológica, lo que requerirá que en las políticas de promoción y fomento de la investigación se prioricen fuertemente los resultados concretos en términos de patentes registradas y de “*spin-offs*”, comenzando por instaurar la más absoluta transparencia en el área de investigación a través de un seguimiento anual de los indicadores asociados a la productividad⁷⁶ incluyendo, además de los bibliométricos, las patentes solicitadas y registradas y las empresas o microempresas nuevas basadas en desarrollos innovadores de sus investigadores, así como la transferencia de procedimientos tecnológicos genuinamente innovadores. Pero este primer desafío no es sólo mejorar nuestra “competitividad tecnológica” sino también inducir una transformación en el funcionamiento de las sociedades en el marco global. Se necesita además, entonces, una política específica destinada a apoyar proyectos de investigación interdisciplinarios donde las ciencias sociales y las duras estudien los rasgos evolutivos macrosociales y definan una dimensión tecnológica de la política, que proporcione la mirada integral que hace falta para empezar a desandar los senderos que están construyendo una sociedad con millones de seres humanos sumergidos en la miseria de la exclusión.

⁷⁶ Normalmente se publican los que miden porcentajes de inversión del PIB, I+D desarrollada en los sectores públicos y privados, masa crítica en posgrados y doctorados en CyT con diversos desagregados, pero sólo en los últimos años comienzan a difundirse los vinculados directamente a la productividad, tendencia que hay que acentuar (ver intervalos anuales de indicadores en el Apéndice 5).

El segundo desafío, lograr efectivamente la calidad educativa para todos, tan complejo como el primero, destella en nuestra región latinoamericana y caribeña con rasgos comunes asociados a las profundas inequidades en la distribución del ingreso, que sin duda tienen incidencia crucial en las posibilidades ciertas de que la educación sea instrumento de inclusión de los sectores en situación de vulnerabilidad, inmersos en una dinámica evolutiva que les exigirá —como señalamos antes— competencias sólo alcanzables en un marco de aprendizaje “autosostenido” y de autonomía cultural.

En el caso de la Argentina debemos resolver, como requisito para poder responder con eficacia a los desafíos planteados, un par de dilemas que comentamos a continuación.

El sistema universitario de gestión pública mantiene en nuestro país la gratuidad de los estudios de grado y dispone para ello de una asignación presupuestaria que se ha revelado insuficiente para cubrir todos los gastos emergentes de su funcionamiento. El problema no es coyuntural sino que responde a políticas generales que priorizan otros gastos, incluso de otros niveles educativos.

Descartada la posibilidad de arancelamiento que, además de ser notablemente insuficiente para resolver la escasez presupuestaria resulta inviable por razones culturales y sociales que hacen a nuestra historia de movilidad social vinculada a la educación, las universidades se vieron forzadas a buscar otras formas de financiamiento, vendiendo conocimientos que en muchos casos no son innovadores ni contribuyen a inducir una mejora en la competitividad científico-tecnológica a nivel país, sino que provocan el efecto no deseado de transformar a las organizaciones universitarias en agentes económicos que actúan en el mercado de conocimiento como un operador más.

¿Financiamiento asegurado al costo de “funcionalizar” las áreas de investigación y de extensión —extrañamente mezcladas al punto que en muchos casos no se distinguen claramente— para servir a las empresas? Una primera mirada podría argumentar que contribuir a hacer más rentables las empresas es la mejor forma de insertar a la universidad en su área de influencia, fomentar el progreso, incrementar la oferta laboral y que, en definitiva, eso es exactamente la demanda regional.

Esa mirada deja de considerar algunas cosas. En primer lugar, en esta cuestión la universidad no es imprescindible. A las empresas les viene como anillo al dedo que las universidades asuman este rol por las razones que ya se han especificado (menores costos basados en el usufructo de infraestructura, servicios y personal), pero hay otros agentes que pueden hacerlo y consecuentemente ninguna empresa se va a ir por falta de capacitación o consultorías. En segundo lugar, la universidad no puede li-

mitarse a responder a las demandas del mercado sino que tiene una misión de mucha mayor importancia, que consiste en inducir la transformación de la sociedad hacia formas de funcionamiento más justas que las actuales. En tercer lugar, no se trata de proscribir las actividades lícitas de la extensión universitaria sino de cambiar las prioridades de su agenda, que tiene que ampliar la proyección social del conocimiento liderando en su región programas de “empoderamiento” de sectores vulnerables. Tampoco se trata de proscribir las actividades lícitas del área de investigación sino, nuevamente, cambiar las prioridades de la agenda del sector, cuya misión primordial debe ser inducir la producción de patentes, la puesta en valor de desarrollos innovadores y la generación de microempresas de base científica y tecnológica. Otra misión es desarrollar programas de investigación interdisciplinaria (ciencias sociales y duras) para lograr dos objetivos centrales: el primero, hacer posible una educación de calidad para todos, meta de tal complejidad en nuestra región que amerita la inversión del potencial creativo de las universidades. El segundo es otro dilema que tratamos a continuación.

Distintos factores ampliamente caracterizados en la bibliografía y en la prensa están forjando una sociedad global donde millones de seres humanos carecen de los más elementales derechos: el derecho a la vida (en algunos casos reflejado en las distintas tasas de mortalidad de la población infantil de diferentes regiones), el derecho a prestaciones básicas vinculadas con la salud (incluido el esparcimiento y el cuidado ambiental), el derecho a una vivienda digna, el derecho a la seguridad y —quizás el más relevante porque puede conferir sustentabilidad a todos los factores de desarrollo humano— el derecho a una educación de calidad.⁷⁷

La situación descrita, más acentuada en nuestra región latinoamericana y caribeña, coloca a la universidad frente a un segundo dilema. ¿Puede desentenderse la universidad de este problema que esencialmente es una cuestión ética, o tiene que hacerse cargo volcando recursos intelectuales y capacidad de gestión? La respuesta no admite dudas en la sociedad del conocimiento, por ser la universidad el ámbito natural de su generación y distribución. El dilema se transforma, entonces, en otro: ¿cómo nos hacemos cargo? Aquí la cuestión se complica, porque la fragmentación de saberes que se practica cotidianamente en nuestras aulas y laboratorios nos ha hecho perder la mirada enriquecida en la diversidad de lo complejo, que es lo que hace falta para intentar una respuesta. Sólo agregaremos que es necesario que la universidad genere por sí misma o posibilite los tiempos

⁷⁷ Ver Apéndices 2 y 3.

y espacios para llevar a cabo jornadas de reflexión y debate de sus investigadores más caracterizados y destacados intelectuales, para empezar a hacernos cargo. Todavía no responderemos al ¿cómo?, pero al menos comenzaremos a dar respuestas.

4. AGENDA EDUCATIVA EN LOS NIVELES PREVIOS

El gran debate debe apuntar a consensuar acciones concretas para revertir la crisis educativa y asegurar efectivamente el acceso y permanencia de los sectores más vulnerables en un sistema educativo de alta calidad, objetivo que excede las posibilidades del estado y requiere movilizar las energías sociales. En el camino a emprender para revertir la crisis, y para contribuir a esa reversión, se debe plantear una educación para una formación integral que incremente más y más el número de hombres y mujeres que participen del poder, asociado en los tiempos actuales a la apropiación real de conocimientos y al control cotidiano de la gestión de los políticos. Sólo así será posible forjar una sociedad más solidaria y más justa. (Cullen, P. 2006)

Las preguntas para la agenda educativa son :

1. Los valores esenciales de la cultura, que hacen a la dimensión trascendente del hombre, al ejercicio del poder ciudadano, a la solidaridad y autoestima y al poder discriminador asociado al desarrollo de sentido crítico y autonomía cultural, ¿deben enseñarse con horas curriculares específicas en los niveles primario/secundario/superior?
2. ¿Cómo se deben estructurar el nivel preprimario (uno, dos o tres años) y el primario?
3. ¿Debe haber un examen nacional centralizado de admisión al nivel secundario para los egresados de escuelas de gestión pública o privada?
4. ¿Debe crearse un año curricular de revisión del ciclo primario para los que no lo aprueben?
5. ¿Deben crearse alternativas educativas para garantizar efectivamente a todos un piso educativo para el desenvolvimiento social y la empleabilidad?
6. ¿Cómo se hará efectivo que el nivel medio sea obligatorio y cómo se compatibilizará esto con la oferta de alternativas educativas?
7. La estructura educativa común en todo el país para el nivel secundario ¿con base en qué modelo se debe realizar: bachillerato, escuela técnica, otras? En cada opción ¿deben haber distintas especializaciones o se debe garantizar una formación básica sólida en ciencias sociales

o en ciencias duras? ¿Es compatible que el estado pueda garantizar efectivamente una educación media de calidad para todos con ofrecer distintas especializaciones en todo el país? ¿Es compatible el desafío educativo que presenta hoy la dinámica tecnológica con forzar a los jóvenes a elecciones tempranas? ¿Se deberían articular instrumentos de participación del sector privado en el financiamiento de la formación específica?

8. ¿Debe haber un examen nacional centralizado, obligatorio y anónimo para los egresados del nivel secundario de escuelas de gestión pública o privada? ¿Puede registrarse voluntariamente el nombre de los que quieran seguir estudios de tercer nivel?
9. ¿Debe crearse un año curricular de revisión del ciclo secundario para los que no aprueben?
10. ¿Debe crearse un Registro Nacional de población en situación de riesgo educativo para articular acciones con las familias, ONG y áreas sociales o de desarrollo humano de los gobiernos municipales?
11. ¿Deben crearse gabinetes interdisciplinarios donde puedan ser derivados por el sistema educativo los niños y jóvenes que no logren apropiarse de los conocimientos por distintas problemáticas que exceden al ámbito educativo?
12. En el nivel terciario de gestión estatal ¿se debe priorizar la formación docente para los niveles primario y medio? ¿Se deberían designar docentes en este nivel sólo por concurso público de antecedentes y oposición? ¿Cómo se garantizará la formación continua de esos profesores encargados de formar a todos los demás?
13. ¿Las calificaciones obtenidas por los futuros maestros y profesores deben tener peso en las designaciones? ¿Qué instrumentos habría que utilizar para mejorar los procedimientos de designación de directivos y docentes de los niveles preprimario, primario y secundario y su perfeccionamiento en servicio?
14. ¿No sería conveniente definir una norma o estándar de bases mínimas de buena escuela, por ejemplo: de jornada completa y en adecuadas condiciones de higiene, seguridad y comodidad; directivos y cinco docentes “full time” por turno con 15 horas extra-áulicas para planificación coordinada; tutorías de alumnos y docentes sin experiencia; monitoreo muestral de evaluaciones y cobertura alternativa de horas en los cursos; todos los docentes con no más de treinta horas frente al curso; no más de 30 alumnos por curso, todos con al menos un libro por asignatura para su uso personal; horas de informática dictadas en aula con 30 PC con conexión a Internet; horas extracurriculares en contraturno para talleres de comunicación y medios, de artes, de lectoescritura y cálculo,

- de prácticas gimnásticas y deportivas? ¿No debería priorizarse en la asignación presupuestaria el armado de esa buena escuela normalizada en aquellas con población escolar pobre? ¿No debería convocarse a las empresas para que incluyan en sus programas corporativos de solidaridad social el financiamiento de estas buenas escuelas normalizadas, para que su número aumente progresivamente en todo el país?
15. ¿No deberían revisarse los modelos de gestión de las escuelas en el sistema educativo, otorgando autonomía plena de gestión al director de cada una de ellas, elegido con carácter “full time” en una sola escuela y por concurso público de títulos, antecedentes y oposición?
 16. ¿No deberían instrumentarse becas por mérito académico y situación económica familiar que alcancen a toda la población escolar del país? ¿No deberían ser con alguna contraprestación?
 17. ¿No debería haber un plan público de autoevaluación de la calidad educativa en cada escuela, que incluya el control de sistemas de promoción al siguiente año y una rutina especificada para la cobertura de cursos sin docente, de modo que nadie pierda horas de clase?
 18. ¿No deberían crearse instrumentos de control social en cada comuna sobre la asignación presupuestaria y su gasto en cada escuela de gestión pública, con mecanismos de participación especial de los padres de los alumnos?
 19. ¿Los líderes territoriales políticos no deberían involucrarse en el control de calidad de las escuelas de sus comunas en aspectos que hacen a lo edilicio, seguridad, higiene y normas mínimas de bienestar ambiental? ¿No deberían hacerse cargo, con sus estructuras de acción social y de alumnos universitarios becados y voluntarios, de las tareas asistenciales y de apoyar a los gabinetes interdisciplinarios que el sistema educativo debería constituir en cada región para el rescate educativo? ¿No deberían priorizarse estas acciones por sobre otras necesidades políticas donde se utilizan dineros públicos? ¿No mejoraría así, progresivamente y a partir de las comunas, la calidad política? ¿No ayudaría a situar a la educación como agente inductor de una sociedad más justa y más solidaria?
 20. ¿No debería convocarse al voluntariado universitario a colaborar con ONG y áreas de acción social de las comunas en programas de registro de población en riesgo educativo, de alfabetización de adultos, de revisión de ciclo primario o secundario?

Las veinte preguntas que he formulado resumen mi propuesta acerca de los temas que deben incluirse en el debate educativo para tener en cuenta tres cuestiones centrales:

- Las posibilidades reales del estado;
- La necesidad de movilizar las energías sociales;
- Dejar de defraudar a nuestros niños y jóvenes, permitiendo su deserción o acreditando saberes que no se han apropiado, cuando esos saberes son casi sinónimo de única esperanza para los sectores pobres.

La salida de la crisis educativa debe ser una oportunidad para mejorar la sociedad. Eso requiere comprender que es un problema político que requerirá acciones políticas para que los actores involucrados (políticos, directivos, docentes, gremios, padres y alumnos) implementen las medidas concretas que requiere el renacimiento educativo.

5. INCLUSIÓN, EQUIDAD Y CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Los sistemas universitarios no pueden seguir “haciendo la plancha”⁷⁸, porque la tendencia creciente de aumento de la matrícula en el nivel superior crea una obligación ética de “ocuparse y preocuparse” de atender debidamente a todos los alumnos, preservando la calidad de la cursada y la equidad en las posibilidades genuinas que brinden las instituciones para que puedan avanzar en sus respectivas carreras. La atención de la “masividad” es el mayor desafío político y educativo. Porque la equidad en el acceso supone mirar con atención muchas realidades socioeconómicas y educativas⁷⁹ —de las cuales ya hemos hablado— que deben revertirse. Por su parte, la calidad de la cursada, en la dimensión específica que trataremos ahora⁸⁰, exige prestar especial consideración a los factores incidentes.

En particular, voy a referirme a título de ejemplo a un par de factores cuyo impacto en la permanencia de los alumnos en las carreras de ingeniería me interesa tratar especialmente: el Diseño Curricular y Reglamento de Estudios, y el Desánimo Intelectual.

El primero debe ser analizado por cada una de las universidades, considerando en especial las características o rasgos de ambos instrumentos —ordenadores o normativos de los estudios de grado— que puedan colisionar con los objetivos de retención con calidad y con desgranamiento mínimo compatibles con las situaciones personales de los alumnos. Vamos a

⁷⁸ Expresión popular argentina que significa no hacer nada.

⁷⁹ Ver apéndices 2, 3 y 4.

⁸⁰ Ya definimos la dimensión general de calidad educativa.

referirnos, en cuanto a este primer factor y a título demostrativo, a particularidades de nuestra universidad⁸¹.

En primer lugar hay que examinar cuidadosamente el tronco integrador⁸² que, además de ser una innovación poco feliz, ha terminado por revelar lo que dijeron algunas voces de la comunidad universitaria —entre las que se incluye quien esto escribe— desde que hizo aparición: que no tiene sustento académico y no existe razón alguna para mantenerlo en el diseño curricular, malgastando horas de un trayecto comprimido de cinco años, lo que sin duda impacta negativamente en la permanencia de alumnos.

A título de propuesta decimos aquí que en el primer nivel debería plantearse una introducción a los estudios de ingeniería, común a todas las especialidades, con un enfoque centrado en la responsabilidad social que supone el futuro rol profesional, iluminado por temas disciplinares de ética y centrado en el rol de la ingeniería inmersa en la dinámica tecnológica, con un enfoque multidisciplinario.

Las competencias características del ingeniero de todas las especialidades que se deben trabajar en todas las materias, pero en particular en los cursos de ingreso y de primer año en esta ***Introducción a la Ingeniería*** —para situar al alumno tempranamente en lo que tiene necesariamente que manejar y que lo van a ayudar a desenvolverse como estudiante ahora y como profesional después— son:

1. Manejo de unidades en los cinco sistemas consistentes que se usan en ingeniería.
2. Interpretación y procesamiento de información en lenguaje gráfico.
3. Correlación de variables y valoración causa–efecto utilizando, entre otros, elementos de estadística y análisis combinatorio (del tipo de los empleados por las consultoras en la selección de estudiantes avanzados de ingeniería o de ingenieros).
4. Comprender situaciones–problema formuladas y saber traducirlas al lenguaje matemático utilizando modelos apropiados.
5. Manejar los algoritmos matemáticos de resolución de los modelos resultantes del punto anterior.
6. Formular el problema cuando no está formulado.

⁸¹ La Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, la mayor formadora de ingenieros del país.

⁸² Inclusión en el diseño curricular de una materia especial, en cada nivel, asignándole el carácter de integradora de contenidos de las demás y trasmisora de formas de abordaje de los problemas característicos de la profesión.

7. Conducir los procesos de cálculo a través del análisis cualitativo previo de los problemas y de la ponderación lógica de resultados parciales y finales.
8. Análisis abierto de la situación resuelta en cuanto a diversos contextos, variaciones esperadas e imprevistas, cambio en los datos—frontera del comienzo, sensibilidad de resultados a esos cambios.
9. Saber usar la PC para enriquecer y potenciar la capacidad de análisis personal y fundado y no para empobrecerlo con el mero uso de resultados sin comprender ni su significado ni su alcance.
10. Aprender a reflexionar sobre su avance en el conocimiento y a gestionar un aprendizaje autosostenido y continuo.

La carga horaria de las materias integradoras de segundo y tercer nivel deben reemplazarse con créditos curriculares por servicios solidarios, un aspecto relevante de la formación integral del profesional que ya hemos tratado.

La materia integradora de cuarto nivel debe reemplazarse en cada carrera por un enfoque multidisciplinario necesariamente innovador —que abarque, en el marco de la globalización, el contexto económico y comercial y la operatividad logística que garanticen satisfacer en tiempo y forma las necesidades de las distintas etapas del proyecto y sus productos— cuya tecnología se desarrollará en el quinto nivel (sea Planta, Dispositivo, Prototipo, Equipo, Sistemas de equipos, Sistemas de Plantas, Software aplicado a un sistema de producción, de logística, comercial, financiero). Las clases teóricas de esta asignatura del cuarto nivel —que podría llamarse **Proyecto 1**— serán comunes a todas las especialidades, a cargo de profesores contratados (si no los hubiera permanentes) con importante experiencia laboral y títulos académicos en cada disciplina abordada. Los coloquios y prácticas serán particulares de cada carrera y a cargo, necesariamente, de ingenieros de la especialidad.

En el quinto nivel se propone **Proyecto 2**, donde deberá desarrollarse la fase de diseño tecnológico del **Proyecto 1**. Todo el cuerpo docente de esta materia debe ser ingeniero de la especialidad y acreditar experiencia profesional específica en ámbitos laborales, por cuenta propia o de terceros.

Respecto al Reglamento de Estudios se proponen medidas para inducir a disminuir el tiempo que el alumno tarda en rendir el examen final de la materia cuya cursada ya aprobó. Podría ser un régimen promocional que lo incentive a rendirlo dentro del año de esa aprobación (por ejemplo, promediar la nota del examen final con las de los parciales). Aquí se busca disminuir el impacto negativo sobre la permanencia en dos aspectos: el desgrana-

miento tardío que ya hemos definido y el éxito en la cursada inmediata de las materias relacionadas.

El otro factor de fuerte impacto en el acceso y permanencia en las carreras de grado es el Desánimo Intelectual (Cullen, P. 2006)

Una cantidad importante de jóvenes que inicia estudios superiores no sale de la universidad con su título de grado sino con un cierto grado de frustración. Está suficientemente demostrado que la mayor deserción se produce en la primera fase de los estudios, que es donde centraremos nuestro enfoque. Las causales son diversas y en muchos casos se dan circunstancias puntuales, conformando un amplio espectro de factores que sumados desembocan en la decisión final. Aspectos familiares, laborales, afectivos y de contexto socioeconómico se suman al desánimo intelectual que, además de ser el más relevante, se puede atemperar mejorando aspectos institucionales.

Vamos a definir el “Desánimo Intelectual” como la percepción por parte del alumno que alcanzar el nivel de aprobación está fuera de sus posibilidades, lo que resalta por sí mismo la importancia de este factor en el panorama educativo. Sobre esta causa de deserción se puede actuar desde los marcos teóricos pedagógicos y desde la “praxis” didáctica, para intentar una solución —al menos parcial— a partir del diagnóstico, caracterización, identificación de déficits asociados y comprensión del proceso de instalación del desánimo intelectual en el estudiante.

Me interesa especialmente remarcar el hecho objetivo de jóvenes que se inscriben en la universidad para mejorar su posicionamiento relativo en el mercado laboral y en su ámbito sociocultural —y también para acrecentar su autoestima— y ven truncadas sus posibilidades, a pesar de su esfuerzo, por una percepción íntima en el plano intelectual.

Claramente se aprecia una defraudación del Sistema Educativo que acreditó saberes que no se tienen y lo que es peor, no se tienen las competencias mínimas para remediar el problema. Cuando el estudiante percibe esto último, no puede sobrellevar el desánimo intelectual y se va. Si pertenece a la franja poblacional de ingresos bajos, que siempre es la más afectada cuando no se cumple adecuadamente la responsabilidad que compete al sistema educativo gratuito, se pierde equidad.

El desafío es muy grande, porque es importante lograr mayor retención pero también es esencial preservar la calidad de las carreras de grado.

Es importante asimismo dedicar esfuerzos para encarar el diseño y procesamiento de encuestas para confirmar casos detectados en el seguimiento de las calificaciones de exámenes parciales/finales y realizar además entrevistas puntuales para obtener un adecuado diagnóstico, con la finalidad que los sistemas tutoriales puedan hacer un apoyo personali-

zado dirigido a las competencias que el estudiante necesita adquirir para poder gestionar su avance en la aventura del conocimiento.

Todo eso significa priorizar el grado: volcar efectivamente recursos para diseñar el mejor currículo, pero también para hacer posible la mejor calidad educativa para una enseñanza de grado con inclusión y equidad.

FUENTES DOCUMENTALES (Apéndices)

Declaración del Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños organizado por IESALC-UNESCO y la UFMG

(párrafos seleccionados; el documento completo está disponible en la página web de IESALC)

Belo Horizonte, Brasil, 19 de septiembre de 2007

- “...Que se entiende por Compromiso Social de las universidades de América Latina y el Caribe, la implementación de políticas institucionales que adopten el principio de educación como bien público, socialmente referenciado y en consonancia con los valores de calidad, pertinencia, relevancia, inserción y equidad;
- Que una educación socialmente referenciada significa orientar los contenidos de los procesos educacionales y demás propósitos de las universidades de América Latina y el Caribe hacia la satisfacción de necesidades de la vida social, en sus ámbitos individuales y colectivos, incluyendo la superación de todo tipo de preconcepción de naturaleza étnica, cultural, económica, física y mental;
- Que tales necesidades refieren, principalmente, más no exclusivamente a la reducción de las inequidades características de las relaciones sociales vigentes en la región, particularmente a los derechos básicos de la ciudadanía democrática, educación, salud y vivienda;
- Que el origen de tales desigualdades remonta al período colonial y esclavista, de donde proviene el substrato cultural que hasta hoy se mantiene, y que son históricamente reforzadas por la asimetría centro-periferia, por la naturaleza de la inserción externa, por sus características macroeconómicas, por la débil capacidad de generar y desarrollar progreso técnico, y por la insuficiencia de capacidades de ahorro;
- Que, no obstante los esfuerzos desarrollados en el campo político, con la relevante contribución para el restablecimiento de la democracia en

América Latina y el Caribe, persisten y se acentúan las desigualdades sociales, en un contexto de desequilibrio ambiental y de degradación de los valores que sustentan la vida en sociedad;

- Que la superación de las desigualdades es, hoy y en un futuro previsible, condicionada por los procesos globales de interrelación e interdependencia entre países y regiones, con base en los fundamentos de nuevos paradigmas culturales y tecnológicos que caracterizan la sociedad del conocimiento;
- Que tal condicionante impone la consideración de una articulación estratégica entre los países de la región, en sus ámbitos cultural, territorial, económico, social, político y geopolítico;
- Que se establece el consenso de que este imperativo debe conducir a la construcción de una convergencia de los sistemas universitarios nacionales...”
- “... – Desde la extensión como servicio de transferencia, hacia encuentros sociales, diálogo de saberes, construcción de conocimiento, participación en proyectos sociales inclusivos.
- Potenciar la participación y el protagonismo de las universidades en la formulación e implementación de políticas públicas para el sistema educativo en su conjunto, las relaciones con el mundo del trabajo, el fortalecimiento de las universidades públicas y el aseguramiento de la calidad de los sistemas nacionales de educación superior;
- Manifestar el compromiso de las universidades para constituirse en protagonistas del desarrollo de la región, promoviendo un cambio cultural hacia el desarrollo sustentable, generando cambios profundos de comportamiento que eviten los desequilibrios ambiental y social, así como la depreciación de los valores éticos, pilares de una sociedad justa e inclusiva...”
- “...Potenciar los espacios de intercambio y debate en torno a temas esenciales y críticos presentes en la educación superior de la región, tales como autonomía, inclusión social, equidad e igualdad, con vista a incluir un discurso y un plan de acción común, sin perjuicio de las especificidades existentes...”
- “...confirmar el compromiso de las universidades respecto a la expansión de la cobertura de la educación superior, asegurando la calidad, respetando el principio de inclusión social, así como las definiciones de desarrollo territorial definidas por los estados...”

APÉNDICE 2

REALIDADES EDUCATIVAS EN LOS NIVELES PREVIOS AL UNIVERSITARIO

Informe Regional del PREAL: PROGRESO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA, marzo de 2006 (documento completo disponible en www.preal.org)

El PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Periódicamente publica un informe que abarca varios aspectos de las realidades educativas de nuestra región. Ofrecemos un resumen propio.

Informe de Progreso Educativo:

- Resultados en las pruebas, se mantienen en nivel malo, sin mejoras.
- Matrícula, en aumento pero todavía hay muchos niños fuera del sistema escolar.
- Permanencia, mejora pero se registra mucha repitencia y poca graduación.
- Equidad, se mantiene mala, los niños pobres evidencian peores resultados que los ricos.
- Porcentaje de alumnos con bajo nivel en matemáticas, prueba PISA, 2003 (PREAL cita fuente OCDE/UNESCO)
 - * Finlandia 7%, Corea 11%, España 23%, Uruguay 48%, México 66%, Brasil 76%.
- Matrícula neta en educación primaria en América Latina (PREAL cita fuente Banco Mundial)
 - * Se observa un aumento promedio de 10 puntos porcentuales, del 85% al 95% entre 1985 y 2003.

Egreso de la Educación Secundaria, 2002 (PREAL cita fuente OCDE):

- Corea 90%, Finlandia 88%, Promedio OCDE 82%, Rusia y EE.UU. 73%, Chile, Perú y Brasil 63%, Argentina y Paraguay 41%, México 38%.

Brecha de puntajes en PISA 2003 entre la cuarta parte más rica y el cuartil más pobre (PREAL cita fuente OCDE):

- Hong Kong y Finlandia 65%, México, Brasil y Uruguay 95%.

Destaca PREAL, con fuente Banco Mundial y CEPAL, que la diferencia entre los años en el sistema escolar entre el quintil más rico y el más pobre supera los 5 años de promedio y ha crecido en la mayoría de los países entre 1995 y 2000, y que los niños indígenas y afrolatinos tienen menores probabilidades de terminar tanto la primaria como la secundaria. Con datos de la CEPAL de 2005, destaca PREAL que el promedio de América Latina de la población entre 15 y 19 años que no terminó la primaria es el 30% para los indígenas y afrolatinos y el 13% para el resto de la población de la misma franja etaria.

* * *

Sexto Informe de Seguimiento de la Educación para Todos producido por UNESCO en 2008

Resumen propio.

Se muestra que aumentan la matriculación en la región y el porcentaje de niñas, pero persisten los problemas de deserción escolar y calidad insuficiente y alto grado de analfabetismo, todos ellos vinculados a situaciones de vulnerabilidad

El informe completo puede consultarse en www.unesco.org/education/gmr2008

* * *

Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos (UNESCO/ OREALC, 2007)

Resumen propio de algunos aspectos del contenido del informe producido por la organización regional de UNESCO para la educación de América Latina y el Caribe. (El documento completo puede consultarse en www.unesco.cl)

- La pobreza aún alcanza a 209 millones de personas y la indigencia a 81 millones.
- La distribución del ingreso en la región es la más desigual del mundo.
- Se registran altas dosis de exclusión y violencia, un importante grado de corrupción y una frágil “densidad democrática”.

En este contexto se plantea con fuerza que la educación de calidad accesible para todos es un asunto de derechos humanos, se definen criterios de calidad y se formulan recomendaciones concretas.

Se observa una leve mejora en los indicadores de pobreza e indigencia entre los indicadores de 2006 y los de 2002 suministrados por la CEPAL. Se pasó del 44% al 39,8% como población pobre sobre el total y del 19,4 al 15,4% de indigencia. A este ritmo no se cumplirá en la región el primer objetivo de Naciones Unidas para el desarrollo del milenio: erradicar para 2015 la pobreza extrema y el hambre.

La distribución del ingreso en la región es una gran preocupación por su inequidad: el 10% más rico participa del ingreso con una porción mayor que el 40% más pobre. Entre los factores constitutivos de esta realidad destaca que la educación accesible a los pobres no alcanza el umbral de calidad necesario para salir de la pobreza. Por ello se plantea que es preciso aumentar los años de escolarización (total en primaria y secundaria, y aumento en educación superior).

El informe destaca la brecha entre ricos y pobres, indígenas y no indígenas, afro-descendientes y blancos, sin la integración cultural que haría falta, lo que se refleja en indicadores vinculados a tensiones sociales tales como la violencia. La mortalidad por homicidios en la región supera la tasa de 25 cada 100 mil habitantes y es una de las mayores del mundo, con marcada diferenciación según el quintil de ingresos, desde un orden de 6 para el más alto a 27 para el más bajo. Un caso más donde puede observarse como los problemas sociales tienen resultados más penosos para los más pobres.

En educación la tendencia es la misma, los sectores de menores ingresos reciben educación de peor calidad que los de mejores ingresos.

En el mundo del trabajo se observa un alto grado de precarización laboral y un desempleo en aumento que alcanza un nivel del 11% para la región, uno de los estimados más altos entre las regiones del planeta.

Con respecto a la corrupción, nuestra región es líder. Transparencia Internacional presentó un informe en 2006 sobre la percepción de corrupción en 163 países: 28 países de nuestra región promedian un índice de 3,5 (1 máxima corrupción, 10 mínima) indicador que es uno de los peores del mundo.

La calidad en la educación, entendida como derecho humano, es la vía más adecuada para encarar estos problemas acentuados en nuestra región, que ha mejorado su grado de equidad en el acceso pero no en la permanencia y graduación en los distintos niveles, ni en la equidad respecto a la calidad de la educación que los estados ofrecen a los distintos quintiles socioeconómicos.

97 millones de personas entre 20 y 39 años (56,2% del total de esa franja etaria) no han completado los estudios secundarios según datos de 2007.

Los años de escolaridad obligatoria oscilan entre 6 y 13 años en nuestros países, y el cursado efectivo es altamente dependiente del quintil de ingresos. El más bajo está en 6 a 8 años de escolaridad, cuando se considera que el mínimo para poder salir de la pobreza son 12 años.

En la población de niños y jóvenes entre 3 y 18 años de edad, 35,4 millones (24,7% del total) no están insertos en ningún programa educativo.

El primer estudio comparativo de calidad educativa coordinado por UNESCO en 2001 en 13 países latinoamericanos reveló que sólo una minoría de alumnos —en su mayoría de escuelas privadas pagas— alcanzó niveles mínimos en matemática y lenguaje y en otras competencias evaluadas. El patrón de nivel mínimo se estableció teniendo en cuenta la inserción laboral y el desenvolvimiento social.

APÉNDICE 3 LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO Y EL DESARROLLO HUMANO

Informe: Desarrollo humano social y económico sostenible y solidario: una alternativa para América Latina.

Fuente: Láscaris Comneno, Tatiana, Universidad Nacional de Costa Rica, 2007.

Se caracteriza a un grupo de países, Noruega, Dinamarca, Suiza, Finlandia y Suecia, como países de referencia futuro (Ref-Ftro) en cuanto a indicadores de desarrollo humano. En ese grupo de países se destaca una fuerte y persistente inversión en tres pilares de la sociedad: Educación, Investigación y Seguridad Social.

El Ref-Ftro tiene un PIB de 81,2% respecto a EE.UU. pero está en el quinto lugar en desarrollo humano frente al décimo de EE.UU.; está en el cuarto lugar de menor pobreza, frente a la posición 12 de Japón y 17 de EE.UU. Su desigualdad de ingresos lo sitúa entre los de menor coeficiente Gini (según PNUD, 2005) de 0,27 frente a 0,408 en EE.UU.

En la fuente que hemos consignado puede consultarse la baja ubicación de nuestra región en desarrollo humano, comparada con el Ref-Ftro.

* * *

Informe PNUD de Desarrollo Humano, 2007/8

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo publica periódicamente un informe de Desarrollo Humano, cuyo resumen se ofrece a continuación.

La clasificación de países respecto a los indicadores promediados de desarrollo humano —que miden equidad en la distribución del ingreso y acceso a sistemas de calidad de educación, hábitat y salud— nos sitúa según el informe 2007/8 del PNUD en el puesto 38 para Argentina, 40 para Chile, 52 para México y 70 para Brasil. Los países de Ref-Ftro están en los 10 primeros lugares, España el 13 e Italia el 20, para dar algunas referencias.

El informe completo puede verse en www.pnud.org

* * *

Informe sobre salud, desarrollo humano y gobernabilidad en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI, Casas - Zamora, J.A. En: R.P.S.P. vol. 11 n°5, 2002, Washington.

“El estudio de las inequidades ha develado en buena medida las importantes diferencias que se esconden detrás de muchos indicadores medios. Las perspectivas de género y de etnia han generado un número creciente de evidencias que se suman a los estudios sobre salud y capital social, pobreza, clase social y diferencias de ingresos. Otras perspectivas como el estudio de la condición social en poblaciones migrantes, los fenómenos de urbanización asimétrica y la distribución de ingresos por grupos etarios, significativos en un contexto de envejecimiento de la población, comienzan a sumar nuevas evidencias para la formación de políticas orientadas a la equidad. En muchos casos se verifica que la apropiación de los beneficios del desarrollo tecnológico, del crecimiento económico y de la misma globalización tiende a concentrarse en ciertos grupos sociales, ampliando las disparidades, y, en sus formas extremas, contribuyendo a poner en riesgo la gobernabilidad democrática”.

Entre otros, en el párrafo transcrito (pág. 2) el autor cita, a:

Casas JA, Dachs NW, Bambas A. “Health disparities in Latin America and the Caribbean: The role of social and economics determinants” En: Equity and health: views from the Pan American Sanitary Bureau. Washington DC: PAHO; 2001. Pp 22-49

Comentaremos algunos de los datos y gráficos que pueden consultarse en detalle en las páginas indicadas.

Tasa de Mortalidad Infantil (TMI) relacionada con el Producto Bruto Interno (PBI) para los países de América Latina y el Caribe (ALC)

En las curvas que correlacionan las dos variables indicadas, se observa claramente que los países con mayor PBI tienen menor TMI. La forma cóncava de las curvas de ajuste revela que la ganancia en TMI por unidad de incremento de PIB es proporcionalmente mayor en los países y —por extensión— en los grupos sociales más pobres.

La comparación de las curvas correspondientes a los datos de 1995 y 1999 permite constatar que se logró disminuir la mortalidad infantil en países que no variaron su PBI. La razón es la aplicación de políticas activas en empoderamiento de las mujeres, demostrando el rol crucial en desarrollo humano de la adecuada nutrición de la madre y del niño en la primera infancia, observándose también correlaciones con políticas de salud materno-infantil con la evolución educativa posterior.

Concluye el autor, luego de un amplio informe con datos específicos para países de ALC, que para los objetivos de desarrollo humano sustentable en

ALC es esencial erradicar los mecanismos de reproducción de la pobreza atacando simultáneamente con políticas estatales activas el triduo Salud, Nutrición y Educación.

Transcribimos algunos de sus conceptos (pág. 13):

“Sin lugar a dudas, la estabilidad de los regímenes democráticos es uno de los logros más importantes de las últimas dos décadas en la región. Sin embargo queda mucho por hacer en la construcción de procesos de participación ciudadana, en el mejoramiento de la credibilidad de las instituciones y en la lucha contra la corrupción. La globalización tensiona las bases de la gobernabilidad debido a que, por un lado, las presiones ejercidas por las fuerzas supranacionales y transnacionales erosionan la soberanía y debilitan la identidad y naturaleza del estado en la medida que intervienen en los asuntos nacionales y presionan para el establecimiento de leyes universales. Por otro lado, la globalización demanda una redefinición, de los conocimientos, actitudes y habilidades requeridos de los líderes políticos y del servicio civil. En otras palabras, la globalización impone la necesidad de reinventar el liderazgo y la sociedad civil, y de reformar el estado.

De igual manera, la globalización y la revolución tecnológica que la acompaña plantean muchos retos para los procesos democráticos latinoamericanos debido a que, si bien es cierto que multiplican el número de actores políticos, los distintos sectores continúan desigualmente representados en el caso de ALC.

Otro efecto secundario de la globalización y la revolución tecnológica es que permite a una pequeña minoría incrementar sus ingresos de manera significativa, mientras que la gran mayoría lucha por mantener sus ingresos estables, y otros muchos los ven disminuir considerablemente, lo cual causa gran inseguridad. Debemos agregar el riesgo que representa el incremento de la pobreza estructural, la creciente marginalización de grandes sectores de la población y la desarticulación de la fuerza laboral.

La exclusión social es sin duda alguna el mayor riesgo que acarrea la globalización. Un gran número de personas pierde primero su puesto de trabajo y posteriormente la participación política y social en su comunidad. La disminución de la participación ciudadana en las actividades de la comunidad y la pérdida de la confianza entre los miembros de la comunidad tiene un grave impacto en el capital social. Al contrario que el capital humano, o capital físico, el capital social es un bien público creado como subproducto de las relaciones sociales. Se refiere a los rasgos de las organizaciones sociales tales como confianza, normas y redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad facilitando la coordinación de acciones. La brecha entre los ricos y los pobres es grande y está vinculada negativamente al nivel de inversión en el capital social. Es decir, la disminución

de la inversión en el capital social es una vía por medio de la cual las crecientes inequidades en el nivel de ingresos ejercen su efecto en el índice de mortalidad”.

Estos párrafos, Casas- Zamora los referencia en cuatro autores:

Prats J. Gobernabilidad y globalización: los desafíos del desarrollo para después del 2000. En: Gobernabilidad y salud: políticas y participación social, Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud; 1999. Pp. 35-62.

Bezanson K. Desarrollo internacional en la víspera del tercer milenio. Conferencia magistral al IV Congreso Panamericano de Información en Ciencias de la Salud. San José, Costa Rica, 24-27 de marzo 1998. En: Organización Panamericana de la Salud. Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Biblioteca Virtual. San Pablo: BI-REME; 1998. Pp 36-62

Putnam R. Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press; 1993. P. 167.

Kawachi I, Kennedy BP, Lochner K, Prothrow-Stith D. Social capital, income inequality and mortality. Am J Public Health 1997; 87: 1491- 1514

Juan Antonio Casas–Zamora, es el referente de la División de Salud y Desarrollo Humano (HDP) de la Organización Panamericana de la Salud, con sede en Washington, que publicó nuevamente el informe que acabamos de citar, en el Programa de Publicaciones (DBI/E) 2008.

APÉNDICE 4 EL ACCESO Y PERMANENCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO

Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Giovagnoli P, 2002. Documento de trabajo N° 37 de tesis de maestría. En:

www.depeco.econo.unlp.edu.ar

Muestra: cohorte que ingresó en 1991 a CPN en la Universidad Nacional de Rosario. Población: 1423; cierre mayo 2001. Se recibió el 17,4%; el 66,86% desertó y el 15,7% aún está estudiando. O sea, en un lapso de diez años se recibió el 17,4% de los 1423 alumnos que ingresaron. Pueden consultarse en este trabajo otras muestras y numerosos desagregados por género, nivel económico y educativo de los padres, situación laboral y otros.

* * *

Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. García de Fanelli A, 2003. En: La Agenda Universitaria, 2003, Buenos Aires.

Muestra: población total en el sistema universitario argentino en la franja etaria 25 a 39 en el año 2001.

Total país 60,8% (56% varones; 65,5% mujeres) de graduación y 39,2% de abandono. Se destaca que además de estadísticas con distintas aperturas, incluso comparativas con otros países, hay comentarios muy pertinentes para entender la naturaleza de este problema.

* * *

Fuente: IESALC

Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Sistema de Estadísticas e Indicadores

Compilado por UNESCO-IESALC en base a aportes locales en cada país. Puede consultarse en: www.uis.unesco.org

Tasa bruta de matriculación en educación superior (matrícula sobre población de 20 a 24 años):

- Argentina 60,0%; Brasil 22,7%; Chile, 46,2%; Colombia 25,6%; México 23,9% (Datos 2003).

- Total América Latina y el Caribe, 28,5% (2003).

Cuadro comparativo mundial con datos de 2001

- Total países desarrollados 54,6%; países en transición 36,5%; países en desarrollo 11,3%
- Total mundial 23,2%

Es interesante observar que la tasa denunciada en Argentina es mayor que la de los países desarrollados. Hay presunción que las universidades abultan su matrícula para posicionarse mejor en la distribución presupuestaria. Es conveniente relacionar estas cifras con los egresados del sistema.

El porcentaje de participación del sector privado en la matrícula es de hasta el 25% en Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá Honduras y Argentina.

Entre el 25% y 50% en Ecuador, México, Venezuela, Paraguay, Perú y Guatemala.

Entre el 50% y 75% en Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana.

Es revelador confirmar el fuerte avance del sector privado en Brasil, Chile y Colombia.

El crecimiento de la matrícula entre 1994 y 2000 es el 70% en Argentina y Colombia; el 60% en Brasil y no llega al 50% en México.

En total para toda América Latina y el Caribe se pasó de 7.524.409 a 11.270.000 (algo más del 50% de aumento).

Entre 2001 y 2008 el total se mantiene en el orden del 50%, pasando de 12,2 millones en 2001 a 18,5 en 2008 (siempre hablamos de la franja etaria 21/24).

* * *

Análisis de variables vinculadas al seguimiento de cohortes: deserción, duración y efectividad de las carreras de Ingeniería de la Universidad de Mendoza. Catalano, Viviana; Núñez, Ana María; Reina, María José. En: VII Coloquio en Gestión Universitaria, Mar del Plata, 2007

Se puede inferir de los datos presentados relativos a las cohortes que iniciaron sus estudios entre 1993 y 1998 que el 81% de los jóvenes egresados insumieron para graduarse más años que los establecidos en los planes de estudio.

* * *

Masividad, calidad y racionalidad en generación de recursos humanos en salud: reflexiones iniciales para una política de ingreso a las facultades de medicina. Fió, Damián; Plencovich, María; Quadrelli, S; Rovetto, María; Rufini, P. En: VII Coloquio en Gestión Universitaria, Mar del Plata 2007

El cociente entre egresados e inscriptos para cohortes analizadas para la duración total de las carreras es el 20% según datos procesados por el Ministerio de Cultura y Educación en base a datos que suministran las propias universidades. Indicadores similares en los países europeos oscilan entre el 30 y el 50%.

Los autores comentan varias fuentes citadas y evidencian las complicaciones metodológicas que relativizan este tipo de estudios estadísticos.

Se destaca en este trabajo la incidencia de factores socioeconómicos en los porcentuales de desgranamiento y deserción, confirmando lo que revelan todas las fuentes con este tipo de aperturas. Los dos quintiles más bajos en PIB tienen cifras de acceso y retención menores que los otros tres.

Comentaremos a continuación cuestiones pertinentes para el análisis de los sistemas universitarios extractadas de este trabajo.

En América Latina el número total de universidades era de 812 en 1995, de las cuales el 60,7% tenían gestión privada. En el 2002 el número de universidades aumentó a 1213, de las cuales el 69,2% eran privadas. Obsérvese que en 7 años aumentó un 50% el número de universidades y aumentó también la participación de la gestión privada.

Argentina supera largamente a los otros países de América Latina y el Caribe en matrícula, habiendo experimentado una suba impresionante del 2000% entre 1950 y el 2000, año en que se superó la cifra de 1.700.000 estudiantes matriculados en educación superior, de los cuales el 75% son universitarios. Argentina mantiene una mayor proporción de matrícula en el sector público, a diferencia de otros países como Brasil que tiene más alumnos en el sector privado.

* * *

Rendimiento académico en las universidades. Compilado de fuentes universitarias presentado por San Martín, R. En: diario La Nación de Argentina, edición del 20 de marzo de 2008.

- Alumnos que no aprueban.
- La universidad culpa al nivel medio por el bajo rendimiento.
- También lo atribuyen a dificultades económicas de los estudiantes.

El 25% de los alumnos de universidades públicas (253.000) y el 20% de los alumnos de las universidades privadas (37.800) no aprobaron ninguna materia en 2007, con diferencias muy marcadas según la zona de radicación de la universidad. El detalle es el siguiente:

Universidades estatales

JUJUY	62,8%
Sgo. del Estero	53,2%
PATAGONIA	46%
COMAHUE	44,8%
CATAMARCA	39,7%
MISIONES	38,7%
SAN JUAN	37,4%
PATAG. BOSCO	36,5%
NOROESTE BSAS	36,1%
G. SARMIENTO	32,8%
UBA	20,2%
PROMEDIO	24,5%

Universidades privadas

Fasta	77,4%
Morón	38,8%
Maimónides	31,9%
UADE	25,8%
Kennedy	25,8%
Católica S. del Estero	23%
Católica Salta	22,7%
Juan Agustín Maza	21,2%
Blas Pascal	21%
Belgrano	20,6%

Las reinscripciones totales de alumnos en las universidades estatales alcanzaron a 1.033.121, y los inscriptos que no aprobaron ninguna materia en 2006 fueron 253.070.

Las cifras correspondientes para las universidades de gestión privada fueron:

Reinscripciones: 193.266

No aprobaron ninguna materia en 2006: 37.878

* * *

Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. Villanueva E, 2008. En: Tendencias de educación superior en América Latina y el Caribe (textos base para la reflexión y el debate en CRES -Conferencia Regional de Educación Superior - 2008), editado por IESALC-UNESCO

En los primeros cinco años de este siglo, la matrícula de alumnos creció un 80% de lo que había crecido en 40 años (de 1960 a 2000), el número de alumnos de posgrados casi se triplicó, pasando del 1,3% al 3,6%.

En treinta años, de 1975 a 2004, la matrícula de alumnos de grado se cuadruplicó en Argentina, Chile y México; creció 7 veces en Bolivia y Colombia; 5 veces en Venezuela y 3 veces en Ecuador. Brasil, además de aumentos similares, registra un fuerte incremento de la enseñanza de gestión privada en el grado universitario.

* * *

El Acceso y Permanencia en las carreras de grado de la Facultad Regional Delta. Características y Tendencias. Nápoli, F. Cullen, P. Sosa, M. De León, A. Varanese, C. En: *Proyecciones*, año 4 n°1, abril 2006. ISSN: 16678400, Buenos Aires, págs. 63 a 70.

En el trabajo de campo realizado con todos los ingresantes en 2004 y 2005 (relevamientos, *tests*, entrevistas y encuestas) se detectaron correlaciones entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico, así como entre el nivel de ingresos del grupo familiar y los antecedentes escolares previos. En general se detectaron falencias en la apropiación de conocimientos y en la puesta en acto de competencias básicas relativas a comprensión de textos y operatividad numérica y simbólica.

* * *

Educación Superior: Clave para el Desarrollo y la Integración Regional. Herrera, L. Cullen, P (col). En: *Tecnológica, Universidad & Empresa* N° 29, 2008, Buenos Aires, págs. 15 a 24.

Se presenta información aportada por el “Mapa de la Educación Superior en América Latina” realizado por la UNESCO sobre 8.910 instituciones universitarias de 35 países de la región, donde se revelan grandes diferencias en el grado de cobertura (matrícula de educación superior sobre tasa de pregrado, en jóvenes de 18 a 24 años), con un máximo de 69,1% en Cuba y mínimos en torno al 10% en Honduras, El Salvador, Nicaragua, Santa Lucía y Antigua y Barbuda. En el período presentado, 2005/2006, Argentina registra el 45,6%, mientras que son destacables las bajas tasas de Brasil, Colombia y Perú, en torno del 20%.

Hay fuertes disparidades en el acceso al nivel superior, y son de destacar también las definiciones contundentes —resaltadas en la fuente consignada a través de la transcripción de tres párrafos— contenidas en la Declaración Final de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008, Cartagena) respecto no sólo a propuestas para revertir los bajos índices de cobertura sino también sobre qué debe entenderse por educación de calidad. Los transcribimos a continuación:

“...En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de las terribles crisis democráticas que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del planeta, los

recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos...”

“... La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades, para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad...”

“... Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y en la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad...”

* * *

Objetivos e impactos de las acciones institucionales vinculadas con la permanencia de los alumnos de grado. Cullen, P. De León, A. Varanese, C. En: VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Asunción, 2008

Se presenta un estudio de resultados de pruebas específicas realizadas a alumnos desde el ingreso hasta el tercer nivel con respecto a competencias en capacidades operatorias formales necesarias para avanzar en el currículo de carreras de ingeniería. Se encuentran los mayores grados de dificultad en los ingresantes y en los alumnos del primero y segundo nivel, por lo cual se deduce que recién en tercer año el alumno está consolidado en su carrera.

El problema es que más del 70% de los aspirantes no llegan a ese nivel. Se examinan factores incidentes en la permanencia y se proponen esfuerzos institucionales especiales para enfrentar esta situación desde una perspectiva inclusiva, preservando la calidad.

APÉNDICE 5 INDICADORES VINCULADOS CON LA INVESTIGACIÓN

Fuente: RICYT (Red iberoamericana e interamericana de indicadores de ciencia y tecnología), 2006 (el informe completo está disponible en la web)

Coeficiente de Invención (Indicador N° 25)

Patentes solicitadas por residentes cada 100.000 habitantes

- **En Argentina se pasó de un coeficiente 2,96 en 1990 a 2,10 en 2004.**
- **En Brasil de 4,48 a 5,99 entre los mismos años.**
- **En Chile de 1,22 a 3,70.**
- **En México de 0,81 a 0,54.**
- En Colombia de 0,24 a 0,19.
- En Venezuela de 1,34 a 0,89.
- En el total de países de América Latina y el Caribe, de 2,02 a 2,50.
- En Estados Unidos (referencia externa) de 36,34 a 64,54.

Me interesa destacar especialmente algunos datos contundentes.

- Argentina, que en 1990 estaba en una relación 1 a 12 con EE.UU., en 2004 está 1 a 30.
- En relación con Brasil, pasamos de 1 a 1,5 a casi 1 a 3.
- En relación con el total de América Latina y el Caribe, Argentina pasó de superar el promedio de la región en 1990 a estar por debajo en 2004.
- Además de Argentina, se destacan México, Colombia y Venezuela por la evolución paupérrima de este indicador. Brasil y Chile, aún manteniéndose lejos de los valores de EE.UU., muestran una evolución positiva.

* * *

Publicaciones en Science Citation Index – SCI SEARCH (Indicador N° 26)

- En Argentina se pasó de 2.343 en 1990 a 5.699 en 2005.

- En Brasil, de 3.885 a 18.765 entre los mismos años.
- En Chile, de 1.220 a 3.262.
- En México, de 1.705 a 7.541.
- En Colombia, de 459 a 950
- En Venezuela, de 519 a 1.234.
- En el total de países de América Latina y el Caribe, de 11.046 a 38.729
- En Estados Unidos (referencia externa) de 248.647 a 375.401

Este indicador bibliométrico es uno de los que intenta sistematizar el impacto científico de los “papers”. Los valores que hemos seleccionado revelan la ubicación del total de nuestra región comparada con EE.UU., que ha llegado a una relación de 1 a 10 en 2005 desde una de aproximadamente 1 a 20 en 1990. La brecha tiende a reducirse pero en valores absolutos hay una distancia muy grande. Brasil y México son los que aportan más a la región en lo referido a este indicador.

* * *

Publicaciones en Pascal (Indicador N° 27)

Argentina pasó de 1.535 en 1990 a 2.444 en 2005.

Otros países entre los mismos años:

Brasil	de 2.393	a 7.904
Chile	569	1.612
Colombia	204	485
Venezuela	316	551
Total Región	6.994	17.031
EE.UU.	156.979	163.244

Este indicador bibliométrico mantiene las tendencias generales del anterior. Es interesante comentar algunas cifras que presenta la RICYT sobre el mismo relacionándolo con el PBI (indicador N° 42).

* * *

Publicaciones en Pascal cada 1.000 millones de dólares de PBI (Indicador N° 42)

	1990	2004
Argentina	10,86	16,42
Brasil	5,35	14,89
Chile	18,72	15,63
Colombia	5,07	5,27
Venezuela	6,53	4,66
Total Región	6,30	8,90
EE.UU.	27,05	17,37

Aquí se observa que Argentina, Brasil y Chile presentan en el año 2004 valores similares a Estados Unidos, mientras que en el total de América Latina y el Caribe estamos en una relación 1 a 2 respecto a este indicador.

* * *

Publicaciones en Pascal por cada millón de dólares de gasto en I+D (Indicador N° 44)

- Argentina empieza a registrar datos en 1996 con 1,48 y en 2004 está en 3,75.
- Brasil en 1994 tiene un valor de 0,63 para este indicador y de 1,63 en 2004.
- Chile tiene 3,67 en 1990 y 2,24 en 2004.
- Colombia pasa de 0,63 en 1995 a 3,11 en 2001.
- Venezuela pasa de 1,79 en 1990 a 1,84 en 2004.
- Total América Latina y el Caribe pasó de 1,24 en 1990 a 1,72 en 2004.
- EE.UU. pasa de 1,03 en 1990 a 0,54 en 2004.

Este indicador pretende relacionar bibliometría científicamente acreditada con el gasto en investigación y desarrollo. Las limitaciones metodológicas que hacen al relevamiento de datos acerca de lo que un país invierte y gasta en su sistema científico tecnológico, acotan su validez. No obstante

revela algunas realidades que efectivamente se perciben y que son uno de los elementos que hay que tener en cuenta.

Si relacionamos los indicadores bibliométricos Pascal —27, 42 y 44— y los comparamos entre sí, podremos concluir que Estados Unidos invierte mucho más que nuestra región en ciencia y tecnología, tanto en términos comparativos al tamaño de su economía cuanto en términos absolutos. Si además tenemos en cuenta que la inversión y gasto privada no contabilizada es presumiblemente también mucho mayor, se puede concebir cuál es la prospección en cuanto al estatus futuro. En un momento y en un mundo donde los flujos asociados a la globalización se incrementan cada vez más y los mercados se disputan palmo a palmo entre las naciones, este es un formidable problema a tener en cuenta.

* * *

Patentes Otorgadas (Indicador N° 22)

Argentina registró 759 patentes en 1990, de las cuales 510 correspondieron a argentinos no residentes y 249 a residentes. En 2004 el otorgamiento total de patentes pasó a 840, de las cuales 732 fueron de no residentes y 108 de residentes. Estas cifras revelan con toda crudeza el grado de creatividad de la ciencia argentina, que en los últimos 15 años disminuyó a menos de la mitad las ya escasas patentes otorgadas a sus científicos residentes. Veamos las cifras de los países de nuestra región que hemos tomado como testigos, y las correspondientes al total así como las del país exterior adoptado para la comparación.

- Brasil, en 1994 registra 3.678 patentes de residentes y 4.066 en 2004
- Chile, 101 en 1990 y 52 en 2004
- Colombia, 35 en 1991 y 11 en 2004
- Venezuela, 63 en 1990 y 7 en 2004
- Total América Latina y el Caribe, 2.487 patentes otorgadas a residentes en 1990 y 4.482 en 2004.
- EE.UU. registra 47.391 patentes de residentes en 1990 y 84.271 en 2004

Estas cifras no pueden dejar de analizarse con mucha atención.

El total de todas las patentes otorgadas a residentes latinoamericanos y caribeños en 2004 está en una relación de 1 a 20 con EE.UU. La capacidad demostrada de invención de la mayoría de los países de nuestra región es virtualmente nula.

Esta situación de los sistemas científicos regionales explica por qué el organismo de la UNESCO que se ocupa de la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) puso en la agenda de su Conferencia Regional 2008 la presentación de prácticas exitosas en gestión de ciencia, tecnología e innovación —con especificaciones estrictas en cuanto a demostración de resultados—, lo que está indicando una intención no explícita pero evidente de que se tome conciencia de la necesidad de mejorar la calidad creativa del aporte de las universidades a los sistemas de ciencia y tecnología.

Fuente: diario “El Litoral on line” de la ciudad de Santa Fe del 15/04/08 (proporciona el enlace a la página web que se transcribe a continuación)

Los supermercados alemanes contribuyen a mantener condiciones laborales injustas en el campo latinoamericano, denuncia un informe de Oxfam. La ONG deposita sus esperanzas en la fuerza del consumidor.

De los consumidores alemanes se dice que son muy sensibles a las variaciones en los precios y que se encuentran entre los que menos están dispuestos a gastar en comida. Hasta ahora, las consecuencias de la búsqueda del alimento barato se habían medido en la desaparición de las tiendas de barrio, aplastadas por el poder de las grandes cadenas, en las quejas de los agricultores nacionales y en algún que otro escándalo de carnes en mal estado.

Ahora, la ONG Oxfam apela en un informe a la conciencia de los alemanes más allá de las propias fronteras, y les pide que hagan uso del “poder de la cesta de la compra” para mejorar las condiciones de trabajo en países como Ecuador y Costa Rica. Los supermercados germanos son responsables de la explotación laboral en los campos de América Latina, documenta Oxfam.

12 horas, nueve euros

Edeka, Rewe, Aldi, Lidl y Metro se llaman las cinco cadenas de supermercados que controlan el 70% del sector en Alemania. El poder que les concede esta cuota es enorme, y la presión que ejercen sobre los distribuidores también. Los consorcios exigen a los proveedores dinero por posicionar sus productos en determinados estantes, “contribuciones ante la apertura de nuevas filiales o que participen en la celebración de aniversarios”, dice Marita Wiggerthale, autora del estudio de Oxfam.

Pero, sobre todo, los supermercados imponen precios bajos, y eso repercute directamente en las condiciones laborales y los salarios de los empleados en el país de origen de, por ejemplo, las frutas. “En las plantaciones de piñas en Costa Rica las jornadas de 12 horas y más son la norma. El sueldo se sitúa en los nueve euros al día, 75 céntimos por hora”, critica Wiggerthale.

Por 75 céntimos la hora sólo los parados de larga duración se levantan de la cama en Alemania, y eso por ocho horas como máximo y bajo amenaza de la Oficina de Empleo de retirarles la subvención estatal con la que completan su salario si no aceptan la medida de “reintegración en el mercado laboral”.

Pero en estos cultivos no sólo la retribución es injusta, denuncia Oxfam. Existen más prácticas que los alemanes no deberían seguir apoyando al llenar la nevera.

Sin sindicatos, con pesticidas

Dole, Chiquita, Del Monte, Fyffes, Cobana-Fruchtring, Edeka Fruchtkontor o Dürbeck son nombres comunes en las etiquetas de las frutas que se compran en Alemania. Y son también marcas de empresas que, según Oxfam, torpedean sistemáticamente todo intento de organización sindical de los trabajadores del campo en países como Costa Rica o Ecuador.

Sin sindicatos, las condiciones infrahumanas de empleo y los bajos sueldos son más fáciles de mantener. También la contratación barata de niños: según la Organización Mundial del Trabajo, unos 30.000 menores recolectan plátanos en Ecuador. Plátanos que supermercados a muchos kilómetros de distancia venden por unos pocos euros.

Además, Oxfam denuncia la exposición de los empleados del campo latinoamericano a productos químicos perjudiciales para la salud, muchos de ellos, como el pesticida Paraquat, prohibidos desde hace tiempo en Europa. “Por el peligro que suponen para las personas y el medio ambiente, el uso de estas sustancias debe interrumpirse inmediatamente”, reclama Wiggerthale.

A los consumidores alemanes les importa mucho el precio, pero ya han demostrado en otras ocasiones que cuando la conciencia les llama son capaces de ejercer una enorme presión sobre quienes les venden. Oxfam les pide que hagan uso una vez más de esa facultad y opten por los productos biológicos o con sello de comercio justo.

Dos académicos y educadores ejemplares

Fuente: FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – 2008)

(selección propia para integrar este apéndice como homenaje y proyección de sus testimonios)

Entrevista a Carlos Núñez *

"Un arquitecto devenido en educador por su práctica social"

En Carlos Núñez Hurtado su vocación de educador popular, sale a luz, desde su primera interacción. Su historia de vida es tan rica como su personalidad. Uno puede escucharlo por horas, sin dejar de prestarle atención. Como educador trabaja con campesinos desde el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), como con universitarios dirigiendo la Cátedra "Paulo Freire", en la Universidad ITESO. El secreto de su persona está en la forma en que establece el vínculo: directo, sencillo, ameno; un hombre que busca en cada actividad que realiza mantenerse coherente a sus convicciones.

U- ¿Cuáles son las bases de la educación popular?

CNH- Leyendo a Paulo Freire desde la primera hora, hasta la última, vas a encontrar que permanentemente en forma transversal hay cuatro ejes que recorren el pensamiento. Uno que tiene que ver con el conocimiento, con la esencia del hecho educativo. Eso referente al marco epistemológico. Otro tiene que ver con lo pedagógico y metodológico. Cómo haces el hecho educativo, cómo trabajas el conocimiento. Por supuesto, desde la afirmación que toda educación tiene una posición ética, consciente o inconsciente, tiene valores que expresa. Esto implica un posicionamiento político, no desde el punto de vista partidario, sino desde la posición que uno tiene sobre el mundo. Y desde la opción educativa, para ser consecuente, tengo que pensar que mis valores de reconocimiento del ser humano, el protagonismo de la gente, me implican tomarlo como sujeto y no como objeto de conocimiento. Lo cual rompe completamente el marco epistemológico de entrega fraccionada de conocimiento y obviamente cambia los métodos pedagógicos. Estos cuatro pilares: lo ético,

epistemológico, pedagógico y lo político, son componentes de cualquier sistema educativo...

* Publicado en *Universia* el 30 de Noviembre de 2005.

Nem pedagogismo, nem politicismo*

O pernambucano João Francisco de Souza é um educador envolvido com a educação popular quase 24 horas do dia, há mais de 40 anos. Tudo começou em 1961, na mesma época em que conheceu o também educador Paulo Freire, no Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP).

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, João Francisco é também Pesquisador–Coordenador do Nupep (Núcleo com doutorado em Sociologia e em Estudos Comparados sobre a América Latina e o Caribe), pela Universidade de Brasília (UnB) e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO).

Keli Boop

EC – Em seu trabalho “Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural”, analisa as implicações da diversidade cultural ou pluriculturalidade para a prática pedagógica. Que implicações seriam essas?

João Francisco – O pensamento de Paulo Freire nos vacina, espero que de uma vez por todas, contra o pedagogismo e o politicismo nos processos educativos, propugnando pela politicidade e pedagogicidade da educação, ao tempo que assume uma perspectiva inter/multicultural crítica para as sociedades da pós-modernidade/mundo como feição de uma democracia que combine representação com participação. Essas perspectivas político-pedagógicas proporcionarão as condições para que os processos educativos garantam sua contribuição à formação do sujeito humano que exige colocar a extraordinária competência científico-tecnológica conquistada pela humanidade a serviço da competência humana de todos os seres humanos, nas mais diversas expressões culturais. A competência humana implica eficiência e eficácia econômica e simbólica, em outras relações de poder e de saber.

A pedagogia do oprimido, do saber, da esperança, da autonomia, ou seja, a obra de Paulo Freire propõe uma compreensão integral do ser humano e de sua cultura, da sociedade e da história, como possibilidades e não fatalidades, que engloba as ações, as idéias, as emoções de todos os homens e mulheres em todas as idades e condições, inclusive a luta pela construção da humanidade do ser humano em sua integralidade individual

e coletiva, econômica, política e gnosiológica. Propõe uma educação pensada e, sobretudo, praticada, não apenas no nível da formação do sujeito humano individual, mas também do humano coletivo, de tal maneira que garanta a liberdade, constitutiva do ser humano sujeito na construção de si mesmo, e a justiça entre os seres humanos que, organizadamente, conformam novas relações sociais, necessárias ao contexto da pós-modernidade/mundo-inter/multicultural e crítica.

EC - O Brasil é uma país com diversidades culturais dentro das próprias regiões. Quais são as conseqüências disso na Educação?

João Francisco - Uma educação, na perspectiva em que acabo de desenhar algumas características, se faz necessária, em todas as nações, apresentando-se mesmo tão necesaria quanto urgente, desafiante pela complexidade dos cenários atualmente existentes. Implica uma democratização ampla, radical, profunda, consistente e criadora das condições de promoção da competência humana de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra. Faz-se de modo especial necessária, dado o aprofundamento e as sutilezas das dominações, desigualdades econômico-sociais e exclusões culturais predominantes, em todas as dimensões do ser humano e das relações sociais. Uma democratização fundamental implica uma democratização cultural; ou melhor, uma nova feição e um novo dinamismo para a cultura que, por sua vez, não pode se concretizar sem *uma atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação* escolar que impedem, dificultam ou contribuem para a *criação de uma mentalidade democrática*, como defende Paulo Freire...

* Fuente: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/set02/entrevista.asp>

* * *

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918

Fuente: www.fe.unicamp.br/alfaplanguies

(párrafos seleccionados para integrar este apéndice como homenaje a la Reforma Universitaria de 1918 y proyección de su testimonio)

“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime.

Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no

equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque ahí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor, el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza...

...Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes...

...Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emanan de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades...

...La juventud vive en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse...

...La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitan en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía preeminencia de estatuto universitario...

...La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia".

*Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehére, Presidentes.
Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez,
Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina,
Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro,
Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.*

APÉNDICE 8

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO
(UASD) - Primera Universidad Latinoamericana

Por expreso pedido del autor (y autorización del nuevo texto) se ha reeditado la versión digital de la página 19 y agregado este **Apéndice 8** salvando la omisión de la **Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)** en la mención de las primeras universidades de América de acuerdo a los antecedentes suministrados por INAFOCAM el 16 de octubre de 2013 en la nota siguiente:

Desde República Dominicana le externamos nuestras felicitaciones por la publicación virtual de su libro Universidades para el Siglo XXI [1] (2010) y a la vez humildemente le brindamos un pequeño aporte respecto a la creación de las primeras universidades latinoamericanas según el párrafo número tres (03) de la página diecinueve (19).

En ese sentido, le remitimos el siguiente párrafo sobre la Historia de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que versa [2]: “La Universidad de Santo Domingo fue creada mediante la Bula In Apostolatus Culmine, expedida el 28 de octubre de 1538 por el Papa Paulo III, la cual elevó a esa categoría el Estudio General que los dominicos regenteaban desde el 1518, en Santo Domingo, sede virreinal de la colonización y el más viejo establecimiento colonial del Nuevo Mundo”.

*Esperamos que el contenido del mismo sea de su mayor utilidad
Atentamente,*

Lcdo. Leonardo De La Cruz

Centro de Documentación INAFOCAM

<http://www.inafocam.edu.do>

<http://www.facebook.com/documentacion.inafocam>

<http://documentacion-educativa.blogspot.com>

Notas

[1] http://www.edutecne.utn.edu.ar/univ_siglo_xxi/univ_siglo_xxi.pdf

[2] HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD (UASD). Recuperado el 16 de octubre de 2013 de:

<http://uasd.edu.do/index.php/es/informacion-general/historia>

Información ampliada sobre la bula *In Apostolatus Culmine* que crea la Universidad de Santo Tomás de Aquino, hoy Universidad Autónoma de Santo Domingo

Noticias a los 4 Vientos: ***In Apostolatus Culmine***

Autor: **Ramón Tejeda Read**

28/10/2008

Artículo publicado en *Perspectiva Ciudadana*

[<http://perspectivaciudadana.com>], diario dominicano multimedia.

Fuente original:

<http://perspectivaciudadana.com/contenido.php?itemid=26633>

Portada

En República Dominicana celebramos hoy el Día de la Universidad y la Escuela. La razón de esa efeméride está en que un día como hoy, 28 de octubre, pero del año 1538, es dictada la bula o dispensa papal que creó la Universidad de Santo Tomás de Aquino, hoy Universidad Autónoma de Santo Domingo. La universidad más vieja del Nuevo Mundo fue fundada bajo el reinado de Carlos I de España y V de Alemania mediante la Bula in *Apostolatus Culmine* del Papa Pablo III.

Artículo

En República Dominicana celebramos hoy el Día de la Universidad y la Escuela. La razón de esa efeméride está en que un día como hoy, 28 de octubre, pero del año 1538, es dictada la bula o dispensa papal que creó la Universidad de Santo Tomás de Aquino, hoy Universidad Autónoma de Santo Domingo. La universidad más vieja del Nuevo Mundo fue fundada bajo el reinado de Carlos I de España y V de Alemania mediante la Bula in *Apostolatus Culmine*, la cual fue expedida en Roma por Su Santidad, el Papa Pablo III, como ya hemos dicho, el 28 de octubre de 1538, hace 470 años. La autorización papal fue emitida previa suplicatoria de los sacerdotes del Imperial Convento de los Dominicos de la ciudad de Santo Domingo a cuyo cargo estuvo inicialmente la casa de altos estudios. Voces a los Cuatro Vientos felicita en su día a los uasdianos y uasdianas.

Pero no vaya usted a creer que ha sido fácil demostrar que la hoy denominada UASD fue la primera universidad del Nuevo Mundo. Durante muchos años, religiosos de otras órdenes diferentes a los dominicos pusieron en duda la existencia de la bula *In Apostolatus Culmine*, del Papa Pablo III, y a ello contribuyó el hecho de que, durante la invasión napoleónica los archivos de bulas papales de Roma fueron trasladados a Madrid y en ese trajín se perdieron varios volúmenes, uno de ellos el que contenía la bula papal que autorizaba a los dominicos a abrir la primera Universidad Real y

Pontificia de la América recién descubierta. La copia de la Bula que descansaba en los archivos de la orden de los dominicos fue quemada cuando el corsario inglés Francis Drake incendió la ciudad. Entre los intelectuales e historiadores que llegaron a poner en duda la existencia de la bula que crea la Universidad de Santo Domingo se encuentran Fray Cipriano de Utrera, por un lado, y más reciente aún, don Américo Lugo, según explica el profesor Jesús de la Rosa.

El investigador dominico Vicente Beltrán de Heredia, catedrático de la Pontificia Universidad de Salamanca, después de una larga búsqueda que le llevó años en los fondos del Archivo Vaticano, encontró en el verano de 1952, en el Inventario de Bulas Perpetuas del Papa Pablo III, la partida o registro correspondiente a la In Apostolatus Culmine; y también encontró la suplicatoria de los dominicos de La Española dirigida a Pablo III pidiéndole al Pontífice que su Estudio General de La Española fuera elevado a la categoría de Universidad. En 1959, el historiador dominicano César Herrera localizó en los archivos de Sevilla una copia fechada en 1551 de la Bula In Apostolatus Culmine. Ese valioso documento histórico desapareció de los archivos de la UASD a principios de los años sesenta. Se tiene entendido que un coleccionista lo tomó prestado y aún no lo ha devuelto. De todos modos, ya hoy nadie discute a la UASD su día.



**Universidad Autónoma
de Santo Domingo**

PRIMADA DE AMÉRICA / Fundada el 28 de octubre de 1538

- APONTE, Eduardo (2004). **Comercialización, Internacionalización y Surgimiento de la “Industria” de Educación Superior en los Estados Unidos y Puerto Rico: Transnacionalización hacia la Periferia.** Documento presentado en: Seminario Regional “La educación transnacional: nuevos retos en un mundo global”. IESALC – UNESCO, Caracas, junio de 2004.
- CHAÚÍ, Marilena (2006). **La universidad camina hacia su destrucción.** Transcripción del reportaje en “Página 12”, edición del 24 de mayo de 2006. En: Para pensar la universidad, edición electrónica del 03/08/07.
- CULLEN, Patricio (2006). **Hacia el Renacimiento Educativo. La salida de la crisis educativa como oportunidad.** edUTecNe, Buenos Aires.
- CULLEN, P (2008). **La Universidad y el Mundo del Trabajo.** En: VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: La Gestión de la Educación Superior como Derecho Humano y Bien Público Social, Asunción, Paraguay.
- DIETERICH, Heinz (1999). **Globalización, Educación y Democracia en América Latina.** En: La Sociedad Global, autores Chomsky y Dieterich, Editorial 21, Buenos Aires, 1999, Argentina.
- FEBRILLET, Mateo (2007). **Las reformas necesarias en la universidad de hoy.** En: Diario digital RD del 26 de noviembre de 2007, Santo Domingo, República Dominicana.
- FLAPE – OLPED – OEI (2008). **Noticias de Paraguay.** En: CINED, Boletín digital N° 120, 25 al 30 de abril de 2008.
- GORDILLO, Héctor (2004). **Las universidades corporativas, una nueva estrategia para la capacitación: formación y capacitación del talento humano.** En: Gestiopolis, edición electrónica del 14 de febrero de 2008.

- MULLOR GARCÍA, Justo (2007). **Intervención en la Conferencia Internacional de la UNESCO sobre la Educación**. En: XLI Conferencia UNESCO.
- MUÑOZ SODANO, Antonio (2001). **Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural**. Artículo publicado en: *Hacia una educación intercultural: Enfoques y Modelos – “Encounters on education”*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba–Canadá, 2001, 1, 81-106.
- PEÑALOZA, Marlene (2007). **Los paradigmas de la producción y su impacto en el mercado laboral**. En: *Fermentum*, Mérida – Venezuela, año 17, N° 49 – 455-477
- PFALLER, Alfred (2003). **La social democracia en la sociedad globalizada post-industrial**. *International Politics and Society*. Traducción Bert Gerber. Ed. Fundación Friedrich Ebert, Argentina.
- SAMOIOLOVICH, Daniel (2008). **Senderos de Innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina**. En: *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe, textos base para la reflexión y el debate en la Conferencia Regional de Educación Superior*. IESALC-UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia, 2008.
- SOTELO VALENCIA, Adrián (2003). **La reestructuración del mundo del trabajo: superexplotación y nuevos paradigmas de la organización del trabajo**. Editorial Itaca, México, DF.
- SVERDLICK, I; FERRARI, P; JAIMOVIVH, A (2005). **Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina**. Ed. LPP (Laboratorio de Políticas Públicas) y OLPED (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas). Buenos Aires, Argentina.
- VIDAL ARIZABALETA, Elizabeth (2006). **Prospectiva académica en la sociedad del conocimiento. ¿Las vanguardias universitarias?** Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá DC.

- BECK, U. (1998). **La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad**. Paidós, Barcelona.
- BERBEL, Consultoria (2004). **Perfil do empreendedor**. Disponible en: www.berbel.pro.br. Verificado: 29 feb. 2004.
- BORÓN, Atilio (1991). **Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina**. Ed. Imago Mundi. Buenos Aires.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo (1996). **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Caxias do Sul: EDUCS, 1996.
- BOULET, Patrick (2005). **La Universidad y los otros**. En: Revista Iberoamericana de Educación OEI. Numero 36/10-2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Río de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRUNNER, J.J. (2006). **Educación Superior en Iberoamérica**. Informe 2007, CINDA, Santiago de Chile, pp 101 y ss.
- CARLAND, J. W. et. al (1984). **Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners**. En: Academy of Management Review, v. 9, n. 2, p. 354-359, 1984.
- CASTRO, Cláudio de Moura; SCHWARTZMAN, Simon (1986). **Pesquisa universitária em questão**. São Paulo: Ícone, 1986.
- CEPAL, (1990) **Transformación productiva con equidad; La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz (1996). **La sociedad global; Educación, mercado y democracia**. Oficina de Publicaciones. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- CULLEN, P (2005). **La Misión Política de la Educación y el Rol de la Universidad**. En: V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria

en América del Sur: Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur, Mar del Plata, Argentina.

- CULLEN, P (2007). **La Gestión del Conocimiento Científico y Tecnológico y las Demandas Regionales**. En: VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional, Mar del Plata, Argentina.
- DEUS, J.D. (1970). **MERTON, Robert K. Os imperativos institucionais da Ciência. A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. p.37-52.
- DRUCKER, Peter (1991). **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- ESCURRA, Ana María (2005). **Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario**. En: Biber, Graciela (comp.): Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 15-27.
- ETZKOWITZ H., PETERS, L. S (1991). **Profiting from knowledge: organizational innovations and the normative changes in American universities**. *Minerva*, v. 29, n. 2, p. 133-166, 1991.
- FAGUNDES, José (1985). **Universidade e compromisso social - extensão, limites e perspectivas**. En: Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1985.
- FÁVERO, Maria Lourdes (1980). **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FREIRE, P. (1997). **A la sombra de este árbol**. Barcelona: Editores El Roure.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1997). **El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. En: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo 1. Colección Respuestas. Ediciones CRE-SALC/UNESCO, Caracas.
- GRANDO, José C (1998). **O impacto da atividade de extensão na gestão da Universidade**. *Revista Dynamis*, Blumenau, v.6, n. 24, jul./set. 1998.
- JANINE RIBEIRO, R. (2007). **Evaluación del posgrado: experiencias y desafíos en Brasil**. En: Educación Superior y Sociedad: universida-

des latinoamericanas como centros de investigación y creación de conocimiento. Año 12, N° 1, Agosto 2007, pp. 223-236.

- KISILEVSKY, Marta (2005). **La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica**. En: Biber, Graciela (comp.): Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad. Pública. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 33-40.
- KURATKO, D. F.; HODGETTS, R. M. H. (1989) **Entrepreneurship: a contemporary approach**. Orlando: Dryden, 1989.
- LUNDBALL, B.A. (2006). **The University in the Learning Economy**. Druid Working Paper N°02-06 (Danish research unit for industrial dynamics), Copenhagen.
- NÁPOLI, F. SOSA, M. DE LEÓN, A. CULLEN, P. VARANESE, C. (2005). **La Gestión del Conocimiento y el Acceso a las Carreras de Grado en la Facultad Regional Delta de la Universidad Tecnológica Nacional**. En: V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- PAVIGLIANITI, N.; NOSIGLIA, M. y MARQUINA, M. (1996). **Recomposición neoconservadora; Lugar afectado: la universidad**. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- RAMA, C (2006). **La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- SCHON, D.A. (1994). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje en las profesiones**. Barcelona. Paidós 1994.
- SILVETI, María (2001). **Sociedad, Universidad y trabajo**. En: Ponencia presentada en el 5to Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, Buenos Aires, Agosto del 2001.
- SMITH, A. (1776). **The Wealth of Nations**. REPR: Londres, Everyman's Library, 1971.
- SOMMARIVA, Graciela; MESSINA, Lilian Pedernana de (2002). **Implementación de Prácticas Solidarias en la Currícula Universitaria. Diseño de un modelo específico**. Tesis. mimeo. Universidad de Sevilla, España.

- STIGLITZ, J.E. (2002). **Globalization and Its Discontents**. New York: W. W. Norton & Co.
- SUTZ, J. (1994) **Universidad y sectores productivos**. Buenos Aires: Centro Editor da America Latina, 1994.
- TEDESCO, J.C. (2002). **Educación en la Sociedad del Conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica.
- TROW, M. (1981). **Comparative Perspective on Access**. En: Access to Higher Education. Ed. Oliver Fulton, Guildford, Inglaterra.
- UNICEF (1999). **The State of the World's Children 1999: Education**. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Washington, D.C.
- VESSURI, H. (2004). **La hibridización del conocimiento. La tecnociencia y los conocimientos locales a la búsqueda del desarrollo sustentable**, Convergencia, mayo-agosto, vol. 11, N° 35, Universidad Autónoma de México, Toluca, México, págs. 171-191.
- WEBSTER, A.J. (1994). **International evaluation of academic-industry relations: context and analysis**. En: Science and Public Policy, v. 21, n. 2, p.72-78, abr. 1994.
- WEBSTER, A.J.; ETZKOWITZ, H. **Academic-industry relations: the second academic revolution?** London: Science Policy Support Group, 1991.
- WILLIAMS, Gareth (1984). **La Visión Económica de la Educación Superior**. En: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education, Berkeley University, California Press.
- ZAINKO, M. A., GISI, M. L. (org.). **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Champagnai, 2002.
- ZIMAN, J. (1989). **Research as a career**. London: Science Policy Support Group, 1989

PRÓLOGO DEL EDITOR	9
PRÓLOGO DEL AUTOR.....	11
EXORDIO	15
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1. FACTORES RETARDADORES	25
FORMAS DE GOBIERNO	25
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS.....	31
OBJECIONES A LA GESTIÓN PRIVADA.....	35
UNIVERSIDAD Y TRABAJO.....	37
LA CRISIS EDUCATIVA DEL NIVEL SECUNDARIO.....	44
UNIVERSIDAD Y FINANCIAMIENTO	47
CAPÍTULO 2. FUNCIONES BÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD.....	51
FORMACIÓN DE GRADO.....	54
INVESTIGACIÓN.....	61
EXTENSIÓN	66
La universidad y sus aspirantes.....	67
La universidad y sus graduados	72
La universidad y sus títulos alternativos	75
La universidad y sus cursos y servicios.....	79
La universidad y la cultura	82
La universidad y el capital social	83
La universidad y la escuela.....	87

CAPÍTULO 3. LA UNIVERSIDAD Y SU ROL EN LA SOCIEDAD.....	93
1- POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	96
2- GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO	97
3- DESAFIOS Y DILEMAS DE LA UNIVERSIDAD.....	99
4- AGENDA EDUCATIVA EN LOS NIVELES PREVIOS.....	102
5- INCLUSIÓN, EQUIDAD Y CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	105
FUENTES DOCUMENTALES	111
APÉNDICE 1. EL COMPROMISO SOCIAL.....	113
APÉNDICE 2. REALIDADES EDUCATIVAS EN LOS NIVELES PREVIOS AL UNIVERSITARIO.....	115
APÉNDICE 3. LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO Y EL DESARROLLO HUMANO.....	119
APÉNDICE 4. EL ACCESO Y PERMANENCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO	123
APÉNDICE 5. INDICADORES VINCULADOS CON LA INVESTIGACIÓN	129
APÉNDICE 6. LA EXPLOTACIÓN LABORAL EN LATINOAMÉRICA	135
APÉNDICE 7. HOMENAJES Y PROYECCIÓN DE TESTIMONIOS	137
APÉNDICE 8. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO (UASD) <i>Primera Universidad Latinoamericana</i>	140 (1)
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
BIBLIOGRAFÍA.....	143