



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata



38

Políticas de Modernización Universitaria
y Cambio Institucional

G. Tiramonti - C. Suasnabar - V. Seoane

Políticas de
modernización
universitaria y cambio
institucional

Nº 38

Año 1999

COMITÉ EDITORIAL:

TIULARES:

DR. FERNANDO BARBA

LIC. GUSTAVO BOMBINI

DRA. MARÍA MALBRÁN

PROF. VERÓNICA DELGADO

SR. JUAN MISURACA

ALTERNOS:

DRA. MARÍA LUISA FEMENÍAS

DR. MIGUEL ANGEL MONTEZANTI

PSIC. CARMEN TALOU

PROF. HERNÁN SORGENTINI

SRTA. CECILIA LORENZETTI

SECRETARÍO DE EXTENSIÓN:

PROF. CARLOS CARBALLO

DISEÑO DE TAPA:

DCV ALEJANDRA GAUDIO

PAGINACIÓN ELECTRÓNICA:

PROF. MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ

E-MAIL: MARTINEZ@ISIS.UNLP.EDU.AR

DIAGRAMACIÓN:

JANE AVRIL COMUNICACIÓN EDITORIAL

530 NRO. 1160 "2", TEL. (0221) 4225718, (1900) LA PLATA

E-MAIL: RUBEN_VACCARONI@YAHOO.COM

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Prof. Guillermo A. Obiols

Vicedecana

Prof. Adriana Boffi

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Gonzalo de Amézola

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Miguel A. Dalmaroni

Secretario de Extensión Universitaria

Prof. Carlos G. Carballo

Area de Actualización y Perfeccionamiento

Prof. Cristian Vaccarini

Asuntos Estudiantiles y Relaciones Institucionales

Prof. S. Gisela Lamas

Área de Ingreso

Msc. Susana Sautel

Área de Coordinación Técnico Administrativa

Prof. Luis Viguera

Área de infraestructura y mantenimiento

Prof. Paula Palacios

Consejo Académico

Claustro Docente

Prof. José Luis de Diego

Prof. Ana María Barletta

Prof. Carlos Parenti

Prof. Norma De Lucca

Dra. María Julia Bertomeu

Dra. María Luisa Freire

Claustro de Graduados

Prof. Guillermo Banzato

Dra. Evelyn Vargas

Claustro Estudiantil

Cecilia Abajo

Ceferino Sabatini

Leticia Muñoz Terra

Liliana Gómez

SERIE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- nº 1 FRONTERA Y JUSTICIA COLONIALES
nº 2 MERCADO DE TRABAJO Y PARO FORZOSO I
nº 3 MERCADO DE TRABAJO Y PARO FORZOSO II
nº 4 ESTUDIOS DE LÍRICA CONTEMPORÁNEA
nº 5 XII CONGRESO INTERAMERICANO DE FILOSOFÍA
nº 6 CUESTIONES AGRARIAS REGIONALES
nº 7 ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL I
nº 8 LA PROBLEMÁTICA AGROALIMENTARIA EN LA ARGENTINA (1970-1988) T. I
nº 9 ESTUDIOS SOBRE BORGES
nº 10 TERRITORIO Y PRODUCCIÓN. CASOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA EN BUENOS AIRES
nº 11 ESTUDIOS HISTORIA RURAL II
nº 12 MITOS, ALTARES Y FANTASMAS
nº 13 ESTUDIOS DE HISTORIA COLONIAL
nº 14 TRANSPORTE. ESPACIOS PERIURBANOS
nº 15 ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL III
nº 16 TEMAS DE HISTORIA ARGENTINA I
nº 17 EL NUDO CORONADO. ESTUDIO DE CUATRO CUARTETOS.
nº 18 ESTUDIOS DE LÍRICA LATINA
nº 19 HISTORIA Y HUMANIDADES
nº 20 MERCADO DE TRABAJO Y CONSUMO ALIMENTICIO EN LA ARGENTINA AGROEXPORTADORA
nº 21 HOMENAJE A MANUEL PUIG
nº 22 IGLESIA, SOCIEDAD Y ECONOMÍA COLONIAL
nº 23 PSICOLOGÍA: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
nº 24 LITERATURA ARGENTINA Y NACIONALISMO
nº 25 FRONTERA GANADERA Y GUERRA CON EL INDIO DURANTE EL SIGLO XVIII
nº 26 HISTORIADORES DEL SIGLO XIX Y LA HISTORIA DE AMÉRICA
nº 27 ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL IV
nº 28 ESTRUCTURA DISCURSIVA DE LA ENTREVISTA RADIAL
nº 29 LA MÚSICA COMO DEVELADORA DEL SENTIDO DEL ARTE EN MARCEL PROUST
nº 30 ROMANCES. POESÍA ORAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
nº 31 TEMAS DE HISTORIA ARGENTINA II. INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA RICARDO LEVENE
nº 32 LITERATURA POLICIAL EN LA ARGENTINA. WALEIS, BORGES, SAER.
nº 33 CONSUMO ALIMENTICIO EN SECTORES POBRES URBANOS DEL GRAN LA PLATA
nº 34 LA BÚSQUEDA POR MATERIA Y LA DESCRIPCIÓN DE CONTENIDO EN EL CATÁLOGO EN LÍNEA
nº 35 LA ROMANA. PRESENCIA DE LA MUJER EN LAS ELEGÍAS DEL *CORPUS TIBULLIANUM*
nº 36 TEXTOS ESPECIALIZADOS: COMPRENSIÓN Y TRADUCCIÓN POR PROFESIONALES DEL ÁREA CIENTÍFICO-TÉCNICA Y POR TRADUCTORES.
nº 37 PSICOLOGÍA, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN II
nº 38 POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN UNIVERSITARIA Y CAMBIO INSTITUCIONAL
-

Para correspondencia y canje dirigirse a: **Comité Editorial**
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Calle 48 y 6 - (1900) La Plata - Buenos Aires - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Políticas de modernización
universitaria y
cambio institucional

Guillermina Tiramonti
Claudio Suasnabar
Viviana Seoane

Equipo de Investigación
Cátedra de Política y Legislación de la Educación

Presentación

En los años 90' la Argentina inicia una etapa de reformas que se proponen modernizar el orden social para construir condiciones de articulación e incorporación al mundo globalizado. Si bien se pueden definir sentidos generales para esta etapa modernizadora ella adquiere específicas manifestaciones en los distintos sectores en los que pretende intervenir.

En el campo de la educación asistimos a una reforma que se propone modificar el conjunto de las instituciones encargadas de la producción y transmisión del conocimiento. El objetivo fundante de esta ola modernizadora es educar para la competitividad. Este sentido construido para el sector ha habilitado un nuevo espacio para el Estado en el campo educativo, ha introducido nuevos valores y criterios para el reordenamiento de los sistemas y ha generado un reposicionamiento de todos los actores (individuales e institucionales) en los específicos ámbitos en los que actúan.

El Estado ha dejado de ser el organizador del orden social y también a abandonado, por lo menos en esta etapa, la pretensión de generar condiciones de igualdad. Su función ha pasado a estar centrada en la construcción de las posibilidades de constitución de esta etapa de desarrollo del capitalismo en países periféricos como el nuestro.

Para la construcción de estas condiciones en el campo educativo los Estados han definido una serie de políticas que en buena medida pretenden trasladar al seno del sistema las lógicas competitivas con que se dirimen los recursos en el mercado económico. Se instala así un discurso que legitima lógicas, criterios y valores que hasta ahora han sido ajenos al circuito de la educación. La pretensión es imprimir al sector una impronta cultural que modifique sus prácticas para compatibilizarlas con una determinada conceptualización y definición de sentido del cambio al que asistimos. Se diseña así; un campo de juego en el que los diferentes actores despliegan sus recursos para actualizar posiciones y evitar desplazamientos.

En este sentido, los distintos trabajos que componen el libro que estamos presentando, intentan capturar estas tendencias en el ámbito universitario y

aportar ha identificar la densidad y complejidad de racionalidades, procesos y lógicas que convergen en la construcción de una transformación. Desde esta perspectiva, la "modernización universitaria" (como muchos especialistas y funcionarios prefieren denominar) y las múltiples tensiones que ha generado al interior de las instituciones académicas; constituyen el eje que estructura el conjunto de estos artículos.

Así, el análisis sobre el papel de los organismos internacionales y de otros actores académicos en la conformación de las agendas públicas de cambio universitario, la particular configuración que adoptan las culturas disciplinares e institucionales, las representaciones de los académicos acerca de las transformaciones en curso, entre otras temáticas; conforman solo un recorte posible y por supuesto inacabado de las dinámicas de cambio que atraviesan la universidad argentina en este fin de siglo.

El otro eje que estructura este volumen es la Universidad Nacional de La Plata y su entorno. Es evidente que la expansión universitaria operada en las últimas décadas y los procesos de diferenciación que la acompañaron, hacen cada vez más difícil hablar de "la" universidad en general. Las múltiples realidades que hoy conforman el sistema universitario nacional obligan a un doble esfuerzo: de pensar en paralelo tanto el grado de generalidad de las tendencias sistémicas como de las formas específicas en que éstas se manifiestan en cada institución. Pero analizar nuestra propia "casa" no constituye un mero recurso analítico, también expresa una preocupación y una inquietud por aportar al conocimiento de ese cotidiano tan familiar a nuestro sentido común pero a la vez tan desconocido cuando intentamos pensar líneas de transformación institucional.

Por último, cabe aclarar que los artículos compilados en este libro han sido producidos en el marco de los proyectos de investigación: "*Docentes Universitarios: una aproximación a su caracterización*" y "*El Sistema Universitario en los 90'. Políticas Públicas y cambios en la oferta*", que desde el año 1994 viene desarrollando la cátedra de Política y Legislación de la Educación bajo la dirección de la Lic. Guillermina Tiramonti y con la participación como investigadores de los profesores Claudio Suasnábar y Viviana Seoane, y la asistencia de la alumna de Ciencias de la Educación Vanesa Deldivedro adscripta a la cátedra.

Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora

GUILLERMINA TIRAMONTI

Modernizar ha sido sin duda un objetivo recurrente de las diversas estrategias políticas implementadas en el país a lo largo de este siglo. En algunas ocasiones el acento estuvo puesto en la instauración de una institucionalidad democrática y en otros en impulsar el desarrollo económico. En muchos casos los impulsos modernizadores generaron tensiones entre la esfera política y la económica y las demandas de la civilidad fueron consideradas como antagónicas a las exigencias de restricción distributiva que imponía el mercado. Los gobiernos militares optaron por resolver la tensión a partir de la supresión de la apertura democrática y en general, hasta avanzada la década del 70 la reflexión política de cualquier signo ideológico tendió a pensar estas dos esferas como irreconciliables.

La dura experiencia del autoritarismo habilitó una revalorización del régimen democrático, como el único marco posible para el desarrollo de la vida comunitaria. A su vez, el siglo culmina con una consolidación del capitalismo como sistema mundial y la cristalización de la racionalidad técnico-instrumental, como principio universalista de la organización social.

La democratización política es acompañada por un imperativo modernizador orientado a procurar una inserción de los mercados nacionales en el orden mundial. Esta nueva articulación al mundo exige una reestructuración drástica de la economía que aún se está desarrollando, y una redefinición de las dimensiones espacio temporales que estructuran los escenarios donde operan los actores.

La modernización de los 90' se resuelve en la tensión de la política, como actividad orientadora y organizadora de un orden social abierto a las demandas de la población, y el mercado, sólo atento a las exigencias de la acumulación capitalista. En esta tensión el mercado impone condiciones a la política que modifican el papel que el Estado cumple en la organización societaria, los

critérios y valores que orientan la acción política, las fronteras entre la esfera política y la sociedad civil específicamente en lo atinente a las relaciones entre Estado y organizaciones de la sociedad.

En líneas generales, el Estado se retrae y limita su acción a la producción de un marco normativo que sostiene y garantiza a partir del funcionamiento institucional, y a la recreación de un sentido de la modernización que legitima la eficiencia y la competitividad como los criterios válidos para la distribución de los beneficios sociales. A partir de ello la política se dualiza siguiendo el movimiento de polarización de la sociedad. Por un lado, se desarrollan acciones de focalización en atención a los más pobres y se incentiva la acción de las ONG para que asuman responsabilidades en la provisión de los servicios o la gestión de los intereses que antes estaban a cargo del Estado. Por otro, la organización estatal centra sus esfuerzos en generar condiciones de competitividad para el capital, garantizar la producción de los recursos humanos requeridos para la reestructuración económica, y construir nuevos dispositivos de control y regulación del cuerpo societal.

En lo que atañe específicamente a la acción del estado en materia educativa, la modernización propiciada en este sector actúa en los estrechos márgenes que le proporciona la tendencia restrictiva en materia de recursos económicos.

La descentralización, que precede el proceso reformista, depositó en las provincias el grueso del gasto destinado al sector, y permitió concentrar los esfuerzos del Ministerio Nacional en una reforma orientada a la reconstrucción de dispositivos de regulación y de producción de insumos con capacidad potencial de mejorar la calidad.

Por otra parte, se implementó un importante plan compensatorio -el plan social- destinado a proporcionarle recursos e inversión extra a las instituciones que atienden a los sectores más desfavorecidos.

En el campo de la regulación la acción desarrollada cubre diversas dimensiones. La más importante, a nuestro criterio, es la de la regulación de las subjetividades a través de la introducción y legitimación de los valores del mercado como criterios adecuados para la socialización de los niños y jóvenes, la organización de las instituciones y la evaluación del desempeño de sus agentes.

Ser eficiente y competitivo para poder sobrevivir y ganar en una sociedad

donde la solidaridad ya no es posible, es el mensaje receptado por docentes, alumnos e instituciones. Cada uno de ellos de acuerdo a sus recursos económicos y simbólicos, ha procesado este mensaje de diferente forma y generado estrategias de distinto orden destinadas a posicionarse con relación a las nuevas lógicas, instrumentándolas a su favor o simplemente navegándolas para evitar sus efectos más duros.

A consecuencia de ello el sistema se ha polarizado, y a su vez, se ha producido una diferenciación en el interior de los dos polos. La diferenciación resulta de un avance de lo particular sobre lo general y/o universal. La vacancia dejada por el Estado en la constitución de un sentido general capaz de ser compartido por el conjunto de las instituciones y las poblaciones que éstas atienden, es suplida a través de una construcción de sentidos institucionales alrededor de los intereses, valores y demandas concretas de la comunidad en las que éstas están insertas.

Se registra a su vez, una privatización de la calidad de la educación en un doble sentido. Por una parte, las inversiones en calidad realizadas por el sector público sólo pueden ser aprovechadas por aquellos sectores que son portadores de un determinado capital cultural provisto por su origen sociocultural; por otra parte, si bien la matrícula atendida por las escuelas privadas no ha crecido más de dos o tres puntos con relación a la matrícula estatal, hay un evidente desplazamiento de los sectores atendidos a favor de los grupos más altos de la población.

Por último y a riesgo de ser reiterativa, hay un desplazamiento de los valores abarcativos de toda la población a favor de aquellos que expresan o a las corporaciones (ideológicas como la iglesia o empresariales), o a los grupos comunitarios.

A la regulación de las subjetividades a través de los valores del mercado y a la colonización de lo público por lo particular, se le suman otra serie de estrategias implementadas desde el Estado que tienen un efecto organizador de las agendas institucionales y de su hacer cotidiano. Entre ellas, cabe destacar la difusión de los programas y proyectos especiales que se diseñan y financian centralmente y se implementan en las instituciones educativas de diferente nivel.

Los programas y proyectos son portadores de mensajes que vale la pena

tratar de desentrañar. Por una parte, al incentivar determinadas acciones y metodologías de trabajo y desestimar otras, establecen lo deseable, lo bueno, lo esperable, y deslegitiman toda acción que se proponga actuar fuera de este campo. Construyen así el sentido de la modernidad que se instala en las instituciones y sus agentes desplazando los sentidos alternativos.

Por otra parte, los proyectos están diseñados para abordar un determinado grupo de problemáticas construidas a la luz de una específica configuración de los datos que predefine una lectura de la realidad que deslegitima otras construcciones problemáticas, y que podrían generar orientaciones diferentes para el hacer institucional o para la intervención del Estado. Los proyectos van acompañados por una presunción de verdad que a su vez se asienta en los valores del mercado (Le Mouél J., 1992).

La eficacia y la eficiencia en la implementación de los proyectos debe, a su vez, ser demostrada. Para ello, las instituciones de cualquier tipo, deben transformarse en auditables produciendo una nueva trama de visibilidad que otorgue transparencia a las conductas organizacionales e individuales (Rose N., 1997). Ser auditables exige un conocimiento técnico que permita procesar resultados, problemas, propuestas e innovaciones de modo de hacerlas medibles, susceptibles de ser incluidas en categorías previamente definidas, ranqueables y comparables. Todo lo que no puede ser procesado para que entre en el formato, es desechable y por lo tanto no existe como problema o resultado, o es indeseable como propuesta. La exigencia de la auditoria marca los límites entre lo posible o lo pensable en el lenguaje de Bernstein (1994).

Como no podía ser de otro modo, dado que la que audita es nuestra burocracia estatal penetrada por las prácticas de control ritualizado y la cultura autoritaria que nos legaron los gobiernos militares, asistimos a un renovable ímpetu controlador que multiplica la tarea de procesamiento burocrático del acontecer institucional.

La eficiencia, está a su vez asociada a la aplicación de determinadas tecnologías organizacionales y administrativas que garantizarían los resultados deseados con independencia de las condiciones en las que estas propuestas se desarrollan. Desde esta concepción, la autonomía hace a las instituciones escolares más eficaces, la descentralización democratiza, los incentivos pecuniarios aumentan la productividad de los docentes, etc. Esta homogeneización

de las tecnologías se asienta, como ya señalamos, en un mismo paquete de categorías con el que se lee la realidad, se construyen los problemas y se recomiendan las soluciones.

Los esfuerzos estatales para dar respuesta a las demandas de calidad educativa tuvieron dos vías de resolución. Por un lado se incentivó, para los niveles superiores del sistema, la diferenciación institucional y la constitución de circuitos de excelencia de lo que daremos cuenta más adelante en este mismo texto. Por otra parte, se produjeron una serie de insumos técnicos para ser incorporados a la actividad escolar entre los que cabe destacar el diseño de contenidos básicos comunes para todos los niveles educativos, incluido el universitario en aquellas carreras denominadas por la ley de educación superior como de "interés público".

Estos insumos contienen elementos diferenciadores ya que se basan en una configuración simbólica, cuyas claves sólo pueden ser descodificadas por los integrantes de una misma comunidad cultural. El diseño supone, entonces, la existencia de homogeneidad en una sociedad que está en proceso de fragmentación. El proceso de desigualización social generado por la reconversión económica produce formaciones culturales diversas que requieren, a su vez, propuestas diferenciadas. En un medio fragmentado, las propuestas que interpelan e incorporan positivamente a determinados sectores socioculturales resultan expulsivas para otras o inadecuadas para actualizar sus potencialidades cognitivas y formativas. A su vez, el potencial de calidad de los insumos sólo se actualiza mediante la confluencia de otra serie de factores que no son garantizados para la totalidad de las instituciones. Los nuevos contenidos básicos solo podrán generar un cambio positivo en la medida que cuenten con docentes y apoyos institucionales adecuados.

La Modernización del campo universitario

Entre los años 50 y 70, el sistema universitario argentino pasó por un proceso de modernización que en un trabajo anterior calificamos como incluyente (Tiramonti G. y otros, 1991) debido a que tuvo como rasgo distintivo la inclusión, en el circuito de educación superior, de sectores de la población que hasta ese momento estaban excluidos. Es el caso de las mujeres y los estratos bajos de

las clases medias. Este movimiento incluso reconoce varias dimensiones.

a) La dimensión social: entre 1960 y 1987 el número de estudiantes universitarios prácticamente se quintuplico (paso de 159.643 a 707.016). Como consecuencia de ello los diferentes estratos de las clases medias tuvieron acceso a la educación de este nivel, no así los hijos de los trabajadores manuales que han estado y están sub-representados. (Klubitschko D., 1980; Toer M., 1990) En parte el fenómeno del crecimiento se explica a partir de la incorporación femenina a la universidad. El peso de las mujeres en la matrícula aumenta de un 35% en 1967 a un 46% en 1987. (Bertoni y Cano, 1990). La universidad se constituye así en un espacio de encuentro de diferentes sectores sociales, y un centro de certificación de saberes que justifican las posiciones ocupacionales a través de los criterios meritocráticos propios de las sociedades moderna.

En el caso de las universidades públicas, la militancia del alumnado en los centros de estudiantes y su participación en el gobierno de la institución, han constituido hasta hoy un poderoso mecanismo de selección y socialización de futuras dirigencias políticas. La penetración de las lógicas partidarias, el agotamiento de ciertos modos de hacer política, las tendencias clientelares y la ineficacia en el tratamiento y resolución de las problemáticas universitarias de los cuerpos de gobierno, marcan un límite fuerte a la capacidad institucional para socializar futuras dirigencias políticas.

b) La dimensión regional: En 1950 la oferta de educación universitaria se concentraba en unas pocas ciudades, Buenos Aires, Córdoba, La plata, Santa Fe, Tucumán y Mendoza. El peso cualitativo y cuantitativo de algunas pocas facultades en aquellas ciudades, sobre todo en Buenos Aires, las convertía en lugares casi obligado para los jóvenes varones de familias acomodadas de los lugares más remotos de país y el sitio favorecido para que ellos luego instalaran sus actividades. A fines de los 90 no existe provincia que no cuente con una oferta universitaria. Esta integración territorial al sistema se realizó a través de una multiplicación institucional tanto de dependencia privada como estatal. Entre 1950 y 1990 se crearon 22 universidades privadas, 10 católicas y 12 laicas, y 23 universidades estatales. En la actualidad (1999) hay 37 universidades estatales y 47 privadas.

c) La dimensión académica: El período también se caracteriza por la

diversificación de la oferta académica. Aparecen numerosas carreras cortas en casi todas las áreas del conocimiento, se crean nuevas especialidades en aquellas ramas claramente asociadas al desarrollo tecnológico y técnico, y se inicia el estudio de las Ciencias sociales.

Las nuevas ofertas están claramente asociadas, por un lado, a las expectativas de desarrollo industrial que fomentaron las concepciones desarrollistas y por el otro, a las necesidades de superar los obstáculos sociales a la modernización del país. Las carreras cortas y las ingeniarías debían atender los requerimientos de un mercado productivo diversificado como consecuencia de la profundización de la industrialización¹. El conocimiento sociológico permitiría controlar las variables sociales mediante la identificación de los elementos que asociados a modelos tradicionales frenaban el cambio. Los planificadores sociales se encargarían de diseñar cada una de las políticas necesarias para orientar a los actores hacia la concreción de la tan deseada modernización.

Las nuevas carreras se integraron en las mismas universidades que ofrecían las opciones de profesiones tradicionales que siguieron concentrando la mayoría de la matrícula. Sólo algunas instituciones de carácter privado y laico focalizaron su oferta. Entre ellas cabe destacar el Instituto tecnológico de Buenos Aires para las ingeniarías y la Universidad Argentina de la Empresa para las ciencias económicas.

Se constituyó también un mercado académico conformado por docentes universitarios que creció a un ritmo aún mayor que las matrículas de los alumnos. Las mayores incorporaciones se hicieron en la categoría de ayudantes con baja dedicación. Las condiciones de incorporación de los nuevos docentes constituyeron límites muy fuertes para mejorar su formación académica. De cualquier modo, la proporción de docentes profesionalizados, dedicados principalmente a la enseñanza, creció notoriamente ya sea bajo la fórmula de la dedicación exclusiva (los menos), o mediante la acumulación de cargos docentes en distintas unidades de una misma institución o en instituciones diferentes.

Como señala Balán (1991) «esta profesionalización ocurre de hecho pero no es reconocida ni legitimada por lo cual no se articula con cursos de perfeccionamiento, sistemas de mérito para el ascenso y otras formas de promoción de la calidad docente. La dedicación exclusiva suplementaria y el sistema de

tiempo completo sobre la base de acumulación de cargos son ejemplos notorios de realidades admitidas en la práctica pero ignoradas oficialmente, que sin embargo tienen efectos fundamentales en el funcionamiento institucional, y son base de otros fenómenos. Como el crecimiento del gremialismo docente universitario.»

Por último hasta avanzado los 90 no se conformó una oferta de post-grado que aún hoy es muy escasa si se la compara con la que presentan países como Brasil o México. (García Guadilla C., 1997) En general las universidades nacionales han tenido dificultades para generar espacios de excelencia que permitan la reproducción de elites.

En síntesis el sistema universitario tenía a comienzos del 90, momento previo a la reforma, la fisonomía de un agregado institucional cuyas unidades se diferenciaban poco entre sí en cuanto al tipo de carreras que ofrecían, los docentes que en ellas trabajan y el público al que atendían. En el interior de cada institución había solo una diferenciación horizontal generada por la multiplicidad de carreras que en ella se ofrecían, y una baja diferenciación vertical en el sentido de escasa distinción de niveles de actividad en cuanto a jerarquías funcionales.²

La Modernización Diferenciadora

Generar un proceso de diferenciación del campo universitario, pareciera ser el objetivo central de la modernización universitaria que la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio Nacional de Educación está liderando desde los inicios de los años 90. Las líneas de acción política desplegadas con este fin encuentran justificación en el proceso de globalización que exige reestructurar el sistema de modo de compatibilizarlo con los existentes en otros países y a su vez, generar circuitos de calidad que permitan interactuar con instituciones, producciones y académicos de otros países.

Por otro lado, como ya se ha señalado repetidamente, la globalización es una manifestación de un cambio epocal que está reestructurando los campos laborales, los mercados de trabajos, los códigos culturales, las estructuras sociales y por supuesto las perspectivas de futuro del conjunto de los actores. La incertidumbre está permanentemente presente en el ánimo de quienes

asisten a este fin de siglo y actúa como un elemento que sobredetermina los comportamientos.

En este proceso de cambio se incentivan las estrategias de instituciones e individuos para posicionarse de modo ventajoso en el campo o en su defecto sufrir la menor pérdida posible.

Todas estas circunstancias se articulan y confluyen en la construcción de un impacto diferenciador del sistema, que se manifiesta a través de la creación de nuevas instituciones tanto públicas como privadas que se asocian a diferentes alumnados, ofertas académicas y ejes organizativos, y en una ruptura de las tendencias de homogeneidad del campo de los académicos.

La diferenciación institucional

El proceso de creación y multiplicación de instituciones universitarias finaliza a mediados de los años 70. La última en ser creada fue la Universidad Nacional de Mar del Plata³. No fue del interés del gobierno militar expandir el sistema universitario, por el contrario, estableció un restrictivo examen de ingreso que desplazó parte del estudiantado a opciones de nivel terciario no universitario. Entre 1974 y 1983 la matrícula de educación terciaria pasó de atender el 11% del estudiantado al 30%.

El primer período democrático congeló la posibilidad de nuevas creaciones de universidades privadas a través de un decreto que suspendía la vigencia de la famosa ley Domingorena, y canalizó a través de las universidades tradicionales la explosión matricular que generó la abolición de las restricciones de ingreso. Se mantuvieron las características del sistema ampliándolo para incorporar a nuevos estratos de las clases medias.

La universidad se abrió a más alumnos y absorbió como docentes a muchos de los exiliados que retornaron al país, y a sus propios egresados que no encontraban espacio de realización profesional en el mercado de trabajo. Entre 1976 y 1987 el cuerpo docente de las universidades duplicó el de los alumnos. (Tiramonti, 1991)

La reforma de los 90 liderada por el Ministerio Nacional intenta, por el contrario, generar una diferenciación de la oferta. Con este objetivo se propone, por un lado, expandir el número de instituciones terciarias no universitarias y por

otro, hacer crecer la oferta universitaria privada suprimiendo el decreto que suspendía la ley Domingorena.

Entre 1989 y fines de 1998 se crean 22 universidades privadas. Con respecto a la formación técnica y profesional no universitaria se crea un Instituto Tecnológico en la Provincia de Mendoza y varios Colegios Universitarios Privados en la provincia de Buenos Aires. A esta ola de creación de Universidades privadas le sucedió una serie de creaciones de universidades públicas. Son diez en total, seis de las cuales están ubicadas en el cono suburbano⁴.

Queda así conformado un nuevo mapa institucional en el que se pueden reconocer múltiples elementos de diferenciación que se complementan y articulan, a su vez, con las diversas poblaciones a las que atienden.

Hay una diferenciación en la oferta académica: Las universidades nacionales o privadas de creación anterior a los años 80 tenían una oferta que integraba las tradicionales carreras profesionales (Derecho, Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Contabilidad, etc.), con las de perfil netamente académico ya fueran de las ciencias duras como las de Ciencias Sociales y Humanidades, incluyendo en este último caso toda la gama de los profesorado. Las carreras de corta duración, los títulos intermedios de carácter técnico tenían y tienen poca presencia en este tipo de universidad. Su oferta se conformó a partir de las demandas y aspiraciones del amplio espectro de clases medias que en nuestro país encontró, en las credenciales universitarias, un instrumento para concretar sus expectativas de movilidad social⁵ más articulada a las carreras de consabido prestigio que aquellas constituidas a la luz de la demanda del mercado. La incorporación masiva de las mujeres en los años 60 se hizo siguiendo este mismo patrón de inserción.

La oferta académica de las nuevas universidades se diferencia del grupo anterior y es internamente heterogéneo. Las de carácter público proponen títulos intermedios de corta duración fuertemente articulados a demandas específicas del mercado de trabajo local. A esta oferta original le han ido incorporando paulatinamente carreras de más duración como son las ingenierías. Si bien la mayor concentración de las carreras pertenecen a las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades, un 35% de la oferta proviene de la rama de las Ciencias Básicas y Tecnológicas. Aquí tienen fuerte presencia las tecnicaturas articuladas con las demandas del sector productivo. Hay en estos

casos una construcción de la oferta fuertemente asociada a necesidades del mercado que, como señala Fanelli (1997) no son explicitadas a través de los empresarios, que no han construido hasta ahora una demanda clara para el sistema, sino por intermedio de una la lectura e interpretación que hacen los gestores universitarios o los alumnos y padres que demandan el servicio.

Las recientes universidades privadas son generalmente focalizadas en el sentido que ofrecen un número muy reducido de carreras y éstas se concentran alrededor de un determinado núcleo disciplinario que en una gran proporción pertenecen a las Ciencias Sociales y Humanidades. Dentro de las Ciencias Sociales hay una clara preponderancia de las áreas de Administración, Economía y Comunicaciones. En el caso de administración y economía, se trata de una serie de licenciaturas y especialidades cortas que intentan satisfacer las necesidades empresariales en sus diversos campos de acción: administración, comercialización interna y externa, relaciones legales, contabilidad, etc. En lo que se refiere a comunicaciones, se distinguen dos sub-conjuntos de ofertas, las relacionadas con el diseño y la publicidad y aquellas que se asocian a la informática y a los sistemas de computación. Es notable la ausencia de carreras relacionadas con la producción industrial, no hay ingenierías de ningún tipo, sólo una opción técnica de corta duración.

El diseño de este nuevo perfil profesional se explica a partir de las necesidades que las empresas tienen como consecuencia de cambios estructurales en la economía nacional e internacional. Necesidades que sintetizamos brevemente en los siguientes puntos:

a) mayor apertura de la economía a las importaciones, que obliga a reducir costos y buscar nuevas formas de producción e integración de sus actividades para poder competir.

b) mayor inserción exportadora, que para mantenerla y acrecentarla deben hacer esfuerzos para disminuir costos, mejorar la calidad de los productos y estar actualizados sobre las tendencias de la demanda mundial de sus productos y de nuevas demandas que aparezcan.

c) mayor vinculación con los mercados financieros internacionales que las obliga a evaluar permanentemente las opciones que tienen para tomar préstamos o colocar sus excedentes financieros.

d) nuevas formas de inserción internacional a través de inversiones y

adquisición de empresas en el exterior, que obligan a organizar la gestión productiva y comercial del grupo empresario a nivel internacional.

e) nuevas formas de asociación con grandes empresas a raíz de la participación conjunta en negocios de gran envergadura como las privatizaciones.

Todas estas características producen una necesidad de profesionales de alto nivel en áreas de servicios como management, marketing, finanzas, comercio exterior, negociaciones internacionales, etc., que son justamente las que están ofreciendo las universidades de reciente creación. (Kosacoff B., 1992).

Por otro lado, el cambio tecnológico ha permitido la transportabilidad internacional del comercio de servicios, es decir ha dado la posibilidad de suministrar servicios a través de las fronteras sin desplazamiento de los factores de la producción o del consumo. El avance y difusión de las tecnologías de la información y, en particular, la convergencia de la informática y las telecomunicaciones (redes digitales integradas, comunicación satelital, etc.) permiten proveer a distancia un número creciente de servicios, o hacerlo a mayor velocidad y menor costo. (Correa, 1991). De aquí la importancia que adquieren los saberes asociados a las comunicaciones y al desarrollo de la computación, y la presencia que éstos tienen en la oferta de las nuevas universidades.

Las comunicaciones tienen además, una enorme relevancia social. A la transnacionalización de las economías le corresponde un movimiento centrífugo de la sociedad que provoca la aparición de grupos fuertemente autoreferenciados que encuentran en los medios un espacio de reconocimiento e integración. El lugar de lo público se define, cada vez más, en el campo de las comunicaciones masivas y de las imágenes compartidas.

Algunas de las instituciones analizadas han incorporado mecanismos tendientes a ajustar continuamente su oferta a las necesidades del mundo de la empresa. Por ejemplo, una de ellas ha creado la figura de un vicerrector en extensión empresaria que debe proponer al consejo de gobierno ajustes de perfil de los egresados para «su natural inserción en la empresa y en el medio social argentino», y crear instrumentos de evaluación de resultados de los cambios propuestos en los planes de estudio.

Algunas de las universidades presentan además, una oferta de post-grado, destinadas, en general, a dar continuidad a sus propias carreras de grado, por

lo tanto, las opciones de este nivel tienen la misma orientación que las de grado. Sólo en casos excepcionales se ofrecen post-gradados que no reconocen antecedentes en el grado.

Diferencias Organizacionales: Tradicionalmente las universidades nacionales se han organizado en torno a facultades que, en términos de Clark (1983), constituye una estructura académica de base "pesada" con gran autonomía de los niveles intermedios representadas por las facultades. En algunos casos las facultades se organizan internamente en departamentos, en otras carreras, o tienen una organización mixta.

Las nuevas universidades públicas han tendido a organizarse sobre la base de estructuras formadas por departamentos o unidades académicas con menor autonomía que las facultades. En este sentido, las recientes creaciones presentan una mayor concentración del poder de decisión en los cuerpos centrales e intentan de este modo superar las ineficiencias decisionales de las universidades tradicionales y con ello, los problemas de gobernabilidad que genera la dispersión de poder.

En cuanto a los órganos de gobierno las nuevas instituciones han incorporado, junto a los organismos tradicionales, órganos que integran representación comunitaria. Hay en estas instituciones una continua apelación a lo local, ya sea como referente del mercado de empleo, como ámbito geográfico para el reclutamiento de alumnos o de tareas de extensión y transferencia tecnológica.

En cuanto a las universidades privadas están generalmente organizadas internamente en facultades, escuelas o institutos. En muchas de ellas existe participación orgánica de los profesores en Consejos Académicos o Consejos de Profesores, solo excepcionalmente se incorpora la representación de los alumnos. En general, la participación de los estudiantes se canaliza a través de la creación de asociaciones con fines culturales, deportivos o religiosos, excluyendo expresamente lo político. Esta inhabilitación para la actividad política de los estudiantes ha sido en más de un caso esgrimido como una ventaja comparativa con relación a las convulsionadas universidades públicas.

En general los órganos colegiados tienen carácter solo consultivo y su designación no resulta de la consulta a los claustros, sino de la voluntad de los directivos de la fundación o asociación civil que las patrocina y les da respaldo económico. En definitiva, en todas las instituciones privadas se observa un

patrón centralizado de distribución del poder interno.

Diferenciación de la población que atienden

En un estudio reciente, Fanelli (1997) compara los perfiles socio-demográficos y motivacionales de los alumnos que asisten a la Universidad de Buenos Aires y los que se han incorporado a las nuevas universidades públicas. De acuerdo a esta investigación, estas últimas reclutan población residente en el mismo partido donde está asentada la universidad o en partidos vecinos. Sus alumnos han cursado sus estudios secundarios mayoritariamente en escuelas públicas y en la modalidad técnica, y registran abandonos previos de nivel superior. Sus motivaciones sin bien incluyen los gustos y aptitudes personales incorporan la consideración de la rentabilidad económica de la carrera elegida y sus posibilidades de generar ascenso social. Los datos relevados por la encuesta realizada por Fanelli muestran que se trata de un sector perteneciente a estratos socio-económicos más bajos que los que asisten a la UBA.

Los alumnos de la UBA provienen de diferentes lugares del país, son atraídos por el prestigio de la institución, hay una mayor proporción de ellos que estudió en escuelas secundarias privadas y de acuerdo a los censos universitarios tienen una clara extracción de clases medias y medias altas.

Dentro del grupo de Universidades Privadas pueden reconocerse diferentes patrones de reclutamiento que, por supuesto, configuran diferentes clientelas. Las universidades Privadas tradicionales tanto laicas como religiosas reclutan entre los sectores medios y medios altos, compiten en este punto con las tradicionales universidades Públicas. La preferencia por el sector privado tradicional es una opción orientada por el tipo de socialización que estas universidades proporcionan (sin política, ordenada, con garantía de trabajo sistemático y egreso), en algunos casos por su articulación con el mundo empresarial (UADE) o su especialización en alguna área en la que ha logrado hacerse un nombre, o la identificación de los padres y/o alumnos con los valores promocionados institucionalmente.

Dentro del grupo de las nuevas universidades privadas es posible distinguir, con bastante claridad, dos circuitos institucionales. Uno de ellos claramente elitista y el otro en cambio dirigido a grupos medios de la población, a quienes

se les hace una propuesta diferente a la de las universidades tradicionales. Ya sea por el contenido religioso no tradicional o por la orientación disciplinaria, duración de las carreras, salidas laborales y ambiente institucional que se les ofrece. En este caso se trata de una oferta con semejanzas a la elitista pero adaptada a las posibilidades de los sectores medios. Menor exigencia al ingreso, menores aranceles, menos tiempo de dedicación y, carreras cortas con salidas laborales inmediatas.

El circuito elitista se define claramente en contraposición a las supuestas falencias del subsistema público de universidades:

- A la masividad de la matrícula se le contrapone un número limitado de alumnos.
- Al ingreso irrestricto/ mecanismos de selectividad socioculturales.
- A la gratuidad/altos aranceles.
- A la pluralidad social e ideológica/sectorización y homogeneidad.
- A la integración disciplinaria/focalización en determinadas áreas temáticas.
- A la autonomización con el mundo del trabajo/estrecha vinculación con las empresas.
- Al alumno que comparte estudio y trabajo/estudiantes con dedicación exclusiva.
- A la desjerarquización del nivel académico/excelencia en cuanto a las exigencias hacia los alumnos, el nivel de profesores (con formación en el exterior o extranjeros), y en cuanto a la articulación con instituciones universitarias de prestigio internacional.

A su vez este conjunto de características nos permite diseñar hipotéticas articulaciones entre esta nueva oferta universitaria y el modelo de modernización imperante.

No cabe duda que quienes concurren o envían a sus hijos a las instituciones del circuito elitista, están apostando a un futuro de elite dirigente. Es llamativo y muy significativo que se piensen como dirigentes empresarios capaces de competir, de resolver problemas técnicos y no como elaboradores de proyectos societales y constructores de los mismos.

Esta opción resulta funcional con un mundo en el que se han desplazado los

centros de poder desde lo político a lo económico y donde es justamente este último el que impone los criterios de ordenamiento social. Son las necesidades de acumulación y ganancia de las grandes empresas las que marcan los límites de lo deseable y lo posible en la sociedad y por lo tanto, son los saberes asociados a la economía los que parecieran dar acceso a los centros de poder hegemónico.

Pareciera también que el surgimiento de estas nuevas instituciones se lo puede asociar a un proceso global de reestructuración social en el que el acceso a puestos de trabajo y posiciones sociales, tiende a estar cada vez más asociados a la pertenencia de origen de los individuos y a credenciales que acrediten esta pertenencia. Con esto queremos decir que ser egresado de alguna de estas universidades, de cualquiera de los dos circuitos delineados, es una carta de presentación en la que está escrito además de los saberes profesionales adquiridos, la pertenencia socio-económica, cultural e ideológica. En este sentido, la nueva oferta se presenta con mucha mayor capacidad de seleccionar y clasificar que las instituciones anteriores.

A la atención diferenciada de los sectores sociales le corresponde homogeneidad en el conjunto de valores difundidos en los segmentos de la oferta. Aún aquellas instituciones, que tienen componentes religiosos y que hacen una apelación a la trascendencia del hombre, comparten con el resto la valoración de la competitividad, la eficiencia y la adaptación a los límites presentados por la realidad concreta. Es factible hipotetizar respecto de la coexistencia de dos tendencias, una de diferenciación en el plano de los sectores sociales a los que se atiende y de la prestación académica que se les brinda, y otra hacia la homogeneización ideológica en el plano de los valores y actitudes que se difunden.

La diferenciación del cuerpo académico

La lógica que orientó el crecimiento del cuerpo docente de las universidades nacionales fue la de la incorporación sin que mediaran modificaciones en el campo de la organización institucional, en el sistema de retribución salarial, en la distribución de funciones o en la carga presupuestaria.

Se trata de un patrón clientelar de distribución de cargos que generó un

cuerpo docente numéricamente muy importante pero con baja dedicación, escasa formación de post-grado y con condiciones de trabajo que no garantizan su participación en tareas de investigación o formación que eleven su perfil académico.

Esta estructura del cuerpo académico fue visualizada, por la Secretaría de Políticas Universitarias, como incompatible con los formatos imperantes en el mundo moderno y decidió intervenir a través de la implementación de proyectos especiales. Uno de ellos, el Programa de Incentivos a docentes-investigadores, actúa directamente sobre el cuerpo docente; el otro, denominado Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), tiene alcance institucional.

Por intermedio del programa de incentivos se premia a los docentes que participan en proyectos de investigación con una remuneración complementaria que se percibe en tres cuotas anuales. A su vez, los docentes están obligados a mantener una dedicación exclusiva y/o semi-exclusiva en la institución, a someterse a un sistema de categorización que los ordena jerárquicamente según sus antecedentes y a poner su producción a disposición del Ministerio Nacional para que éste la evalúe.

El sistema de auditorías implementado por el ministerio se apoya fundamentalmente en la conformación de comisiones de pares, que son los encargados de evaluar, clasificar, aprobar y promover a sus colegas. De este modo, se genera una compleja trama de articulaciones que compromete activamente al cuerpo docente con la implementación de las políticas diseñadas y promovidas por el Ministerio Nacional. Las tradicionales resistencias de este grupo a las iniciativas de intervención del poder político, fundamentalmente cuando este es ejercido por el Justicialismo son desplazadas, a través de este dispositivo de control, a la esfera de la mera retórica ideológica.

A la vez que neutraliza resistencias, el programa está generando un movimiento de diferenciación interna del cuerpo docente. En primer lugar diferencia, en razón de la relación del docente con el conocimiento, entre productores y difusores de aquellos que sólo difunden. En el interior de estos dos grupos se establecen jerarquías. Entre el grupo de los investigadores la categorización marca un nuevo patrón de referencia jerárquica. Se es un investigador de determinada categoría y eso recorta un lugar de mayor o menor prestigio dentro del campo. Al mismo tiempo, el proyecto constituye una base

que habilita para acceder a otros subsidios nacionales o internacionales y obtener fondos complementarios para participar de congresos y eventos internacionales que articulan a los académicos con otros centros de producción, o simplemente les dan la oportunidad de participar de los circuitos de difusión del conocimiento de punta. Con el aporte de todos estos elementos a los que se suman los títulos de post-grado que se cotizan con relación a las universidades que los expidió y las jerarquías docentes obtenidas a través de concursos, se forma un canon académico en el cual se entronizan, según la expresión de los propios docentes, los dioses y semidioses.

Por último, el campo académico está atravesado por una tensión que diferencia a aquellos docentes e investigadores que se desempeñan en áreas académicas de quienes lo hacen en facultades dedicadas a la formación profesional y en el interior de estos dos grupos caben, a su vez, todas las diferenciaciones dadas por el prestigio de que gozan las profesiones y las áreas académicas.

Este proceso de diferenciación, es apoyado por un programa que administra un fondo de Mejoramiento de la calidad Universitaria (FOMEUC) formado con recursos provenientes de préstamos internacionales y con una contrapartida de recursos nacionales. Se trata de un fondo competitivo al que postulan las instituciones a través de la presentación de proyectos de mejoramiento que son evaluados por comisiones de especialistas. Las líneas de financiamiento vienen predefinidas desde el ministerio y hasta el momento, se han centrado en la promoción de becas para formación de post-grado tanto nacionales como extranjeras, la compra de equipamiento (laboratorios, bibliotecas), la reestructuración curricular destinada a la creación de carreras cortas y a la evaluación institucional. A pesar de las resistencias iniciales, todas las universidades públicas han hecho presentaciones al FOMEUC y en la actualidad todas ellas tienen algún proyecto financiado. Se recrea, en este caso para las instituciones, toda la trama de compromisos que señalamos anteriormente para los docentes.

Los docentes que se desempeñan en las universidades privadas no están sometidos a este complejo sistema de marcación jerárquica. En general las instituciones privadas no construyen para sus docentes espacios de reconocimiento social fuera de circuitos muy cerrados. Por ejemplo, dentro de la comunidad a la que pertenece la universidad. Por el contrario pareciera que el

movimiento es inverso y que son los académicos con sus títulos, su producción realizada fuera de la institución y su circulación por circuitos internacionales, los que transfieren prestigio a las instituciones en las que se desempeñan. Claro está que a largo plazo, el sentido de esta transferencia está llamado a equipararse en la medida en que las instituciones construyan un prestigio a través de un doble proceso de selección, que les proporcione docentes de alto perfil académico y alumnos provenientes de sectores socioculturales también altos.

Por último tanto docentes como instituciones se han transformado en auditables. Se auditan los antecedentes profesionales y para ello, se diseñan complejos formatos que dibujan múltiples facetas en las trayectorias académicas y construyen diferentes identidades a la luz de los recorridos realizados o aquellos privilegiados por los académicos en el momento de dar cuenta de su performance. Las identidades se cruzan y superponen de modo que se puede ser a la vez investigador, consultor, docente, experto, tesista y director de tesis, evaluador y evaluado, y en todas estas condiciones gozar de una jerarquía que permanentemente debe ser actualizada a través de una auditoría.

El efecto a nivel de las individualidades es una incentivación de la competencia individual que genera, en las áreas en que no se han formalizado aún las trayectorias académicas, una variedad de estrategias para posicionarse en el campo que no siempre se referencian en criterios académicos.

A nivel de las instituciones los programas movilizan a los agentes en procura de fondos extras para algunas mejoras, pero no parecieran tener un impacto significativo en la modificación de las matrices organizativas de las instituciones, que como veremos en los trabajos subsiguientes, constituyen la base sobre la cual se definen culturas de producción y reproducción del conocimiento.

De la integración a la diferenciación.

Se podría decir que las olas modernizadoras en la Argentina no son otra cosa que renovadas estrategias por alcanzar el tan ansiado status de sociedad moderna. A lo largo de los años, el sentido de lo moderno ha ido redefiniéndose y con ello han variado las orientaciones de las políticas con que el Estado, siempre vanguardista en la tarea de modernizar, ha intentado redireccionar la

sociedad.

Hasta avanzada la mitad de este siglo modernizar exigió incorporar, integrar y homogenizar; hoy el signo pareciera ser el contrario, se trata de diferenciar, distinguir y articular lo diferente. En ambos casos hay una confluencia entre un grupo gobernante capaz de orientar la propuesta y circunstancias sociales que construyen su condición de posibilidad. Sin embargo entre una y otra estrategia hay una distancia grande en cuanto a la sociedad que se define como "moderna".

En los años de la posguerra una sociedad moderna fue definida como integrada por ciudadanos con capacidad de reconocerse como tales a través de compartir un mismo campo cultural. La modernización exigía continuidades culturales que proporcionaran lenguajes y códigos comunes. Las sociedades modernas eran aquellas que pensó Durkheim cohesionadas por la cooperación. Las escuelas y las universidades públicas constituyeron el entramado institucional a través del cual se tejió la pertenencia y la posibilidad de reconocimiento. Las diferencias entre sectores no implicaban una pérdida del terreno común.

Hoy la modernización se define en la tensión en favor de la integración al proceso de globalización que rompe con el anterior entramado societal. Al mismo tiempo que diferentes grupos sociales de distintos países se articulan entre sí y comparten códigos culturales, se ensanchan y profundizan las distancias al interior de los territorios nacionales. En estas condiciones se exagera la competencia por el acceso al instrumental simbólico que habilita la incorporación a los nuevos escenarios de intercambio.

Nuevamente las instituciones escolares y universitarias tienen un papel protagónico en la constitución de lo social. Su acción ha dejado de estar orientada a la construcción de campos culturales comunes para dedicar sus esfuerzos a constituir diferencias y otorgar credenciales que permitan identificar a los diferentes. Todas las instituciones participan activamente en este proceso aún aquellas que pretenden resistir. Todos los actores despliegan estrategias para posicionarse en el campo aún aquellos que parecieran ser ajenos a las reglas que estructuran el nuevo hábitat. Instituciones y actores construyen así un futuro que implica una ruptura fuerte con el presente.

En este artículo hemos intentado mostrar y conceptualizar este proceso de diferenciación del campo universitario que, a la vez que se articula con un

movimiento más general que lo condiciona y connota, adquiere rasgos distintivos en su ámbito específico. Hemos tratado de mostrar a su vez que esta reestructuración se construye en la confluencia de estrategias, lógicas y racionalidades en las que los actores e instituciones movilizan sus recursos y transforman sus posiciones relativas en un juego siempre cambiante. No es posible pensar la transformación como el resultado de la aplicación ineluctable de una reforma, sino como una construcción social en la que los actores participan portando diferentes recursos, concepciones y expectativas. En este sentido ninguna reforma puede prescindir del pasado, ninguna propuesta puede construir condiciones sociales y culturales neutras para su efectivización. Aunque vivamos una etapa de ruptura, de quiebre de las tradiciones éstas están operando y estarán comprendidas en el rumbo de nuestro futuro.

Notas

- 1 La diversificación de la oferta universitaria se fundamentó en el supuesto, que finalmente resultó equivocado, de que la profundización del proceso de industrialización se iba a traducir en una ampliación del mercado de empleo industrial. (ver Torrado, S. 1992).
- 2 Brunner distingue dos niveles de diferenciación intrainstitucional: la horizontal y la vertical. La primera lleva a la desagregación de especialidades y papeles al interior de las universidades; la segunda distingue nuevos niveles de actividad en el sentido de jerarquías institucionales. El primer fenómeno estaría impulsado por los procesos de especialización disciplinaria, el segundo resultaría de la necesidad de las universidades de acomodar a los grandes grupos de alumnos y proveer distintos niveles de formación. (Brunner J. J., 1989).
- 3 La universidad Nacional de Mar del Plata absorbió a la Universidad Católica y a la provincial del mismo nombre creadas en 1962 y 1965 respectivamente.
- 4 Para mayor detalle de las características de las nuevas Universidades del Conurbano, ver García de Fanelli A. (1997): "Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: Misión, demanda externa y construcción de un mercado académico". Doc CEDES/ 117. Bs As. Para más información de las nuevas Universidades Privadas, ver Tiramonti y otros (1992). La nueva oferta universitaria en rev IICE. Nro. 3. UBA. Bs As.
- 5 Para analizar el proceso de integración de los diferentes sectores medios con especial referencia a las mujeres en el Sistema Educativo Formal y específicamente el universitario, ver Tiramonti G. (1995): "Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación Nacional" en *Revista Desarrollo Económico*. Nro. 138. IDES. Bs As.

Bibliografía

- BALAN, Jorge (1991): «Las Universidades Nacionales y la reforma del sistema de educación superior: temas para la agenda de los años 90» en Balan, J. y Marquis, C. *Aspectos críticos de la universidad contemporánea: dos ensayos*. CEDES. Bs. As.
- BERNSTEIN, Basil (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNNER, José Joaquín (1989): «La educación superior y la formación profesional en América Latina» en *Revista Mexicana de Sociología*. Julio- Septiembre. UNAM. México.
- CLARK, Burton (1992). *El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- CANO, Daniel y BERTONI, María Luz (1990) «La educación superior en la Argentina en los últimos 20 años» en *Revista Propuesta Educativa*. Nro. 3/4. FLACSO. Bs. As.
- CORREA, A. (1991) «Comercio internacional de servicios y países en desarrollo» en *Revista Desarrollo Económico*. IDES. Bs. As. Abril/ Junio.
- FANELLI, Ana María (1997) *Las Nuevas Universidades del Conurbano bonaerense: Misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Documento CEDES. Bs As.
- GARCIA GUADILLA, Carmen (1996) *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Nueva Sociedad/ CENDES, Caracas.
- KLUBISTCHKO, Doris (1980) *El Origen Social de los Estudiantes de La UBA*. DEALC. Bs. As.
- KOSACOFF, Bernardo (1992) «Industrialización en la Argentina. De la sustitución de importaciones a la reestructuración desarticulada» en *The transformation of the Argentine economic system; Industry and international trade*. Bs. As. Junio.
- LE MOUËL, J. (1992) *Crítica de la eficacia*. Ed Paidós. México.
- TIRAMONTI, Guillermina y otros (1993) «La nueva oferta Universitaria» en *Revista IIICE*, Facultad de Filosofía y Letras/UBA – Miño y Dávila Edit. Bs As.
- TIRAMONTI, Guillermina (1995) «Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación nacional» en *Revista Desarrollo Económico* Nro. 138. IDES. Bs As.
- TIRAMONTI, Guillermina y NOSIGLIA, María Catalina (1991) *La normativa Educativa de la transición democrática*. Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Bs.As.
- TIRAMONTI, Guillermina (1990) «La Universidad como problema. Un Mercado de Empleo para Desocupados» en *Revista La Ciudad Futura*. Bs. As.
- TOER, Mario (1990) *Cómo son los Estudiantes? Perfil Socio-económico de los Estudiantes de la UBA*. Edit. Catálogos. Bs.As.
- TORRADO, Susana (1992) *Estructura Social de la Argentina. 1945-1983*. Edit. De La Flor. Bs.As.

Las "agendas" de la globalización para la educación superior en América Latina

Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos

CLAUDIO SUASNABAR

1. Introducción

En los últimos años la temática de la educación superior, y particularmente de las universidades, ha pasado a ocupar un lugar privilegiado en las agendas de las políticas públicas en materia educativa tanto de los países centrales como del resto del diverso y heterogéneo tercer mundo. Desde una perspectiva mundial y comparada, esta tendencia se manifiesta por un lado, en una proliferación de propuestas y recomendaciones tanto de agencias y organismos internacionales como de parte de los propios gobiernos y también desde el interior de las instituciones de educación superior; y por otro, en una serie de procesos de reforma y reestructuración global de la educación superior.

El impacto de estas tendencias y procesos se expresan en un pequeño núcleo de cuestiones que operan como directrices de los procesos de reforma, que se pueden resumir en las siguientes palabras claves que inundan los discursos sobre la educación superior: calidad, eficiencia, evaluación institucional, acreditación y mayor articulación con el sector productivo. Sin embargo, la rapidez con que se están operando estos cambios parecerían estar produciendo un efecto contrario de «oscurecimiento» de los propios problemas y sus especificidades nacionales como así también de la incidencia del contexto de cambio global, donde se confunden los diagnósticos con las propuestas; o más precisamente, el recorte de aspectos que se «re-conocen» como problemas y/o deficiencias son preformativos de las acciones que se proponen para resolver dichos problemas. Asimismo, esta lógica que viene regulando los procesos de cambio educativo no es privilegio de la educación superior, sino muy por el contrario, constituye la matriz desde donde se están direccionando las reformas estructurales de los sistemas educativos nacionales.

En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo revisar críticamente el conjunto de propuestas que se presentan a modo de «agendas» para la educación superior latinoamericana. Interesa por tanto desagregar estos discursos en sus componentes diagnósticos y propositivos intentando reconstruir la racionalidad y los valores que subyacen a los mismos¹. Una propuesta como la planteada nos conducirá en un primer momento a dar cuenta, aunque más no sea brevemente, del contexto mundial que opera como marco de estas agendas. Así, en la primera parte del trabajo, el eje estará puesto en caracterizar los procesos que muy genéricamente se denominan «globalización» y en la forma que inciden y repercuten en las instituciones de educación superior. La hipótesis que guiará este apartado es que los cambios socio-económicos y culturales que trae la globalización ponen en cuestión -al igual que a la educación en general- las funciones que explícita o implícitamente tenían asignadas las instituciones de educación superior.

En una segunda parte, se intentará delinear los rasgos de la crisis de la Educación Superior a partir de los diferentes diagnósticos y propuestas de las siguientes agencias y actores, a saber: Banco Mundial, la UNESCO, la CEPAL y el trabajo del grupo de académicos latinoamericanos coordinados por José Joaquín Brunner². Finalmente, se analizarán algunas de las consecuencias derivadas de los procesos de reforma en curso. Las implicancias de la evaluación y la acreditación serán en esta sección los ejes de análisis principales, y cómo en conjunto estos procesos empiezan a delinear lo que denominaremos «una nueva configuración de las instituciones académicas» en la región.

2. Globalización y Educación Superior

Es evidente que las tendencias que se observan en los discursos y en los procesos de reforma a nivel mundial -que enunciamos en la introducción- no solo reflejan las miradas sobre la educación superior de los diferentes actores (agencias internacionales, gobiernos, académicos, etc.) sino que se insertan y expresan un movimiento más global de redefinición del papel de la educación como consecuencia del impacto de las transformaciones que se están desarrollando en las sociedades contemporáneas.

Un efecto de estos cambios es la recurrente asociación de los términos de crisis y educación, que aunque esta situación no es nueva en la historia de la educación; hoy vuelven a estar en el centro, ya no solo del debate de los actores tradicionales (educadores, especialistas y autoridades) sino de nuevos actores como son los sectores empresarios con mayor dinamismo en la economía mundial. Quizás este sea uno de los aspectos más destacados que trastoca la propia dinámica de cambio de los sistemas educativos donde históricamente se identificó las propuestas progresistas con la idea de reforma y a los sectores conservadores con el mantenimiento de las estructuras y funciones tradicionales de la escuela. En esta dinámica generalmente los sectores que concentraban y detentan la riqueza y el poder se ubicaban en este último sector.

Para intentar explicar esta situación es preciso aceptar como punto de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social. Esta premisa supone por tanto reconsiderar las características y rasgos de la crisis por la que atraviesan las sociedades contemporáneas, donde la misma ya no designa una situación coyuntural de las sociedades capitalistas sino más bien, la aparición de nuevas formas societales en términos político, económico y cultural. En este sentido, el debate abierto en relación al sentido de estos procesos y transformaciones que se están operando en este fin de siglo, se expresa en distintas formulaciones como condición post-moderna, sociedad post-industrial, sociedad post-capitalista y sociedad de la información³.

Sin embargo, y pese al carácter inconcluso de estas discusiones, la mayoría de los autores coinciden en señalar que uno de los efectos de los cambios son la combinación simultánea de tendencias contradictorias a la homogeneidad y a la fragmentación social. En los últimos años el término «globalización» a empezado a designar y/o caracterizar estos procesos de progresiva interconexión entre los países como producto de los flujos o movimientos de personas, capitales, información, imágenes e ideas que atraviesan y desdibujan los límites de los estados nacionales, y que empiezan a autonomizarse de éstos. Para García Canclini estos cambios se diferencian radicalmente de los fenómenos de internacionalización económica y cultural de las décadas anteriores, ya que las relaciones entre países suponían precisamente las diferencias nacionales que indicaban las brechas entre lo propio y lo ajeno⁴.

En esta «nueva revolución» como la define Tedesco (1995), se pueden identificar tres áreas donde tienen lugar estos procesos de transformación: el modo de producción, las tecnologías de la comunicación y la democracia política. Aunque no es motivo de este ensayo profundizar en estos aspectos, es importante tener en cuenta la centralidad que adquiere el **conocimiento** como elemento articulador de estos cambios que trastocan las formas de organización del trabajo y la producción, las relaciones sociales y las identidades políticas. Para este autor serían estos cambios, y las demandas que generan, lo que determinaría el reposicionamiento de los sectores empresarios y su renovada e «interesada» preocupación reformadora por la educación.

En qué medida estas transformaciones socio-económicas y culturales repercuten en la educación superior? Cómo inciden estos reposicionamientos sectoriales en el debate sobre la reforma educativa y universitaria? Para intentar contestar estos interrogantes es menester primero caracterizar -aunque sea brevemente- las formas socio-históricas que adquirieron las relaciones entre estados nacionales, sociedad y universidades.

En este sentido, autores tan diferentes como Noel Mc Guinn (1995) y Claudio Bonvecchio (1991) coinciden en señalar y destacar el papel que jugaron las instituciones universitarias tanto en la constitución de los estados nacionales como en la consolidación de la sociedad capitalista. Así, los procesos de racionalización y secularización de la sociedad que caracterizan el ingreso a la modernidad supusieron un profundo cambio en el estatuto del saber, lo cual también implicó una modificación de las funciones de las universidades. Por un lado, las nuevas sociedades empezaron a demandar la generación de saberes técnicos que puedan ser transferidos al sector industrial, y por otro, también las universidades contribuyeron a conformar las identidades nacionales a través la difusión de valores y de la cultura moderna. El resultado de estos procesos fue una progresiva «nacionalización» de las universidades, que en alguna medida explica el surgimiento de las diferentes tradiciones o modelos universitarios como formas específicas que adoptaron las articulaciones entre estado-sociedad-universidad⁵. Por su parte, la expansión de la educación terciaria no universitaria como los institutos de formación docente, fue correlativa al propio desarrollo y ampliación de la cobertura de los sistemas educativos. Asimismo, los institutos técnicos como otra modalidad de educación superior, vinieron a

cubrir la formación de cuadros medios que demandaba la industria y parte del sector servicios.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, podemos decir que la homogeneización y/o fragmentación social como tendencias contradictorias de la globalización plantean un reto a las universidades y al conjunto de las instituciones de educación superior que se manifiesta en la necesidad de reestructurar no solo las formas organizativas y las modalidades de enseñanza, sino principalmente la definición de su función social en relación a los requerimientos de conocimientos científicos y tecnológicos que demandan los países para insertarse en una economía mundial. Como veremos a continuación, las propuestas de reforma y/o reestructuración de las instituciones de educación superior, que se presentan como respuestas a estos desafíos, expresan diferentes racionalidades, valores y supuestos que se sustentan sobre determinados diagnósticos.

3. Las «agendas» de la educación superior: racionalidades, supuestos y valores en las diferentes propuestas

El conjunto de problemas e interrogantes que desarrollamos en la sección anterior, delinean el marco en el cual se ubican los desafíos que se le presentan a la educación superior. Por ello, no es extraño ni casual que sea un consenso de la casi totalidad de los actores la necesidad de reformar las instituciones académicas como forma de adecuar y/o dar respuestas a los procesos de transformación en curso. Sin embargo, de este consenso (que hubiera permitido abrir un espacio de debate acerca de los problemas para luego definir la dirección de los cambios) se pasó directamente a la implementación de un conjunto de medidas y acciones que son las que vienen definiendo -en mayor o menor medida- la «agenda» de las políticas públicas hacia el sector⁶.

En el caso de la educación superior latinoamericana se vuelve necesario y relevante una revisión crítica de las principales propuestas y diagnósticos tanto de las agencias internacionales como de determinados actores académicos nacionales. Por su relevancia, el Banco Mundial (BM) constituye el principal actor en la definición de las agendas públicas para la educación superior. Dicha centralidad no sólo está dada por su rol de «financista» de los procesos de reforma sino también porque constituye una línea argumental con fuerte

incidencia en amplios sectores sociales tanto universitarios como no universitarios⁷.

Cuales son las funciones que asigna el BM a la educación superior? Cómo definen la crisis y qué problemas señalan como más relevantes? Para contestar estos interrogantes es central ubicar los *supuestos* de donde parte. En este sentido, las dos cuestiones en que se apoya el razonamiento del Banco son: por un lado, la importancia que asigna a la educación superior para «el desarrollo económico y social», y en algunos países en el papel jugado en el fortalecimiento de la «identidad nacional»; y por otro, reafirmando lo anterior, que «el desarrollo de la educación superior es correlativa con el desarrollo económico». Este último aspecto se corroboraría por medio de las tasas de retorno del sector, las cuales indican que la Educación Superior contribuye a «aumentar la productividad laboral, y a largo plazo contribuye al crecimiento económico».

Sin embargo, a pesar de la importancia asignada a la Educación Superior el Banco consideran que lo que está en crisis es «la inversión en el sector», hecho que abarca tanto a los países centrales como a los países en desarrollo. Para los analistas del organismo, la Educación Superior estuvo caracterizada por una fuertemente dependencia del financiamiento estatal. Por ello, las restricciones financieras plantean el desafío de mejorar la calidad con menores recursos.

A los problemas derivados de la disminución de los fondos, el *diagnóstico* se completa señalando que «hay una ineficiente utilización de los recursos» (superposición de oferta, alto desgranamiento y repitencia, elevado costo por alumno, etc.), y además que dicha ineficiencia se agrava en la medida que la inversión en el sector es también un gasto social regresivo. El argumento es que en la mayoría de los países los subsidios están destinados a solventar las universidades públicas donde acceden y se benefician los sectores de mayores ingresos. En la opinión del Banco, los países deberían evaluar cuidadosamente sus prioridades de inversión para distribuir más equitativamente los recursos disponibles entre los sectores primario, secundario y superior; y consideran como indicador para estas decisiones las tasas relativas de retorno por sector. Según este criterio, los ahorros derivados del mejoramiento de la eficiencia del nivel superior deberían reinvertirse en el sector primario o quizás en el secundario, por ser más altas los retornos y mayor su impacto en la equidad.

De este diagnóstico, las *propuestas de reforma* que se desprenden se dirigen en cuatro direcciones:

- a) Alentar una mayor diferenciación institucional, incluyendo el desarrollo de la oferta privada.
- b) Diversificar las fuentes de financiamiento de las instituciones públicas e introducir incentivos según desempeños.
- c) Redefinir el rol del Estado en la educación superior.
- d) Introducir políticas explícitas que den prioridad a los objetivos de mejoramiento de la calidad, la equidad y de mayor respuesta a las demandas del mercado laboral.

Aunque no es posible en este trabajo desarrollar en profundidad cada uno de estos ejes de política, los últimos dos nos permiten visualizar la *racionalidad* que subyace a toda la argumentación del banco. En primer lugar, es evidente que las estrategias de reforma tienen como núcleo central una lógica economicista. Sin embargo, este enfoque del Banco no está exento de contradicciones e inconsistencias que se manifiestan por ejemplo: en afirmar por un lado, la existencia de una asociación entre inversión en educación superior y crecimiento económico, y por otro proponer la transferencia de recursos de este sector hacia la educación básica. Es claro que los aspectos que el Banco omite explicar son las consecuencias de las políticas de ajuste estructural y achicamiento del Estado en el financiamiento de la educación, y que por otra parte fue el discurso propugnado por este mismo organismo.

En segundo lugar, este tipo de razonamiento expresa también una lógica instrumental que se manifiesta en el paradigma epistemológico del positivismo (Torres, 1994). Medir, cuantificar, aplicar análisis cuasi-experimentales, establecer correlaciones y causalidades conforman el repertorio metodológico en que se basan casi todos los análisis, y que se aplican a países tan diferentes como Senegal, Brasil o Hungría. Por ello tampoco es extraño que la economía y especialmente, la economía de la educación sea el modelo de ciencia social que privilegian por encima de los abordajes histórico o socio-políticos.

El documento analizado lleva como subtítulo «Las lecciones de la experiencia». Cuales son esas lecciones? Hacia el final del trabajo el Banco realiza un balance de las políticas de financiamiento que impulsó en años anteriores.

Según los expertos, la experiencia indica que los préstamos dirigidos principalmente a proyectos de instituciones académicas particulares tuvieron un bajo impacto en el mejoramiento de la calidad. Al centrarse en aspectos específicos (equipamiento, apoyo en la formación de investigadores, programas especiales de entrenamiento profesional, etc.) no consideraron los factores macro-estructurales que condicionaron o limitaron el efecto de mejoramiento. La lección es clara, solo financiarán proyectos que tiendan a reformas globales que contengan elementos de las recomendaciones del organismo⁸.

La estrechez de mirada del BM contrasta con la *visión más integral* de la UNESCO acerca del papel que pueden jugar las instituciones de educación superior en el marco de los problemas más globales de la educación y la cultura a nivel mundial. Esto se manifiesta en primer lugar, en una diferente concepción sobre las estrategias de desarrollo que no se reduce solamente a la idea de crecimiento económico como el BM sino que supone también el desarrollo de los aspectos sociales y culturales. Esta mirada se expresa en el concepto de *desarrollo humano sustentable* donde «el crecimiento económico [debería estar] al servicio del desarrollo social», y que el mismo «garantice la sustentabilidad ambiental». En segundo lugar, esta forma de entender el desarrollo se sustenta en una visión general de las principales tendencias globales a partir del análisis de una serie de procesos concurrentes y contradictorios como son: democratización, globalización, regionalización, polarización, marginalización y fragmentación. En este sentido, considera que la educación superior puede dar una contribución relevante en el desafío que implica este contexto.

Desde esta perspectiva, la organización delinea un diagnóstico tomando en cuenta los cambios y tendencias principales del sector. La expansión cuantitativa, la diversificación institucional y de oferta, y las restricciones financieras constituyen los rasgos de las transformaciones operadas a nivel mundial de la educación superior. La convergencia de estas tendencias definen más que una situación de crisis del sector -como lo plantea el BM- las características de un momento particular para la Educación Superior en términos de retos y desafíos que supone dar respuestas a múltiples problemas como la creciente demanda social de educación superior, la adecuación a las transformaciones del conocimiento científico-tecnológico y a las nuevas demandas del mercado laboral, todo ello en el marco de restricciones financieras.

Para la UNESCO, este último rasgo es una consecuencia de las políticas de ajuste estructural que vienen realizando la mayoría de los países; situación que es más aguda en el mundo en desarrollo porque profundiza la brecha con el mundo desarrollado. Sin embargo, la visión pesimista y casi inevitable acerca de las posibilidades de modificación del contexto de ajuste, llevan a plantear como una de las estrategias la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, propuestas que acercan a las planteadas por el BM⁹.

En cuanto a las propuestas, la UNESCO formula tres ejes a tener en cuenta en la formulación de estrategias, ellas son: *pertinencia, calidad e internacionalización*. El primer eje engloba el conjunto de aspectos que suponen una redefinición de las funciones y relaciones del sector con el resto de la sociedad. En este sentido, la pertinencia refiere al «papel de la educación superior como sistema y del de cada institución hacia la sociedad, así como en función de las expectativas de ésta respecto a la educación superior». La amplitud del concepto permite incluir una variedad de aspectos como las articulaciones entre educación superior y mundo del trabajo, el papel del Estado y el gobierno de las instituciones, las responsabilidades del financiamiento, las relaciones con el resto del sistema educativo, y otros más específicos ligados a la investigación y la enseñanza. Por su parte, los ejes de calidad e internacionalización ponen el acento en la necesidad de mejoramiento de todos los aspectos que inciden en la calidad como así también en la importancia de la cooperación internacional y el desarrollo de redes académicas.

Un rasgo interesante de esta sección propositiva del documento de la UNESCO es la tensión permanente que recorre el texto ya que se combinan los llamados a la necesidad del «sostén público a la educación superior», y lo esencial de los principios de «libertad académica» y «autonomía institucional», con propuestas que comparte -en líneas generales- con otras agencias internacionales como la diversificación de la oferta (incorporación del sector privado y mejor utilización de recursos), la preocupación por mejorar la equidad y del financiamiento que señalamos antes. Aunque plantea, a su vez, los distintos peligros que contienen estas propuestas -en el sentido que pueden agudizar los problemas- y del fracaso que supone «la transmisión o imposición rígida de modelo(s)», en alguna medida reflejan esta percepción acerca del fuerte condicionante financiero como punto de partida de toda la estrategia. Quizás

este rasgo es el que dificulta ubicar en un tipo de racionalidad o lógica específica al conjunto de la propuesta aunque es evidente que prima una visión más compleja e integral de la educación superior pero también más adaptativa.

Finalmente, interesa analizar la visión del grupo de académicos latinoamericanos (Brunner y otros, 1994) que hemos denominado «reformadores» ya que sus propuestas no solo dan cuenta de un esfuerzo de comprender la evolución y funcionamiento de los sistemas de educación superior sino que representan también un posicionamiento radicalmente diferente de los «intelectuales/académicos» en la relación Estado-Sociedad-Educación Superior.

Desde el punto de vista de los marcos de referencia que utilizan se observa un enfoque más de tipo organizacional que socio-histórico-cultural de las instituciones, y muy ligado a la tradición norteamericana. Esta adscripción teórica se manifiesta por ejemplo en la utilización de categorías como: «sistemas de educación superior» y «modelos de coordinación», que presuponen por un lado, una visión sistémica del funcionamiento de un conglomerado de instituciones; y por otro, que existen grados y/o modalidades interrelación institucional. Estos presupuestos constituyen a nuestro juicio una seria limitación, en la medida que dan por sentado determinadas lógicas de funcionamiento de la Educación Superior -inscriptas en la noción de sistema- que no toman en cuenta la evolución y conformación histórica de las universidades ni los rasgos de las culturas y lógicas institucionales que se fueron sedimentando.

En concordancia con las propuestas anteriores este grupo de especialistas considera que Educación Superior se encuentra en una situación de crisis, y la definen a partir de los siguientes rasgos: a) Desajuste estructural, b) Parálisis institucional, c) Mal funcionamiento de los sistemas, d) Agotamiento del modelo de coordinación, y e) Crisis de financiamiento. Sintetizando las principales ideas se pueden puntualizar que el primer rasgo, señala que los procesos de diferenciación y diversificación de la Educación Superior se caracterizaron por la falta de un diseño o planificación produciendo un desarrollo desarticulado y con poca funcionalidad en la relación entre niveles y sectores. El segundo aspecto alude por un lado, al grado de burocratización y rigidización de la organización académica; y por otro, al grado de corporativismo que ha adoptado las instancias de gobierno de estas instituciones. Ambos rasgo según estos académicos marcaría la imposibilidad de autotransformarse de las

universidades. Los problemas de la calidad, eficiencia (interna-externa) y equidad conforman el cuarto rasgo que coincide en líneas generales con el diagnóstico del BM y la UNESCO. Finalmente, la convergencia de estos procesos llevan a concluir que el resultado es el agotamiento del modelo de coordinación, entendiendo por este a la relación entre instituciones, Gobierno y mercados (estudiantil, académico, laboral, reputacional, de recursos, etc.). En opinión de estos especialistas, la ausencia del Estado en la definición de políticas pero benevolente en la asignación de recursos fiscales, el escaso interés de las instituciones académicas en mejorar su eficiencia y calidad, y un mercado relativamente desregulado en el caso de las instituciones privadas; configuran una situación que, agudizada por el contexto de disminución del gasto social en educación, demandan un nuevo contrato entre instituciones de educación superior y gobierno.

En cuanto a las propuestas, este grupo plantea que en el actual contexto de globalización no se puede desconocer las agendas y recomendaciones de los organismos internacionales y agencias de financiamiento (CEPAL-UNESCO y Banco Mundial). Por ello, consideran necesario conformarlo que denominan «puntos de una agenda latinoamericana» para la educación superior como forma de «definir de manera más precisa, y a la vez, englobante» las líneas de política para el sector a las realidades nacionales. Sin embargo, y pese al esfuerzo de adecuación regional el conjunto de propuestas son básicamente las mismas del Banco Mundial.

4. A modo de conclusión

Decíamos en la introducción que uno de los rasgos de la actual coyuntura de la educación superior estaba signada por la discusión que trae aparejada la implementación de procesos de reforma en toda la región. Asimismo, señalábamos que la velocidad de estos cambios tenían por resultado, un efecto de «oscurecimiento» en el análisis de los problemas y sus especificidades nacionales; cerrando de alguna manera el debate profundo acerca de los cambios necesarios.

En este sentido, el trabajo intentó superar dos tipos de limitaciones que a nuestro juicio expresan buena parte de los discursos muy genéricamente

englobados en el rubro de «críticos» o «progresistas». por un lado, la tendencia a minimizar el peso de procesos mundiales que, como la globalización, inciden fuertemente en la redefinición tanto de la educación como de las universidades. Por otro, la tendencia a adjudicar únicas y homogéneas racionalidades a los organismos internacionales, como así también de asignar igual capacidad de presión en la definición de las agendas públicas nacionales. Ambas argumentaciones pensamos que también contribuyen a este efecto de oscurecimiento, particularmente en el análisis del contexto global y sus posibilidades. La experiencia internacional parecería indicar que la mayor o menor eficacia de los actores nacionales (académicos, especialistas y estados) de incidir en la redefinición de estas agendas, no solo está dada por su capacidad de presión sino también por su capacidad propositiva y de generar alianzas y consensos a nivel societal.

Una primera conclusión en esta dirección es el reconocimiento del contexto de la globalización. Es evidente que los cambios socio-económicos y culturales en curso ponen en cuestión las funciones que explícita o implícitamente tenían asignadas las instituciones de educación superior. Estas tendencias decíamos, se manifiestan de forma contradictoria impulsando procesos de homogeneización y fragmentación tanto a nivel económico-social, político y cultural; y las mismas se proyectan en mayor o menor medida en las universidades. La centralidad que adquiere el conocimiento, como elemento unificador de estos procesos, delinea un núcleo de problemas en términos de desafíos para las instituciones académicas.

En segundo lugar, la revisión de las distintas «agendas» que promueven tanto los organismos y agencias internacional como los actores académicos permiten configurar -a partir de sus racionalidades y valores- distintos escenarios posibles entendidos éstos como conjunto de rasgos y tendencias que delimitan y condicionan un espacio potencial de alternativas. De esta manera, siguiendo a García Guadilla (1995) se pueden delinear tres tipos de escenarios posibles para la educación superior: a) un escenario de mercado, b) un escenario de desarrollo sustentable y c) un escenario de la solidaridad.

El primero escenario constituye la hipótesis más pesimista, ya que una lógica de mercado¹⁰ tendría como consecuencias una mayor diferenciación y fragmentación; donde unas pocas instituciones académicas tendrían posibilida-

des de acceso y/o relaciones con centros de excelencia internacional. Los rasgos de este escenario puede asociarse con la propuesta del BM aunque no exclusivamente, ya que muchos elementos también están presentes en las del grupo Brunner.

En el otro extremo, el escenario de desarrollo sustentable representa la variante más optimista. En esta visión la globalización permite el desarrollo de formas regionales e internacionales de intercambio, de respeto a las diversidades culturales y en armonía con el medio ambiente. En este contexto, las demandas hacia la educación superior pasarían por una internacionalización de los contenidos, enfoques comparativos, estudios internacionales interculturales, mayor cooperación internacional, formación de redes mundiales de investigadores, estudiantes y profesores. Los rasgos de este escenario son claramente los analizados en la propuesta de la UNESCO.

Para García Guadilla el escenario de la solidaridad es el más difícil de caracterizar ya que no representa en sí mismo una propuesta definida ni grupo académico u organización. De alguna manera, esta visión expresaría la necesidad de encontrar espacios de «alteridad frente al sistema» y de construcción de «discursos contra-hegemónicos». Una prueba del escaso desarrollo de esta visión es la inexistencia de propuestas que cuestionen el marco y las causas de las restricciones financieras. En este sentido, es notable que ni la UNESCO ni el grupo Brunner partan en sus análisis de por ejemplo: una crítica a la actual distribución del ingreso y su tendencia a la mayor concentración o al carácter regresivo de los sistemas tributarios.

Por último, una tercer conclusión se relaciona con algunas consecuencias de los actuales procesos de reforma y que hemos denominado «nueva configuración de las instituciones académicas». Con este concepto queremos aludir a los efectos esperables a mediano plazo de una serie de políticas que se vienen aplicando, y que a su vez, son denominadores comunes de todas las propuestas. En este sentido, la implantación de sistemas de evaluación y acreditación ligados a la distribución de recursos emergen como nuevos mecanismo de control y regulaciones de las instituciones. La redefinición de las ofertas curriculares, de niveles de diversificación y/o especialización prevén también reestructuraciones en la propia organización y estructura académica (Mollis, 1994). Ambas cuestiones pensamos podrían repercutir en la configuración de

un nuevo mapa disciplinar donde las tendencias que conlleva uniformizar los criterios de evaluación marcarían una pérdida de peso de las ciencias sociales en relación a las ciencias llamadas «duras».

Aunque no estamos seguros que estas tendencias inevitablemente se impongan, lo que parece cierto es que un primer paso para enfrentarlas constituye la toma de conciencia respecto de las directrices que regulan las reformas actuales. En otros términos, lo que queremos remarcar es la necesidad de fortalecer la capacidad analítica y propositiva de los cuerpos docentes y que por ende, aún no esta dicha la última palabra.

Notas

- 1 La denominación "educación superior" constituye en sí misma, uno de los efectos de oscurecimiento de los problemas, ya que engloba un conjunto altamente heterogéneo de instituciones como: universidades, institutos tecnológicos, institutos de formación docente y de formación técnica; y en algunos casos hasta los programas de entrenamiento y/o capacitación laboral. Dado que el trabajo focaliza su mirada en los problemas de política educativa y sus racionalidades, mantendremos esta denominación amplia, aunque hacemos la aclaración que el impacto de estas propuestas en cada tipo de institución requiere un análisis que tome en cuenta las particularidades histórico-sociales de cada caso nacional.
- 2 Los documentos a analizar son los siguientes: Brunner y otros (1995) *La Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral de año 2000*. Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior, Doc. CEDES; UNESCO (1995) *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, Banco Mundial (1994) *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington; CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.
- 3 Para una revisión de las principales posturas en relación a estos cambios ver: Lyotard (1987) *La condición post-moderna*, Bell (1994) *El advenimiento de la sociedad post-industrial* y Drucker (1993) *La sociedad post-capitalista*. Sobre las consecuencias a nivel educativo se pueden consultar los trabajos de Castells (1994) y Flecha (1994).
- 4 En palabras del autor: "La internacionalización fue una apertura de las fronteras geográficas de cada sociedad para incorporar bienes materiales y simbólicos de las demás. La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa." (García Canclini, 1995: pag. 16)
- 5 Mc Guin sintetiza estas cuestiones de la siguiente forma: "*Higher education institutions came under the protection of the secular state, and with the formation of nation-states in the 17th and 18th centuries became 'national' higher education institutions, that is, instruments of states. At this time, higher education institutions were not the sole or even main generators of knowledge and values, but they were*

important in the justifications of the universal culture that was promoted by the new states." (Mc Guinn, 1995: pag. 79)

6 En este sentido, la utilización del concepto de "agenda" y "agenda pública" nos permite abrir un conjunto de posibilidades analíticas dado que nos posibilita diferenciar, en un primer momento, lo que se define como "procesos, estados o situaciones" de algún sector de la vida social, de aquellas cuestiones que se transforman en "problemas a resolver" por parte del estado. Que un determinada situación se constituya en un tema de agenda nos remite ineludiblemente -en un segundo momento- a analizar la capacidad de los diferentes actores de definir qué problemas y cómo resolverlos.

7 Como señala Torres (1995) la presencia y participación del BM en el sector educación no es nueva, ya que desde 1963 viene financiando proyectos destinados principalmente a los rubros de equipamiento e infraestructura. Sin embargo, esta política del Banco fue variando a lo largo de las últimas décadas, modificando sus prioridades de inversión. Este giro se profundizó en 1973 cuando el entonces presidente del banco Robert McNamara anuncia un "viraje radical" donde se empieza a priorizar la inversión en educación primaria como parte de una estrategia de "reducción de la pobreza". Cabe agregar que antes de este giro, el mismo organismo fue uno de los propulsores -junto con el FMI- de las políticas de ajuste estructural para los países en desarrollo.

8 Esto lo expresan de la siguiente forma: "World Bank lending for higher education thus has a further strong justification: to support countries' effort to adopt policy reforms that will allow the subsector to operate more efficiently and at lower public cost. Countries prepared to adopt a higher education policy framework that stresses a differentiated institutional structure an diversified resource base, with greater emphasis on private providers an private funding, will continue to receive priority. In these countrie, Bank lending for higher education is supporting: sector policy reforms, institutional development and quality imprevement." (World Bank, 1994: pag. 86)

9 "Las exigencias de buscar fuentes alternativas de financiamiento forma parte del 'paisaje político' en la educación superior. Por consiguiente, existe una enorme presión por modificar la *distribución de responsabilidades en los costos compartidos*, mediante la introducción o aumento de los derechos de matrícula y otros gastos relacionados con los estudios, así como mediante el estímulo a diferentes *actividades de generación de ingresos...*" (la cursiva es del original) (UNESCO, 1995: pag. 21)

10 La forma competitiva que adoptaría las relaciones entre las instituciones universitarias según la autora iría conformando un "mercado educativo internacional" y "mercado internacional de conocimientos".

Bibliografía

BANCO MUNDIAL (1994) *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington.
BRUNNER J. J. y otros (1995) *La Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral de año 2000*. Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior, Doc. CEDES

CORAGGIO, J. L. (1992) *Economía y Educación en América Latina: Notas para una agenda de los 90'*. Papeles del CEAAL.
GARCIA CANCLINI, Nestor (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
GARCIA GUADILLA, Carmen (1995)

- "Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios" en *Revista Educación Superior y Sociedad* Vol. 6, Nro. 1. CRESALC/UNESCO.
- GARCIA GUADILLA, Carmen (1993) "Integración Académica y nuevo valor de conocimiento" en *Revista Nueva Sociedad* Nro. 126 (Junio-Agosto), Caracas.
- MC GUINN, Noel (1995) "The implications of globalisation for higher education" in *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. Center for the Study of Education in Developing Countries (CESO), paperback No. 24.
- MOLLIS, Marcela (1994) "Crisis, Calidad y Evaluación de las universidades: tres temas para el debate" en PUIGGROS, A. y KROTSCH, P. (comp.) *Universidad y Evaluación. Estado del Debate*, Bs. As. Aique Grupo Editor.
- LEVY, Daniel (1994) "La calidad en la Universidades Latinoamericanas: vino viejo en odres nuevos". Seminario BID - UDUAL. SUNY - Albany, Washington.
- UNESCO (1995) *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Caracas.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995) *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Ed. Anaya.
- TORRES, Juan Carlos (1994) "Estado, Privatación y Política Educativa. Elementos para una crítica al Neoliberalismo" (ponencia) University of California - Los Angeles, UCLA.
- TORRES, Rosa María (1995) "Mejorar la calidad de la educación básica? La estrategia del Banco Mundial. Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil", organizado por Acao Educativa. Sao Pablo, 28-30.

Modelos de articulación académica

Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP

CLAUDIO SUASNÁBAR, VIVIANA SEOANE Y VANESA DELDIVEDRO

Introducción

A nivel mundial las investigaciones sobre los académicos, al igual que las de profesiones universitarias, tienen una larga tradición; a tal punto que constituyen verdaderos sub-campos dentro de los estudios de educación superior y de los de sociología de la ciencia.

En nuestro país, y en general en Latinoamérica todavía constituyen un área de vacancia que lentamente va ganando interés. A diferencia de lo que sucede en los países centrales, donde los interrogantes básicos giran alrededor de precisar el carácter (único o múltiple) de la profesión académica; las preguntas desde la periferia aparecen más ligadas en primera instancia a cuestiones casi ontológicas. De este modo, la pregunta sobre la existencia de una profesión académica, no solamente expresa la distancia en el desarrollo académico entre el centro y la periferia, sino particularmente cómo ha repercutido la inestabilidad política en las instituciones universitarias, en la formación, consolidación y configuración de los grupos y equipos de docentes e investigadores.

En este sentido, la presente comunicación constituye un primer intento de respuesta a parte de estos interrogantes, y tiene por objetivo caracterizar algunos rasgos, mecanismos y lógicas de producción y reproducción del cuerpo de docente-investigadores en tres disciplinas: física, economía e historia. Los modelos de articulación son una tipología que intenta captar la convergencia de los componentes simbólico-culturales y disciplinares que configuran las identidades académicas, y que a su vez, permiten aproximarnos a comprender algunos aspectos de las distintas culturas institucionales y su funcionamiento.

La exposición del trabajo está organizada en cinco secciones. En la primera se detallan los principales conceptos y definiciones utilizadas, y la metodología empleada. La segunda, tercera y cuarta se presentan los distintos modelos de

articulación que corresponden a cada una de las disciplinas elegidas. En la última, se desarrollan, a modo de hipótesis tentativas, los puntos de continuidad y ruptura entre los modelos, y las relaciones entre cultura disciplinar y cultura política como componente de las culturas institucionales. Finalmente, los resultados de investigación que se presenta, parten de un trabajo anterior de carácter descriptivo que tuvo como objeto de estudio el conjunto del cuerpo docente de la UNLP (Suasnábar, 1995)¹.

Modelos de articulación académica. Conceptos y definiciones

Dos dimensiones se han recortado para la construcción de estos modelos². En primer lugar, *los tipos y grados de articulación* con el resto de la comunidad académica. En esta última, reconocemos tres niveles diferentes: el institucional local (carrera o departamento), la comunidad académica nacional, y finalmente, la comunidad internacional. Las trayectorias de formación, los circuitos de circulación, transmisión y producción de conocimiento científico y la presencia en los debates actuales del campo disciplinar; marcan algunos aspectos a tener en cuenta para la caracterización de los distintos modelos de articulación.

En segundo lugar, como es sabido la disciplina junto con el establecimiento (Clark, 1993) configuran dos de las fuentes principales de generación de identidades académicas. La identidad en este caso se define como el conjunto de representaciones comunes, a partir de las cuales los sujetos de un determinado campo disciplinar se reconocen como pertenecientes al mismo, y a su vez, diferentes de otros. Aunque es indudable que tanto los objetos de estudio como los métodos de investigación contribuyen a delimitar fronteras, la identidad debe concebirse como una construcción histórica de modo tal que nos referimos a un continuum de grados en la constitución de identidades académicas. En este sentido, cuando hablemos de *comunidades académicas fuertes o débiles*, nos referiremos a dichos grados de constitución.

Atravesando ambas dimensiones interesa profundizar en los mecanismos de producción y reproducción, en tanto grupos académicos. Por ello, si bien tanto la articulación como la comunidad disciplinar son fuentes generadoras de identidad también lo son los dispositivos (materiales y simbólicos) sobre los que se asienta la captación y reclutamiento de los nuevos integrantes.

A la manera de los antropólogos frente a tribus primitivas, el esfuerzo de esta tipología intenta captar algunos rasgos de estas (nuestras) tribus: sus mitos, sus ritos de iniciación, lo sagrado y lo profano. Como plantea Clifford Geertz, discutiendo el objeto de la etnografía, las interpretaciones (en nuestro caso a partir de entrevistas a miembros de comunidades académicas³), son un esfuerzo de “rescatar “lo dicho” en ese discurso”. El análisis por tanto es un intento de “significar” las estructuras de significación que suponemos guían la acción de estos actores, aunque como bien aclara Geertz, no hay que confundir nuestras interpretaciones de segundo orden⁴, de aquellas de primer orden de los propios sujetos.

Modelo de articulación institucional fuerte con comunidad académica fuerte

“Creo que la ciencia es global, no hay una ciencia para la Argentina, otra para el Uruguay, hay una ciencia, de la cual se derivan problemas particulares que pueden afectar a cada país según sus necesidades (...) La ciencia es internacional y cómo se resuelve un problema en general le sirve a todo el mundo...” (Físico, 8)

No es una novedad que la física sea considerada comúnmente como el paradigma de la “disciplina global”, y prueba de ello, son los numerosos estudios e investigaciones realizadas en el mundo europeo y anglosajón. Menos nuevo y mucho más discutida es la percepción de que el carácter paradigmático de la física se debe más a su asociación con cierta visión epistemológica dominante, que con los supuestos rasgos característicos de toda disciplina. Hoy, algunas de estas visiones se encuentran fuertemente cuestionadas incluso dentro de las disciplinas denominadas “duras”.

Sin embargo, y dejando de lado esta polémica, lo cierto es que estas ideas o “creencias” operan en el imaginario de los miembros de esta disciplina con una fuerza cohesiva notable. Lo interesante en nuestro caso es analizar cómo se constituyó esta identidad global de la disciplina en el marco de instituciones universitarias de la periferia. En este sentido, los docentes-investigadores del Dpto. de Física de la UNLP, aparecen como la comunidad científica más representativa de este modelo de articulación académica.

De alguna manera si bien algunos rasgos de esta disciplina como su carácter atomístico, generalizante y acumulativo; configuran una primera fuente generadora de identidad, también se vuelve relevante, y a veces determinante, el acceso a las redes o circuitos globales por donde circula el conocimiento científico, y donde se realimenta y recrea la “tradición” académico-disciplinar. Como veremos a continuación, la experiencia histórica de los físicos platenses parece corroborar esta hipótesis.

Así, originariamente el Dpto. de Física junto con el de Matemática formaban parte de la Facultad de Ingeniería. Con posterioridad en la década del 50' se fusionaron con Química y Farmacia y formaron la actual Facultad de Ciencias Exactas. Aunque hay antecedentes más lejanos en el tiempo, como la presencia de físicos extranjeros desde la época de Joaquín V. González, no es hasta la creación del CONICET cuando se produce (usando la expresión de uno de los entrevistados) una “explosión en la generación de científicos”, la cual tuvo su expresión en el medio local. Lo interesante de este caso, y que le da una cierta singularidad, es que además del nacimiento del CONICET, fue paradójicamente la intervención universitaria del 66' (con el golpe del Onganía) la que imprimió un nuevo impulso al desarrollo de la física en la UNLP.

“(…) Qué pasó en La Plata? Por una accidente, el golpe de Onganía acá casi no tuvo repercusión en el ámbito de las ciencias exactas de La Plata, porque el interventor aquí cayó en un medio de mucho prestigio que si bien no podemos estar de acuerdo con él porque era el interventor de la universidad...de cualquier manera acá no se hecho a nadie esa fue la diferencia y más aún algunos que fueron echados en Bs.As. vinieron a trabajar aquí. Así que lo que pudo haber pasado en el resto del país, acá todo queda prácticamente sin cambios hasta que llega el golpe de Videla. Pero ganamos 10 años respecto al resto del país y eso se nota.” (Físico, 9)

Para la mayoría de los entrevistados este período es considerado como clave en la conformación del campo, ya que, por una parte, no solo se beneficiaron con la llegada de investigadores formados, sino especialmente éstos transfirieron sus propias vinculaciones internacionales. Por otra parte, fueron los años en que estos investigadores locales completaron su formación en el exterior, potenciando una trama de relaciones externas que luego se continuaría a lo largo del tiempo; cristalizando circuitos de formación e intercam-

bio.

La mayor articulación con la disciplina global no solo configura y reproduce la identidad sino además es una fuente generadora de *mayores márgenes de autonomía*. Si este rasgo es común a todos miembros de la comunidad, en los físicos platenses (y argentinos) adquirió un plus de relevancia en contextos de fuerte inestabilidad política. El desmantelamiento de los planteles científicos - por represión física o por exilio forzoso- que sufrieron todas las universidades en la última dictadura, y el relativamente rápido proceso de reconstitución de esta "masa crítica"; muestra la importancia de esta forma de articulación como mecanismo de auto-preservación y de resistencia frente a la injerencia político-estatal. Al respecto un investigador nos decía:

"Preg.: Pese a cómo afectó la ruptura del '76, llama la atención que rápidamente desde '83 se reconstituyó el espacio académico, a qué le atribuye Ud. esa capacidad de seguir en una posición fuerte a nivel internacional?"

Rta.: Bueno, vamos a ver. En el '76, por ejemplo (da tres nombres) a 'x' lo echaron, a 'y' lo echaron y se tuvieron que ir a Brasil. Ellos desde Brasil siguieron apoyando a su gente, generaron intercambios. Otros grupos no fueron demasiado golpeados, a partir de su vinculación con su (medio) internacional, yo digo el proceso militar fue lo suficientemente corto como para haber destruido...la ciencia se conforma largamente...20 años te lleva para construir un grupo pero 5 años no alcanza para eliminarlo totalmente."
(Físico, 10)

La continuidad en el tiempo de esta forma de articulación fue cristalizando una serie de prácticas, y a su vez, consolidando otro rasgo que podríamos denominar de "ciudadanía académica global". Con esto hacemos alusión a lo que Becher (siguiendo a Gouldner) llama -refiriéndose a la distinción entre académicos volcados a la investigación o a la docencia- de "cosmopolistas", como aquel grupo selecto que por sus vínculos y redes de relación internacional, se identifican como pertenecientes a una comunidad académica mayor; a diferencia de los "localistas" cuyo horizonte se circunscribe a la propia institución.

Los físicos de la UNLP no se consideran parte de una comunidad académica nacional, ya que, en primer lugar por definición, esta no existe. Con sus más de

100 papers por año publicados en revistas internacionales y sus fluidos contactos con los centros de investigación del primer mundo; refuerzan su autopercepción de pertenencia a un círculo selecto por donde circulan los temas que (siguiendo una expresión de uno de los entrevistados) son "los desafíos de la física del siglo que viene". Otro investigador, respecto de la posición relativa de su Dpto. nos decía lo siguiente:

"...yo diría que este departamento hoy está entre los tres más importantes de América latina. Si lo trasladáramos a una universidad promedio de Europa o de EE.UU., se podría trasladar sin ningún problema, no digo a Standford o a Harvard, pero a una universidad normal de EE.UU., Louisiana, Nebraska, este departamento seguro que es mejor que el de ellos. Está es una singularidad, esté departamento de física junto con el de San Pablo y el de la Universidad Autónoma de México, por su nivel de producción científica, es un buen departamento de física -no uno regular- un buen departamento de física del primer mundo." (Físico, 9)

Según datos recientes (Bisang, 1995) el gasto global en Ciencia y Tecnología de la Argentina representaba un exiguo 0,31 como porcentaje del PBI, bastante menos de lo que destinan países como Brasil y México, y decididamente alejado del 2,9 de Estados Unidos y Japón. Si consideramos que gran parte de esos recursos que nuestro país destina a la investigación se distribuyen entre distintas agencias estatales y la universidad, la pregunta referida a los físicos es: Cómo se puede estar a nivel del primer mundo sin (valga la obviedad) pertenecer a él? De alguna manera, este interrogante nos induce a profundizar en las características específicas de este tipo de articulación académica.

En principio, cuando la forma de articulación con el medio exterior está consolidada como tradición, ésta supone un grado mayor de lo que sería una relación formal o institucional. Para los físicos, al ser parte de una práctica regular y consensuada; hablan de una "habitualidad" cuando se refieren al contacto con sus pares. Esta característica a su vez, define amplios niveles de autonomía, ya que trabajar en contacto con otro, no necesariamente supone trabajar en la misma línea o en base a un mismo plan de actividades. Básicamente, la idea de cooperación expresa una especie de "solidaridad mutua" a partir de compartir medios y resultados. Otro investigador, refiriéndose a ésta nos decía:

“En la parte esta de buscar modelos, trabajamos con gente de Bonn, ellos miden unas cosas, nosotros medimos otras y además nosotros conseguimos o preparamos los óxidos y los mandamos allá, hace diez años que lo hacemos. Pero, es un proyecto internacional? De alguna manera cada uno hace lo que quiere, yo no le pregunto a ellos lo que van a hacer y ellos no me preguntan sobre lo que yo quiero escribir... es un proyecto de intercambio y de colaboración, cada dos veces por año, pero no es un proyecto internacional, lo usamos como apoyatura, esto lo hacemos juntos pero después vos haces tus cosas y yo hago las mías. (...) No es que uno diga vos vas a hacer este y yo esto, trabajamos los mismos temas, sacamos ventaja de cooperar, si esto es así, entonces cooperemos.” (Físico, 10)

A su vez, los post-doctorados o pasantías en centros de excelencia en el exterior constituyen otra forma en que se manifiesta este modelo de articulación. Para los miembros de esta comunidad, no solo constituyen una instancia considerada como necesaria en la formación de un físico, sino que cumple una segunda función, de reforzamiento y/o ampliación de los vínculos de su equipo de investigación y de su institución de pertenencia (trabajos en conjunto, intercambio de profesores y nuevas pasantías). Una estadía de estudio se considera exitosa -en opinión de jóvenes investigadores- cuando también se expresa en futuras visitas de personalidades y a su vez, en nuevos viajes de él u otros miembros.

Por último, esta socialización académica, si bien culmina con los “post-doc” en el exterior, comienza desde los primeros años de la carrera. Los docentes-investigadores se preocupan de inculcar a las nuevas generaciones, los códigos y criterios que regulan el campo (de selección y promoción) que a posteriori, cuando se gradúen deberán enfrentar. En este proceso, el promedio constituye una variable importante pero no excluyente; es relevante por las posibilidades de obtención de una beca pero, tanto directores como becarios, reconocen que la variable de personalidad (cooperación, solidaridad) juega también un importante papel porque supone trabajar en un equipo durante 8 o 10 hs. diarias.

Para los investigadores formados dirigir becarios no solo constituye parte de su función específica (como carga de su actividad) sino que en realidad responde a la lógica particular del trabajo académico de investigación, donde la producción y acumulación de conocimiento supone diversificar y complementar

esfuerzos, supone ampliar el espectro de problemas a abordar. Es un modelo de producción bastante parecido al modelo artesanal de cooperación simple, donde hay división de tareas y jerarquías, pero ello no supone una pérdida de autonomía y control sobre el proceso de trabajo. En este esquema, el director además de liderar académicamente el grupo, cumple una función clave que es la búsqueda de nuevos recursos financieros para el equipo. En este sentido, los directores actúan como una suerte de “gerentes” o “manager” que, acostumbrados a competir, diseñan diferentes estrategias de captación de recursos que incluyen: solicitudes de equipos, proyectos de cooperación, concursos de subsidios, servicios a terceros, etc.

En síntesis, la identidad en este modelo se constituye en una doble articulación donde por un lado, la cultura disciplinar (creencias y categorías de pensamiento) y por otro, un tipo especial de integración con el medio exterior; han configurado redes y circuitos altamente formalizados e institucionalizados, de modo tal, que las condiciones de producción y reproducción académica responden a pautas claramente reguladas y objetivables para el conjunto de la comunidad. Estas características, a su vez producen una autonomía especial que aumenta a mayor articulación, y que se legitima (frente a otros campos) por su globalización; ambos aspectos explican en última instancia, la mayor capacidad de presión que han tenido en general las ciencias duras, frente al Estado y al interior de las propias universidades.

Modelo de articulación multi-institucional amplio con comunidad académica difusa

“El debate entonces es nacional y también se da a nivel mundial. Lo interesante de este debate es que no es un debate que se circunscribe a un debate de los círculos académicos o profesionales, es un debate que ahora está ... ya la gente que no está acostumbrada a razonar en términos económicos, se ve obligada a tener que hacerlo y se está rompiendo esa barrera que hay entre, por ejemplo los políticos y la economía, todavía algunos de vieja estirpe quieren separar «o economía o política», dicen algunos políticos, sin embargo los políticos más jóvenes se dan cuenta que no pueden disociar, que son dos cosas que no pueden ir separadas.”

(Economía, 6)

Si para los físicos su estrecha articulación con la comunidad científica global constituye una fuente de identidad, autonomía y legitimidad académica; para los economistas⁵ al contrario, su fuente de identidad parece estar más ligado a otro tipo de articulación que, como dice nuestro entrevistado, excede el ámbito de “los círculos académicos” y se extiende casi hasta la esfera pública, y como veremos, muy relacionada a los problemas de la política práctica.

La singularidad de este modelo no deviene solamente de la especificidad del conocimiento disciplinar, sino de la combinación de dos rasgos: por un lado, una inserción profesional dual, en el sentido que desarrollan su actividad indistinta y difusamente tanto en el campo técnico-profesional como en el campo estrictamente académico. Y por otro, dicha labor se proyecta socialmente como una modalidad específica de discurso político. En este sentido, las trayectorias de formación, las redes y circuitos de pertenencia y los mecanismos de reproducción como grupo académico; expresan un tipo especial de articulación.

En sus orígenes, el campo de los estudios económicos en la Universidad Nacional de La Plata, nacieron como una escuela dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Con posterioridad, esta sección se independiza conformando la actual Facultad de Ciencias Económicas. Sin embargo, hubo de pasar un largo tiempo para que la carrera de economía, como disciplina independiente, adquiriera el status privilegiado que actualmente tiene dentro de las ciencias económicas. Es recién en los años 60' aproximadamente, cuando el campo se empieza a autonomizar por un lado, de los enfoques jurídicos-institucionales -resabios de la anterior inserción-, y por otro, de la formación más aplicada de la carrera de Contador Público y el énfasis en la administración.

En su gran mayoría, los actuales profesores de la carrera estudiaron en aquella época, y completaron su formación realizando estudios de post-gradados o estadías en diferentes universidades extranjeras (California, Harvard o Chicago) u organismos financieros internacionales (FMI y Banco Mundial). Desde su visión, este período es considerado como de gestación de los rasgos principales que hoy caracterizan al campo académico-profesional, y que implicaron para este grupo de docentes, cubrir (a partir de la investigación empírica) el “vacío entre la teoría pura y la aplicación concreta”:

“...Entonces, en alguna medida fuimos pioneros, porque nos encontrábamos

en una situación en la que los grandes popes de la teoría, Ferrer, Pastore, estaban trabajando en un nivel que estaba muy lejos de la aplicación, y los que estaban en la aplicación tomaban directamente métodos muy concretos.” (Economía, 5)

Esta suerte de sentido pragmático de la actividad académica se fue acentuando a lo largo del tiempo, a partir fundamentalmente de consolidar una modalidad específica en la tarea de investigación. Así, la tematización de los problemas a investigar no solo constituyeron peldaños en la construcción de conocimientos científicos del campo sino que también éstos, operaron como diagnósticos sobre la realidad socio-económica desde una perspectiva que incluía e incluye elementos propositivos. Esta característica a su vez, perfila un tipo de identidad donde las fronteras entre la actividad profesional y la académica se vuelven bastante difusas.

Investigación y docencia, o solamente docencia representan para los economistas sólo una de las opciones laborales posibles. De hecho, la gran mayoría de los titulares y adjuntos, y una buena proporción de auxiliares docentes trabajan en sus propias consultoras, en centros de investigación privados o realizan tareas de asesoría en distintas reparticiones públicas. Otra buena proporción son funcionarios de carrera u ocupan cargos políticos dentro de la estructura burocrática de distintos ministerios. Por otra parte, aquellos dedicados full-time a la actividad universitaria, realizan trabajos de investigación articulados (vía convenio o servicios a terceros) con ministerios nacionales o provinciales.

Estos distintos ámbitos de inserción laboral se manifiestan y repercuten en la propia estructura del campo, marcando los tópicos de debate de la disciplina y en los canales por donde circula la producción académica. La reunión anual de la Asociación de Economía Política y las Jornadas sobre Finanzas Públicas que se hacen en Córdoba, conviven de esta forma con las reuniones sobre Economía Monetaria que organiza el Banco Central y los encuentros locales con participación de organismos internacionales de financiamiento. Es interesante el hecho que la pertenencia institucional no universitaria, desde la visión de los economistas, no supone una diferenciación; al contrario se reconocen como parte del mismo campo académico.

En este sentido, a diferencia de los físicos, la revista especializada constituye

una de las formas posibles en que la comunidad participa. Aunque con una producción bastante menor que sus pares de las ciencias duras (aproximadamente 10 papers por año en revistas internacionales) y en general, con aportes más ligados a aspectos metodológicos; las revistas -por esta tendencia de investigación aplicada- no conforman el canal más adecuado para la circulación y debate.

“Preg.: Ligado a este tema del debate y los aportes, qué peso tienen las revistas especializadas en la transmisión del debate.

Rta.: Cuando uno llega a hacer una publicación es sobre un hecho consolidado. Entonces, como que llega tarde (...) Esto (lo investigado) va a aparecer en las revistas ahora, es porque ya pasó. Y el debate tenemos que darlo mientras está pasando el hecho. El que va a recoger las transferencias en las decisiones, las tiene que revisar antes de que estén publicadas.”

(Economía, 5)

Los avances provisorios de investigación y las comunicaciones volcadas por Internet, que se complementan con redes informales de vinculación con los investigadores de fundaciones y ámbitos oficiales, constituyen canales más adecuados para la circulación de ideas. Sin embargo, esto no significa que los puntos en discusión a nivel mundial queden fuera de los debates de la comunidad, sino que -por esta tendencia aplicada- adquieren formas locales (grupos académicos) las “escuelas de pensamiento” a nivel mundial. Esto es, construyen problemas y desarrollan trabajo de investigación desde estas matrices paradigmáticas.

Considerada como una carrera difícil y dura en exigencias; la licenciatura en economía -en opinión de los entrevistados- ofrece un futuro promisorio a sus jóvenes egresados. De los 15 que se reciben por año, un tercio continúa sus estudios en el exterior, otro tanto se vuelca a la actividad académico-profesional en el ámbito público o privado; y el resto se incorpora a la investigación en la universidad. Lo que en otras carreras supondría un condicionante en la reproducción académica, en economía se presenta con una variedad más amplia de ámbitos donde se desarrolla esta función. Si bien los egresados poseen mayores posibilidades de inserción laboral, la elección también refleja o expresa tanto las categorías de pensamiento de la disciplina como formas de cooptación por parte de los profesores considerados “prestigiosos”. Así, los

egresados combinan sus inclinaciones temáticas con una evaluación de costo-beneficio sobre los futuros directores o empleadores (según el caso) en cuanto a sopesar las posibilidades futuras de una u otra elección.

Aunque muchos aspectos hasta acá enunciados sobre la identidad de los economistas, son consistentes con estudios realizados en otros países; la tendencia pragmática que hemos señalado, si bien obedece a las características específicas de la disciplina, contiene un rasgo que podríamos denominar de "competencia política". Con esto queremos aludir a que la autonomía y la legitimidad como atributos de identidad, en este caso, se validan en una permanente referencia a la acción propiamente política-estatal o político-partidaria⁶. De alguna manera, la cita al inicio de este modelo marca este tipo de intervención discursiva, donde la racionalidad económica aparece como "la" racionalidad de la toma de decisión política. Analizando las políticas económicas de los años 80', un investigador nos decía que:

"...Podrían haber sido moderados (se refiere a los políticos) con una política más previsor, pero lamentablemente el sector político no permite, porque el sector político está pensado para gastar, porque es su función. En nuestro país, yo he estado en vinculación con el sector político, es ilimitada la capacidad de gasto que tiene..." (Economía, 6)

Finalmente, en la visión de los economistas subyace la idea de que la ciencia económica también constituye una forma de pensamiento superior al resto de las disciplinas de las ciencias sociales:

"El tema es que la economía desarrolla un instrumental tan sofisticado, y tan contundente desde el punto de vista lógico, que eso hace que uno desarrolle el potencial humano de una forma más grande o acentuada que en otras disciplinas que les dan menos instrumental analítico, les dan mucha información pero poco para avanzar en el razonamiento propio de los temas.(...) Inclusive vos encontrás en economía, economistas que han invadido el campo de las ciencias políticas, hasta a los chicos de grado le estamos enseñando temas de public choice, el tema de la elección social, con instrumental que debía dominar las ciencias políticas y eso fue desarrollado en la teoría económica, digamos no por alguien de ciencias políticas." (Economía, 6)

Pensamos que dos tipos de razones que, enunciadas a modo de hipótesis,

explican este plus de identidad que esgrimen los economistas. Por una parte, la fuerte influencia que tuvo el auge de las teorías desarrollistas, las cuales imprimieron una suerte de racionalidad instrumental a la acción estatal sobre la económica, y más globalmente a la planificación socio-económica de las tareas que suponía la modernización de la sociedad. Pero quizás más importante que esta impronta, resulta la disolución de la esfera política -producto del achicamiento y retiro del Estado- como regulador de las relaciones sociales, y cuyo espacio lo empiezan a ocupar racionalidades como la económica, encarnada en estos nuevos actores: los economistas.

Modelo de articulación institucional débil con comunidad académica fragmentada

“Por qué los historiadores hablan de crisis? Porque para mí el concepto de crisis es un concepto ideológico que elaboran las nuevas generaciones de historiadores para validarse ante las viejas generaciones.” (Historia, 4)

“... Yo soy un fanático del trabajo en equipo, también... Aunque siempre trabajo solo, pero trato de imprimir en la gente conciencia, que se concientice de la necesidad de trabajo en equipo...” (Historia, 1)

Quizás éste sea el modelo más difícil de caracterizar ya que en rigor no es la homogeneidad uno de sus rasgos principales, sino que por el contrario, lo es su fragmentación. Y sin embargo, no podemos decir que los historiadores o la historia como disciplina, constituya una de las ramas de las ciencias sociales con menor identidad. Por ello, la paradoja se presenta en que esta identidad no supone necesariamente -como en los otros casos- mayores márgenes de autonomía, ni mayor poder académico. Si bien se tiende a explicar esta debilidad relativa de las ciencias sociales por las características de sus métodos y objetos de estudio, desde nuestro punto de vista esto constituye solo una de sus causas. Como veremos, las formas de articulación que adoptan los miembros del Dpto. de Historia de la UNLP, dan cuenta también de las lógicas y mecanismos que regulan las relaciones entre pares, y entre los investigadores formados y las nuevas generaciones, que a nuestro juicio acentúan los rasgos disciplinares.

Un primer aspecto a señalar es el impacto sobre el conjunto de las ciencias sociales, de la crisis de los paradigmas explicativos iniciada en los años 60' y 70'.

Es sabido que el agotamiento de los enfoques estructurales, tanto en su versión funcionalista de raíz parsoniana como marxista en sus diferentes variantes, puso nuevamente en el centro del debate la cuestión nunca resuelta de la relación entre el sujeto y la estructura. Si los anteriores paradigmas acentuaron este último aspecto, los nuevos desarrollos teóricos hicieron eje en explicaciones de corte subjetivista o accionalista. Un balance muy provisorio nos indica que esta crisis tuvo efectos contradictorios: si bien implicó una pérdida de confianza en las explicaciones totalizantes también significó la apertura de nuevos temas y problemas nunca antes abordados.

En el caso de la historia, la crisis de paradigma profundizó las tensiones ya existentes entre teoría y empiria. Así, el avance que significó el paso de la historia acontecimental a la historia de los procesos, supuso un tipo de relación entre modelos teóricos y trabajo empírico. La crisis de las explicaciones macrotendenciales cuestiona estas relaciones doblemente, ya que por una parte, marca las limitaciones de los sistemas teóricos; y por otro, cuestiona también la legitimidad y pertinencia de las fuentes. En opinión de algunos historiadores, estos puntos críticos no solo repercuten en el estado y características de la disciplina, sino también en las modalidades de reproducción académica:

“...la historia académica nace de un estudio crítico de la base empírica documental y el movimiento de la historiografía a lo largo del tiempo ha sido un movimiento de superar el positivismo conservando su base positiva. Es más, esta forma que ha sido la génesis de la historiografía académica actual, se preserva con un mecanismo de reproducción académica. Cuando viene un alumno con una hipótesis de trabajo muy original, todos los miembros del gremio estamos absolutamente connotados en desautorizar esa hipótesis hasta tanto no sea demostrada por una muy buena base empírico documental. Esto reduce la audacia, esto lleva a que el movimiento de la historia se lentifique, esto lleva a que el movimiento historiográfico sea un movimiento muy pesado...” (Historia, 4)

A diferencia de los físicos y de los economistas, donde el carácter paradigmático o el carácter más pragmático de la disciplina son fuentes generadoras de identidad; en el caso de los historiadores, la exigencia de demostración empírica constituye uno de los rasgos identitarios principales, de

aquello que los miembros de esta comunidad llaman: el "oficio" de historiador. De alguna manera, este anclaje común mantiene más o menos integrado el campo por encima de la fragmentación y diversificación interna, y actúa a su vez, como mecanismo de legitimación o deslegitimación frente a las nuevas generaciones⁷. Frente al mayor grado de formalización disciplinar de las ciencias duras, el conjunto de rasgos hasta aquí enunciados dan cuenta de esta debilidad relativa de la historia. Sin embargo, tal como hemos visto en los modelos anteriores, las formas de articulación y la presencia de circuitos o redes expresan diferentes estrategias académicas de construcción de mayor autonomía y poder, de los docentes-investigadores.

Analizado globalmente, un poco menos de la mitad del plantel de profesores ha realizado estudios de postgrado, y dentro de este grupo, la mayoría se ha doctorado en el país y solo una pequeña porción ha realizado estudios en el exterior. Un rasgo interesante en este aspecto, es que prácticamente la totalidad de los entrevistados afirma que se formó "solo" o bien de manera "asistemática", y complementariamente, *cada uno* se autoperciben en mayor o menor medida como un "renovador" en el campo o representante de una corriente diferente a aquellas en que se formaron. Siguiendo a Bourdieu, diríamos que el campo científico se encuentra en primer lugar, parcelado en sub-campos como: la historia colonial, medieval, americana o argentina, y en segundo lugar, más que encontrarse posiciones y grupos diferentes al interior de cada sub-campo, encontramos individuos más o menos integrados o relacionados al resto de sus pares.

Una consecuencia de este rasgo, es la inexistencia en sentido estricto de circuitos o redes académicas de carácter institucional. Si bien existen espacios de intercambio a nivel nacional de la disciplina como los encuentros de la Inter-escuelas y una serie de revistas locales especializadas, por donde circula la producción académica; la relación con el exterior (sea latinoamericano o internacional) aparece bastante limitada, y reducida en muchos casos al acceso a nueva bibliografía. Aun aquellos que se formaron en el exterior o que tiene contactos allí, los mismos reflejan más una forma de articulación de los individuos que del conjunto del sub-campo o de la institución.

La convergencia de la fragmentación y la falta de circuitos más formalizados e institucionalizados tiene un segundo efecto en la debilidad de las reglas y

pautas de regulación y reproducción académica. En este sentido, los criterios de acceso, selección y promoción -en la opinión de los jóvenes graduados- aparecen atravesados por esta lógica individualista, y por ende, resultan fuertemente cuestionados por este sector. De alguna forma, la percepción de este grupo grafica la estructura y las relaciones al interior del campo:

“...Hay como pequeños clanes. Está el clan que defiende a ultranza una postura, que es todo historia acontecimental, y el clan de ‘x’, que es historia fáctica, sin problematización, y el clan de ‘y’ que es todo problematización, y entonces, son como grupos que si bien públicamente dicen que todos conviven, internamente o éstas con un grupo o estás con el otro... ni te tienen en cuenta, y entonces no hay tal convivencia. Por suerte se dedican a cuestiones tan diferentes que la competencia es más periférica, porque no están compitiendo por espacios en el mismo lugar, sino que son espacios en el ámbito del departamento de Historia, por ejemplo, pero no por un cargo.”(Historia, 5)

Desde la mirada de los investigadores formados, las tareas de formación de recursos humanos son percibidas no como parte de una lógica de producción de conocimiento sino más bien, como actitud o deber (en un sentido muy abstracto) hacia las nuevas generaciones. El carácter individual de la investigación también se expresa en la delimitación y diferenciación del esfuerzo intelectual, que refuerza las jerarquías entre directores y becarios:

“...yo no tengo ningún problema en dirigirlos (a los becarios). Me aportan el placer de la enseñanza, de enseñar el oficio. No me aportan datos, en el sentido de que yo no aprovecho el trabajo de los becarios para construir trabajo mío, en absoluto. Todo lo que tomo de los becarios, lo asiento, lo planteo (...) Terminemos con el yanacónaje en la universidad.”(Historia, 3)

“...yo aclaro que nunca formo equipos de investigación porque esto en general consiste en la práctica que uno es un escriba, que busca material de un director quien se apodera del material del escriba. Cuando una persona tiene algo que decir, un alumno, que él escriba su trabajo independiente.”(Historia, 4)

De lo hasta aquí expuesto surge el interrogante sobre: si el carácter fragmentado del campo y las lógicas individualistas que la regulan son expresión de las características disciplinares. Desde nuestro punto de vista pensamos que

la cultura disciplinar explica solo parcialmente esta situación. Es evidente que la inestabilidad política de las universidades produjo un “corte” mucho más fuerte que en otras áreas, que limitó las posibilidades de consolidación de las ciencias sociales (Vessuri, 1992). Aunque todavía es poco lo que se ha reflexionado sobre los efectos de estos procesos (en términos de cultura académica); la menor autonomía y poder académico evidencia una mayor exposición a ser penetradas por elementos de la cultura política más general.

Continuidades y rupturas en la identidad académica: culturas disciplinares, culturas institucionales y cultura política

En dos ensayos clásicos, escritos entre 1937 y 1942, Robert Merton⁸ desarrolla lo que para él constituye una ligazón necesaria entre orden social y desarrollo de la actividad científica, o más específicamente, la correspondencia funcional entre las formas democráticas y el *ethos* de la ciencia.⁹ En el razonamiento mertoniano, las características simbólico-culturales de la ciencia, se vuelven incompatibles con las formas políticas totalitarias, y por el contrario, son complementarias a la vida democrática. Esta visión, quizás un tanto ingenua o ideal, parte del supuesto que la ciencia, y por ende, los científicos, poseen un grado tal de autonomía frente a la sociedad; que posibilita una clara diferenciación de los comportamientos sociales entre uno y otro espacio. Esto es, la sociedad puede condicionar el desarrollo de la ciencia pero no puede “penetrar” sus lógicas de funcionamiento. El comentario crítico a este planteo, nos sirve como punto de partida para desarrollar las siguientes hipótesis en relación a algunas continuidades y rupturas observadas en los tres modelos.

En primer lugar, al contrario de lo que pensaba Merton, una serie de rasgos comunes de las culturas institucionales analizadas, parecerían mostrar que las mismas están permanentemente “atravesadas” por elementos de la *cultura política*. Aunque como vimos, los modelos de articulación expresan lógicas diferentes cuya fuente principal tienen base en las características disciplinares, también es evidente que la mayor o menor autonomía y poder académico se construyen desde racionalidades propias de la esfera política. El neo-corporativismo de los físicos, donde su representatividad global les posibilita presionar y disputar recursos más eficazmente al interior de la universidad y al estado. La

legitimidad y autonomía de la identidad de los economistas, que se valida en el espacio que deja vacío la crisis de representatividad de los políticos. O el pluralismo competitivo de los historiadores, donde no están claras las reglas del juego, y por tanto, los individuos desarrollan diferentes estrategias con base en distintas fuentes de poder. Son todas expresiones que marcan la mayor o menor vulnerabilidad de las comunidades académicas a determinadas lógicas de la cultura política, la cuales como señalamos, no están desligadas de las desiguales condiciones materiales y de la inestabilidad por las que pasaron las universidades en nuestro país.

En segundo lugar, emerge en este contexto un conjunto de puntos de ruptura que dan cuenta de la generación y/o cristalización de diferentes estrategias y modalidades entre y al interior de las culturas institucionales. Por un lado, se observa una brecha entre formas de reproducción académica donde la promoción y selección de los nuevos miembros de la comunidad está *asistida institucionalmente y fuertemente regulada*; y otras donde existen *signos de fractura o falta de articulación* en el proceso de reproducción. Estas últimas, por su menor formalización parecen estar más expuestas a ser reguladas por lógicas burocráticas y políticas. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se observa otra brecha, aunque no tan clara, entre las jerarquías académicas. En unos casos, ésta se manifiesta en la articulación (a veces contradictoria) intergeneracional, producto del proceso de formación de nuevos investigadores; mientras que en otros, esta brecha se construye a partir de la inserción diferencial en el trabajo académico. Donde algunos realizan tareas de docencia exclusivamente (en el grado masivo), y otros, pueden acceder a la investigación y a los circuitos de formación como actividad central además de la docencia.

En síntesis, tanto los modelos de articulación como las consideraciones precedentes -las cuales insistimos tienen un carácter hipotético y provisorio- apuntan en última instancia, a desarrollar un instrumental teórico-conceptual que posibilite profundizar, y dar cuenta, de las múltiples y complejas realidades de las culturas institucionales y disciplinares.

Notas

- 1 En dicho trabajo señalamos una serie de tendencias que están operando en el mercado académico, como puede ser: la tendencia a la fragmentación y segmentación del cuerpo docente producto de las desiguales condiciones materiales y de trabajo. Asimismo, marcamos que estos procesos también se desarrollan a distintos niveles: organizativos (facultades/carreras), áreas de conocimiento (duras/blandas) e incluso al interior de cada uno de ellos (entre docencia e investigación).
- 2 El concepto de "modelo" utilizado en este trabajo, remite al tipo ideal weberiano, ya que es una representación esquematizada que, como recurso heurístico, nos posibilita contrastarla con lo real. Asimismo, cuando hagamos referencia a las formas específicas en que se manifiestan estos modelos en cada una de las disciplinas, hablaremos de "estilos".
- 3 El trabajo de campo consistió en una serie de entrevistas en profundidad realizada a miembros del cuerpo docente de las tres disciplinas. La muestra se estructuró en tres sub-grupos: a) los docentes-investigadores de mayor reconocimiento entre sus pares, b) los docentes-investigadores en formación (becarios o miembros de equipos de investigación) y c) aquellos docentes que no hacen investigación. La elección de las disciplinas privilegió el criterio clásico de la dicotomía duro/blando y académico/profesional.
- 4 "En suma, los escritos antropológicos son ellos mismo interpretaciones y por añadidura interpretaciones de segundo y tercer orden. (Por definición, sólo un "nativo" hace interpretaciones de primer orden: se trata de *su* cultura)" (Geertz, 1995)
- 5 Cuando hablamos de los "economistas" nos referimos específicamente a los Licenciados en Economía o bien a aquellos que siendo Contadores Públicos volcados a la investigación en economía.
- 6 Una característica del plantel docente de la carrera de Economía de la UNLP es su vinculación más o menos orgánica a distintas fuerzas políticas nacionales, e incluso a ciertas tendencias o líneas internas de estos agrupamientos.
- 7 La primera cita que encabeza este modelo expresa otro mecanismo de deslegitimación que se centra menos en el cuestionamiento de las fuentes y más en la crítica al discurso de la crisis de los paradigmas.
- 8 Nos referimos a "La ciencia y el orden social" y a "La ciencia y la estructura social democrática". Todos contenidos en Merton, R. (1992) *Teoría y estructura social*. FCE, México.
- 9 Para el sociólogo norteamericano, el *ethos* constituye un complejo de normas, creencias y valores que se supone estructuran y controlan la conducta de los científicos, y que se manifiestan en cuatro principios: el "universalismo", es el canon que prescribe la necesidad de que los resultados científicos sean sometidos a criterios impersonales y comunes a toda la comunidad. El "comunismo" es el imperativo de que los resultados tengan carácter público, que incluye la consideración de éstos como parte de una herencia común. El "desinterés" aparece como una actitud derivada de los anteriores, y finalmente, el "escepticismo organizado" es el principio que implica una permanente cuestionamiento sobre la verdad de los resultados.

Bibliografía

- BECHER, Tony (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Revista Pensamiento Universitario*, Año I, (Noviembre-Diciembre), Bs. As.
- CLARK, Burton (1992) *El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- GEERTZ, Clifford (1995) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.
- MERTON, Robert (1992) *Teoría y estructura social*. FCE, México. Cuarta Parte: "Estudios de sociología de la ciencia", Cap. XVII y XVIII.
- SUASNABAR, Claudio (1995) "Situación del sector docente universitario y las transformaciones del mercado académico", en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 13 (Diciembre), FLACSO/Miño y Dávila Edit. Bs. As.
- VESSURI, Hebe (1992) "Las ciencias sociales en la Argentina: diagnóstico y perspectivas", en Oteiza, E. (comp.) *La Política de Investigación Científica y Tecnológica Argentina. Historias y Perspectivas*. CEAL, Bs. As.

Organización académica, valores y creencias

Las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia

VIVIANA SEOANE

Introducción

A lo largo de la década del '90, la universidad ha sido objeto de políticas tendientes a establecer nuevos mecanismos de regulación, de acreditación institucional y de diferenciación interna. Como consecuencia de ello, nuevas lógicas de comportamiento docente se instalan en el contexto de cada facultad asumiendo características distintivas. Pareciera que en dicho proceso juega un papel importante la disciplina de la que cada uno de los docentes proviene y en la que desarrollan sus actividades.

El presente texto, es un producto parcial de un trabajo de investigación sobre los académicos pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata, cuya base empírica está constituida por una serie de entrevistas suministradas a docentes de distintas disciplinas. De la totalidad del material relevado, seleccionamos los siguientes ejes temáticos: la organización académica de la carrera en la que participan como docentes e investigadores; las creencias con respecto a los cambios que consideran pertinentes realizar tanto en la propia facultad como en la universidad en su conjunto; sus percepciones con respecto a las nuevas políticas que están hoy modificando la modalidad de trabajo y estableciendo criterios de diferenciación interna; y finalmente, las posiciones que los académicos asumen frente a las demandas que la sociedad le hace a la universidad.

Para el análisis de los datos, nos encontrábamos frente a dos caminos posibles: uno, dar cuenta de lo que los entrevistados nos "dicen", opinan o afirman sobre los temas propuestos; otro, intentar capturar los sentidos menos visibles o "no dichos" que no tienen un abordaje directo pero que, sin embargo, son posibles de reconstruir mediante una mirada que recupere los contextos en los que cada enunciado se pronuncia, y los relatos sobre las biografías docentes. Entrevimos así la posibilidad de ingresar en un terreno pocas veces

indagado como es el de las representaciones² de los docentes de nivel universitario.

La anterior distinción, se inscribe en dos perspectivas teóricas que conceptualizan y explican la lógica de funcionamiento de toda institución. De acuerdo a ellas, la institución puede definirse por las funciones que realiza o supuestamente cumple en un determinado contexto social (perspectiva funcionalista), o bien, ser el resultado del ejercicio de las normas y lógicas que organizan la vida cotidiana (perspectiva simbólica). Dichas normas, posicionan a los sujetos en una red simbólica de experiencias que se va construyendo históricamente³.

El presente artículo se inscribe en la perspectiva simbólica, y tiene por objeto reconstruir las trayectorias profesionales que se asocian a la historia de creación de la carrera en la que los académicos participan, y recuperar las percepciones y las creencias que los docentes tienen respecto de la universidad en el contexto actual.

Organización Académica: proceso histórico, modalidad de trabajo y representaciones docentes

La U.N.L.P. no es una institución homogénea en virtud de la variedad de facultades que la componen, la especificidad de cada campo disciplinar, la definición en su interior de prioridades y necesidades, y las diversas trayectorias profesionales de los sujetos que intervienen en ella. Cada facultad cuenta con una organización académica específica, a partir de la cual se ordena y define una división del trabajo alrededor del departamento, de las cátedras o de centros de investigación.

En palabras de Burton Clark (1992), las actividades académicas pueden ser agrupadas tanto por la disciplina como por el establecimiento. Sin embargo, ambas dimensiones son constitutivas de la identidad de los académicos-investigadores. Para la realización de esta primera parte del texto, elegimos profundizar en los aspectos distintivos del establecimiento y, en particular, en aquellos que caracterizan cada organización académica.

Hemos tomado, como casos paradigmáticos, a las carreras de Física e Historia por considerar que son representativas de lo que caracteriza el campo

de las ciencias duras y las ciencias blandas, y porque además presentan estructuras organizativas diferentes: en el primer caso la base organizativa es el departamento, y en el segundo caso es la cátedra la que cumple ese papel.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el proceso de creación de la carrera es un condicionante de los modos de organización de las mismas. Podríamos haber detallado cronológicamente de qué modo fue ese proceso. Sin embargo, dejamos que se manifieste en el propio relato de los actores donde el proceso histórico adquiere vida, donde los sujetos encuentran un lugar como sujeto de enunciación, y donde es posible observar el plano de las representaciones en las que tal historia adquiere un peso diferencial. Por ello, nuestro análisis se centrará en el relato inacabado de los protagonistas porque ahí reside su riqueza: son ellos los que cuentan cómo se construye su lugar de pertenencia y cómo se constituyen ellos *en* la institución.

La mayoría de los testimonios hacen mención al golpe militar de Onganía del año 1966, como el momento histórico que marca, sin duda, un punto de inflexión en las biografías de los académicos que se desempeñan actualmente en la Universidad Nacional de La Plata. En ese momento, tanto los físicos como los historiadores eran estudiantes avanzados de la carrera o habían egresado recientemente. Todos ellos se encontraban entonces en su primera fase formativa.

En sus orígenes, Física existía como departamento dentro de la carrera de Ingeniería. Esta presencia primaria, es la que marca el peso organizativo que asume el departamento aún cuando, transcurrido el tiempo, se constituye en facultad; es decir, la estructura departamental previa le confiere a la facultad una particularidad que la distingue de otras facultades. Quizás sea éste uno de los elementos que explique por qué el departamento, y no la facultad, continúa siendo hoy la referencia discursiva.

“Soy Ingeniero como primera formación; cuando las facultades a las cuales ahora unimos, tenían un Departamento de Ingeniería. Se dividió después en dos facultades, en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Exactas, hace unos cuantos años. El Departamento de Física pertenecía a lo que se llamaba Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, tanto el Departamento de Física como el de Matemáticas formaban parte de esa estructura”. (Física A)

La trayectoria personal que relatan, está asociada a la carrera y al departamento porque fueron protagonistas de esa construcción. La historia personal es también la historia de constitución de la carrera de Física formando un núcleo común en el que ambas historias por momentos se confunden. Este grupo de docentes recién egresados no contaron con una estructura ya dada donde insertarse, sino que ingresaron y produjeron modificaciones en ella. Participaron activamente en el fortalecimiento de la estructura del departamento mediante su trabajo y dedicación.

“Era una época de pioneros, entonces por ejemplo, al no tener dinero para investigar, para el material de consulta, entonces todas las semanas poníamos plata en una cajita y de ahí sacábamos para ir y comprar (...) Hoy no se está acostumbrado a eso, a cambio de eso, diríamos tienen todo más organizado, pierden menos tiempo y el grado de información y de práctica al recibirse es muy superior al que teníamos nosotros”. (Física D)

El golpe militar de Onganía del '66 produjo, en muchas facultades, el éxodo de sus docentes. En el caso de Física, el impacto fue menor en términos del total de docentes que tuvieron que emigrar de las instituciones públicas. Simultáneamente, se inicia un proceso de formalización de la carrera que lleva a muchos académicos a trasladarse al exterior a realizar estudios de post-grado. Estos docentes, articulan los grupos nacionales con los centros internacionales en los que estaban estudiando, generando un intercambio que fortaleció al campo disciplinar. Durante la dictadura de Onganía, por cierto nefasta para el desarrollo del conocimiento en el país pero benigna en términos de represión en comparación con lo vivido a partir del '76, generó un proceso de circulación de académicos al interior del nivel superior. Por ejemplo, muchos docentes de la Universidad de Buenos Aires luego de “la noche de los bastones largos”, abandonan sus cargos para incorporarse a la Universidad de La Plata. De este modo, la carrera de Física resultó beneficiada porque en ella se refugiaron docentes e investigadores con trayectoria y reconocimiento profesional que aportaron, con su trabajo, a la consolidación de la carrera.

En su primera etapa de incorporación a la universidad, se conforman los primeros equipos y grupos de trabajo. Estos grupos fueron las primeras

formaciones organizativas del campo institucional y, sin duda, son las que explican la permanencia de una organización del trabajo que se desenvuelve alrededor de los equipos. El departamento que alberga los equipos es el terreno en base al cual se construye la pertenencia.

“Mientras yo estuve allá él completó el equipo con subsidios del CONICET y cuando yo regresé en enero del '74 (...) e hicimos el primer trabajo experimental... y desde entonces se fue sumando gente, hoy es un grupo de treinta y pico de personas, se hizo un programa del CONICET.(...) En ese momento éramos 5, era muy lindo grupo, nos llamábamos “la ameba”. Trabajábamos en una mesa grande como esta... teníamos un solo aparato entonces trabajábamos los 5 sobre el aparato y cada uno hacía una cosa. A medida que fuimos creciendo, cuando crecimos ya en número ya éramos dos grupos....”. (Física D)

En el caso de la carrera de Historia, los relatos de los docentes sobre sus trayectorias profesionales no se confunden con la historia de consolidación de la carrera como ocurre con los físicos. Los docentes de historia se sienten pioneros o precursores ya no de la organización académica y de la producción organizativa de la propia facultad, sino de la línea de investigación o el área disciplinar en la que se desempeñan. El sentido de pertenencia de los historiadores no se construye alrededor de la estructura organizativa (departamento, facultad) sino alrededor de la disciplina y, particularmente, de la línea de investigación que promueven desde sus cátedras o centros de investigación.

“A mí no me gusta hablar de lo que yo hago o los significados que tiene, pero es una cosa objetiva, a mí se me considera ser pionero en la temática. Eso lo dice la gente...con el tiempo. Incorporo...inocentemente hago eso... Yo me pongo a trabajar sobre una temática...por eso digo: ‘beneficia la formación autodidacta o la otra?’, eso como autodidacta yo incorporo a la Historia nuevos sujetos históricos, que son los trabajadores, no considerados hasta entonces, porque la historia que había era la Historia del Movimiento Obrero, hechas por dirigentes obreros, en cierta manera, era una Historia hecha desde arriba, y esta es una Historia desde abajo”. (Historia 1)

Cuando se produce el Golpe de Estado de Onganía, los que en ese momento

eran estudiantes de Historia se formaron sin los mejores docentes porque, en este caso, se hallaban desarrollando sus actividades fuera del ámbito universitario. A diferencia de Física, muchos docentes pertenecientes a esta facultad se vieron obligados a dejar la universidad pública y, en el mejor de los casos, a insertarse laboralmente en otras instituciones. En este sentido, el desmantelamiento de la planta docente fue mayor en Historia que en Física.

“Hice casi la mitad de la carrera en la Universidad del Sur en Bahía Blanca. En el año '66 yo era Secretario de la Federación Universitaria, vino el golpe de Estado y tuve que dejar de estudiar. Reinicié, en el '70 en el Comahue y me recibí a fin del '73. Empecé, como ayudante de 2da primero y como ayudante de 1ra. En enero del '75, cuando se produjo la intervención de la Universidad, y fui declarado cesante y me fui a Venezuela.(...) En el '84 regreso al país, nuevamente a la Universidad de Comahue, hasta el año '90. En el '90 me trasladé a La Plata y en el '91 ingresé, como docente en la Universidad de Mar del Plata, mantengo un cargo en esa Universidad sobre Historia de América y por supuesto aquí”. (Historia 4)

“Es decir, en cierta manera me parece que a mí me tocó un momento muy particular. Esta el momento de la dictadura de Lanusse, Onganía. Entonces, había una situación en la cual había una serie de profesores que no estaban en la Facultad por la dictadura (...) Entonces, me tocó ese momento... donde muchos de los discípulos de los grandes profesores ya venían haciendo una Historia de tipo positivista, siguiendo a sus viejos maestros, que en el mundo se estaba dejando en forma acelerada, y en especial en los sectores de vanguardia. En realidad nos formamos leyendo a los grandes personajes de la Historia de Vanguardia, en ese momento, del exterior...” (Historia 3)

Durante el proceso militar que se instala entre 1976-1983, buena parte de los docentes de la carrera de Historia que hoy ocupan un lugar de relevancia en el campo académico, se exilian y desarrollan sus actividades fuera del país. En este caso, no se construyen articulaciones entre los exiliados y aquellos que permanecieron en la universidad. Las razones son obvias: quienes permanecieron en las universidades o eran simpatizantes de la dictadura y, por tanto, incompatibles ideológicamente con los que estaban fuera del país; o si en algún

caso participaban del mismo arco ideológico, la articulación con los exiliados implicaba riesgo de vida.

El fuerte impacto que tuvo el golpe del '76 en la carrera de Historia (exilio y desaparición de muchos de sus docentes), determinó que se constituyera un hiato generacional entre los académicos que se exilaron y los jóvenes que transitaban por la universidad. Estos últimos se formaron prácticamente sin asesoramiento y dirección. Con el retorno a la democracia, la universidad se constituyó nuevamente en un terreno de encuentro entre estas dos generaciones. Sin embargo, los hábitos individualistas en la producción ya estaban instalados.

“Lástima que esa es una generación perdida, vino la diáspora después, en el '70... Y la diáspora me arrastró a mí también, durante varios años. Después volví.(...) Después me nombraron Decano Normalizador... y ahí nombré, mucha gente joven, para la cátedra, para trabajar conmigo (...) en Buenos Aires, me empiezo a encontrarme con esa generación que le decía hoy, que me conocían a mí por mis trabajos, que yo empezaba a conocer a alguno de ellos por sus trabajos (...) y me vinculo y empiezo a intercambiar con esta gente más joven, que tiene 15, 20 años menores que yo.(...) En esa época estaban todos afuera de la Universidad, cuando yo los conozco. Yo los empecé a conocer en el '81, '82, en el proceso.(...) Y se formó la Sociedad Argentina de Estudios Históricos, para nuclearnos (...) después se fue diluyendo, la gente fue volviendo a la Universidad, esa cosa se fue extinguiendo, fue una lástima...”. (Historia 1)

“Acá somos dos colonialistas. Estamos fuera de la universidad, fuera del debate interno, pero ellos no están en mi tema ni yo en el de ellos. Pero participamos de congresos con trabajos, presentaciones, vamos al exterior.” (Historia 2)

Tanto los Físicos como los Historiadores, construyen discursivamente argumentos con los que defienden el rasgo distintivo que caracteriza la organización académica de su facultad.

En el caso de la carrera de Física, los docentes defienden la estructura departamental y reconocen su pertenencia al departamento y no a las cátedras.

De este modo, la carrera de Física es una de las pocas facultades de la U.N.L.P. en la que los docentes rotan y dictan, año a año, asignaturas diferentes del plan de estudios.

“Yo creo que acá es donde hemos hecho una contribución fundamental a la universidad (...) El Departamento es un verdadero Departamento, es el único quizás así en la universidad. (...) Acá no hay profesores de cátedras. Nosotros somos profesores del Departamento de Física. Nosotros nos sentamos acá, 4 profesores y deliberamos, una vez por año, qué cátedra vamos a dictar el próximo año. Es rotativo, normalmente la rotación es de 2 a 3 años que yo esté en una cátedra (...) Es decir, nosotros acá no tenemos cátedras fijas, no estamos atornillados a las cátedras. (...) Yo creo que tiene todos los beneficios, y que obstáculos casi no tiene. Tiene beneficios fundamentales que la disciplina se elabora en un único lugar y con la mayor jerarquía (...) El segundo beneficio que tendría que tener que todavía no se implementa, no se ha logrado tener, es que los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con la física en un solo lugar (...) Yo voy a cursar Física en el departamento de física, aunque sea de Medicina, porque tomé un curso de física que me lo han dado los físicos”. (Física A)

“(rotación) Esto lo vemos como muy positivo para que nadie se anquilese. Porque después de 2 años, cuando uno toma de vuelta una materia, aunque ya la haya dado, la tiene que por lo menos volver a estudiar, para acoplar los progresos que se van produciendo”. (Física B)

En el caso de la carrera de Historia, los docentes sienten que pertenecen a las cátedras. Como cada cátedra se convierte en una línea de investigación según el titular que esté a cargo, se conforman las mismas en equipo y centro de investigación, y desarrollan sus actividades en forma aislada al resto de las cátedras. Lo que los académicos de historia privilegian es la línea teórica, y una modalidad de trabajo por subcampos de especialización más que la organización que se da la carrera. La cátedra es la única forma de organización académica que logran imaginar los docentes de historia.

“Creo que el sistema de cátedras si se lo toma en serio a falta de un postgrado es la única posibilidad de formar recursos, es una forma muy antigua

y muy buena. Si los profesores, como yo he tratado de hacerlo en mi cátedra, nos rodeamos de los mejores egresados y convertimos las cátedras en centros de investigación y de análisis, entonces la cátedra va a tener una función muy importante, no va a ser una estructura formal, vacía, jerárquica donde los profesores son caciques con sus clientes, al contrario". (Historia 2)

"Lo que facilita es claramente visible, la formación de nuevas camadas de docentes. Lo que obstaculiza es que ésta relación, cuando se plantea en un sentido jerárquico, produce que los auxiliares sean retransmisores del discurso del titular. Y esto es algo que no facilita la formación de nuevos investigadores. (...) Por un lado, teóricamente, lo tendría que facilitar, y facilita la reproducción académica en el sentido de que hay gente que se está metiendo en lecturas, que tienen obligación de carga horaria, llevar discusiones, etc. Por otro lado lo impide, porque obstaculiza la autonomía intelectual del nuevo docente". (Historia 3)

Como vemos, lo instituyente en el caso de la carrera de Física, el elemento innovador que instaló nuevos procedimientos e imprimió a la actividad docente de una lógica de trabajo grupal, fue la conformación de una estructura organizativa que gira alrededor del departamento. Es decir, el componente instituyente fue la organización académica departamental en la que los docentes participaron, desde su proceso creador, en carácter de fundadores. Los docentes sienten que, con este aporte e innovación, contribuyeron a hacer de la carrera de Física de La Plata una de las más prestigiosas.

Por el contrario, en el caso de los Historiadores, lo instituyente fue el desarrollo de líneas de investigación alrededor de una figura de prestigio y cuyo centro lo constituyó la cátedra. Esto supuso el fortalecimiento de una forma de trabajo que, si bien por momentos asume la modalidad grupal, produjo en general subdivisiones por especialidad en el campo disciplinar y en la carrera.

De este modo, la pertenencia en los Físicos se construye alrededor de la estructura de organización departamental, mientras que para los Historiadores la pertenencia que aún hoy se privilegia es a una u otra línea de investigación que posiciona a los docentes dentro de un subcampo.

Los diferentes modelos organizacionales han generado a su vez distintas culturas institucionales. En la carrera de Física la organización académica es de tipo horizontal basada fundamentalmente en el grupo o el equipo de trabajo nucleados en torno del departamento. Si bien como en muchas otras carreras existe un fuerte reconocimiento a investigadores, directores de proyectos y docentes, es posible observar una mayor articulación entre grupos pertenecientes a diferentes categorías (auxiliares docentes y alumnos) y, en consecuencia, una producción académica asentada en la participación y en la colaboración interna.

Por su parte en la carrera de Historia, la organización académica es vertical y jerárquica centrada en la actividad que los individuos realizan alrededor de las cátedras y en la producción individual, y basada fundamentalmente en el reconocimiento y trayectoria de alguno de sus investigadores quienes investigan, dirigen proyectos y centros de investigación dentro de la línea por ellos sustentada. En este sentido, la formación de un equipo de trabajo en un centro de investigación, es también promovida por un académico reconocido por los aportes al campo disciplinar.

Por tal motivo, los docentes e investigadores de Física e Historia construyen discursivamente argumentos que defienden en un caso la organización académica, y en otro la modalidad de trabajo, considerando que son las formas más productivas para el trabajo intelectual, fundamentalmente, porque fueron sujetos activos en la configuración particular de cada carrera.

La Universidad en el presente contexto: valores y creencias como componente instituyente de los discursos y prácticas especializadas

Para abordar la problemática de los valores y creencias que subyacen en los discursos docentes, nos vimos frente a la necesidad de seleccionar algunos de los ejes temáticos que organizaron la entrevista administrada a académicos de las disciplinas Historia, Ciencias Económicas, Física y Bioquímica. Dichos ejes son en este caso: los cambios que, a su criterio, sería conveniente realizar en la institución⁴ universidad, las opiniones respecto de las nuevas políticas que se promueven desde la Secretaría de Políticas Universitarias para modificar el

funcionamiento del sector tales como incentivos a la investigación, sistema de categorización y acreditación docente y, por último, las percepciones de los académicos en torno de las demandas que la sociedad le hace a la universidad

Nuestro propósito es mostrar, no sólo las posiciones que los docentes adoptan frente a estos temas de debate sino además, hacer visible los supuestos que subyacen en tales enunciados. Nos interesa indagar en los valores y creencias que circulan, se adoptan y se instalan en los discursos académicos porque estos sobredeterminan los comportamientos de grupos e individuos excediendo el campo normativo con el que se pretende regular toda institución; y porque a su vez aportan a la constitución de un rasgo identitario tanto como la disciplina y el establecimiento al que pertenecen. Estos valores y creencias, junto con la disciplina y la organización académica de cada facultad, intervienen en la construcción de un discurso con sentido propio al tiempo que consolidan una modalidad de trabajo. Designamos al discurso y práctica de los académicos con el nombre de “especializadas”, por el modo en que la misma se concreta y porque el discurso académico es un género discursivo con características y contenido que lo diferencia de otros tipos de discursos.

La estructura del texto se construye a partir del cruce de dos dimensiones: por un lado, los tres ejes de la entrevista descritos anteriormente (cambios, nuevas políticas y demandas de la sociedad), y por otro, los valores y creencias que subyacen discursivamente en las opiniones de los académicos. De tal modo, intentaremos hacer visible el cuerpo de creencias en que se asientan los discursos al referirse a los tres temas de debate ya mencionados, e intentaremos capturar las líneas de continuidad discursiva que diluyen, en algunos temas, la frontera de la disciplina. Los límites se desdibujan sólo al referirse a ciertos temas y en forma provisoria, ya que el peso que adquiere el campo disciplinar es muy fuerte, desde las primeras fases formativas, en la construcción de las representaciones que tienen los docentes respecto de su actividad y del lugar que ocupan en la institución universidad.

El cambio en el ámbito de la universidad

Al reflexionar acerca de los cambios que deberían hacerse en la universidad, los académicos vuelven la mirada sobre las funciones que la institución cumple,

las que abandona o desatiende, y aquellas que por razones muchas veces extra-académicas se instalan como ineludibles en las representaciones de los docentes.

Cuando los académicos de la U.N.L.P. hacen hincapié en las funciones, lo primero que observamos es que el punto de referencia discursivo oscila por momentos de la universidad a la facultad, y de la facultad al departamento. Esto sucede tanto al hacer mención a los modos de comportamiento de los individuos, a las reglas de funcionamiento de la propia institución, como a los mecanismos de promoción y selección al interior de cada disciplina. A pesar de esta oscilación, cuando intentan precisar procedimientos y prácticas, los temas de debate encuentran en la disciplina o en la carrera el lugar donde mostrar con mayor precisión cómo se concretan algunos procedimientos y algunas prácticas.

La función que, en forma coincidente, los docentes de las diferentes disciplinas resaltan como aquella que no ha alcanzado suficiente presencia en la universidad, aún siendo de su competencia, es la función de articularse con el medio social:

“Entonces, yo creo que la universidad tiene que vincularse con lo social. Porque de alguna manera todos... más en nuestro país que la universidad es gratuita, todos, lo sepamos o no, estamos sacando de nuestros bolsillos para mantener la universidad...” (Bioquímica 11)

“La universidad debe hacer difusión y de diversas maneras. A veces me pregunto, ¿para quien escribe uno?. ¿Escribe para un cenáculo nada más o para que otra gente se entere de lo que hace?. Creo que también hay que hacer ese otro trabajo de difusión, se puede ser claro y no bajar el nivel”. (Historia 1)

Creemos que los docentes cuando se refieren a la función de difusión, intentan mostrar la falta de inserción del propio discurso disciplinar, construido por especialistas, en un discurso social accesible y al alcance de la población⁵, de modo de superar el estricto límite de los circuitos especializados.

En la preocupación por articularse al medio abriendo las fronteras de la institución universitaria, es posible percibir el temor de los docentes a la pérdida

de legitimidad del propio discurso en tanto se extienda y sea aprehensible por "otros" considerados no especialistas; pero también se percibe en ellos la expectativa de superar esta pérdida de consideración social en tanto su voz trascienda las fronteras de la universidad. De este modo, la problemática respecto de cómo articularse con el medio social atraviesa toda la actividad de los académicos, aunque permanece en un plano de debate que no resuelve aún dicha tensión.

La pregunta que nos surge en torno de esta preocupación por la articulación con el medio social, es si ella se origina en una concepción democratizadora del saber que supone habilitar el acceso a la producción académica a quienes no forman parte de la universidad, o si por el contrario se corresponde con una necesidad corporativa de lograr por esta vía mayor legitimidad y valoración de su labor como productores de conocimiento.

Si tenemos en cuenta el contexto en el que se halla inscripta la universidad: la reconstitución del campo epistemológico que modifica la importancia relativa de las disciplinas; la recomposición del tipo de saber socialmente considerado como útil o adecuado en el contexto actual; la privilegiación del saber instrumental y la primacía de la pragmática con el consiguiente desmedro de los saberes humanistas que requieren de un mayor nivel de abstracción y, en consecuencia, la primacía de la pragmática sobre la reflexión metacognitiva; la valoración del saber como valor de cambio sobre los saberes que se justifican por su uso (Lyotard, 1991); el cuestionamiento respecto de cuáles son los ámbitos más adecuados para la producción de este saber; y la muy clara desvalorización del ámbito universitario como espacio capaz de hacerse cargo de la producción de los instrumentos que se requieren en este fin de siglo (alcanza con ver el financiamiento universitario); vemos entonces que el reclamo de articularse con el resto de la sociedad se explica más por la necesidad de los académicos de alcanzar mayor legitimidad respecto de su actividad que por poner al alcance de los "otros" el conocimiento por ellos producido.

En relación con los cambios que debieran hacerse en el ámbito de la universidad, surge con fuerza el tema del presupuesto como una preocupación compartida por todos los académicos. Sin embargo, el tema del presupuesto abre otros interrogantes vinculados particularmente al problema de la equidad. Encontramos, entre los académicos, dos líneas argumentativas diferentes pero

que confluyen en un punto: intentar mostrar quiénes son los beneficiarios de la enseñanza superior en nuestro país.

La primer línea argumentativa es esgrimida fundamentalmente por los economistas, y resulta de las características disciplinares y de un tipo de racionalidad que ha predominado en dicho campo. De este modo, los docentes analizan la distribución de los fondos presupuestarios a la luz del debate de la equidad y se interrogan respecto de cuan equitativa es la asignación de gastos en favor de una institución que acoge sólo a los sectores medios y altos.

“... por un lado hay un problema de equidad tributaria y por otro lado de equidad en el gasto (...) por qué los chicos de Franja y los demás no querían hacer el censo. Y lógico, porque vos decís: ‘bueno, vamos a ver a quien beneficia este gasto’, y abrís la puerta y mirás a quien está adentro. Si los que están adentro son los ricos y los de clase media alta, entonces es regresivo, si son los pobres, es progresivo. Entonces, vos podés tener un sistema progresivo tributario y un sistema regresivo del gasto”. (Económicas 7)

La segunda perspectiva respecto de la equidad, aparece fuertemente asociada a la discusión alrededor del establecimiento o no de una modalidad de ingreso a la universidad, y es un debate que muestra en el cuerpo docente una línea de continuidad. Los argumentos a favor del ingreso irrestricto, se asientan en una visión de la universidad que amplía y refuerza su función como institución pública y gratuita. Los docentes consideran que la ausencia de los sectores sociales más bajos de la escala social, responde a problemáticas socioeconómicas ajenas a la dinámica propia del sistema educativo. En este sentido, los académicos comparten con el resto de los docentes del sistema esta visión por medio de la cual colocan fuera de la responsabilidad educativa las tendencias inequitativas en el acceso al nivel superior de los sectores sociales bajos.

“Yo creo que la universidad tiene que ser gratuita, pero además, básicamente tiene que ser equitativa. Y que sea equitativo no necesariamente pasa por el ingreso irrestricto. Creo que en este momento, con el ingreso irrestricto, la universidad no es equitativa. Porque en realidad no es irrestricto. Es irrestricto para aquellos señores que pueden mantener a sus hijos en una universidad. Pero no es irrestricta para alguien que no tenga un buen sistema de becas para eso”. (Bioquímica 11)

En relación con la investigación, se puede observar discursivamente la aparición de nuevas funciones, que tradicionalmente la universidad no contemplaba. Nos estamos refiriendo a la búsqueda de fuentes de financiamiento por parte de los grupos de investigadores y por la propia institución. En consecuencia, las disciplinas más fortalecidas por su tradición y por su capacidad de producción (las llamadas "ciencias duras") y con mayor grado de articulación extra-institucional, conectadas a redes internacionales⁶, son las que tienen mayores posibilidades de conseguir financiamiento y, en consecuencia, de realizar investigación en el ámbito de su departamento/facultad. Esto explica, en parte, que el tema investigación y el problema de la formación de investigadores aparezca con mayor énfasis en el discurso de los académicos pertenecientes a las disciplinas de Historia y Ciencias Económicas.

Cuando los docentes discuten alrededor de los cambios que son necesarios realizar, surge con fuerza la denuncia de que se ha introducido en la universidad una lógica de mercado, y que se define al interior una política clientelar por medio de la cual, algunos docentes y/o autoridades en el lugar de la producción académica, colocan la actividad política como principal fuente de reconocimiento y de negociación en un sentido pragmático. Es a través de la negociación y la construcción de alianzas el modo en que se obtienen beneficios diferenciales entre las facultades, los departamentos, los sujetos de una misma carrera, etc. Los docentes denuncian la intromisión de una lógica ajena a la tradición universitaria propia del mercado, pero que sin embargo convive con lógica de producción académica.

Según los docentes, estas intromisiones serían las que impiden alcanzar a la universidad mayor excelencia en su producción intelectual. Se observa una cierta "nostalgia" por una universidad que, en un tiempo impreciso, se desarrollaba en base a una lógica exclusiva de producción académica. Los discursos no logran conceptualizar claramente el modo en que tal política se concreta, pero hay una sospecha fuerte de que los premiados no son los que están identificados con el logro académico sino los que hacen de la negociación política su mejor capital.

"(la universidad) Está deslegitimada... Una universidad manejada por punteros diplomados, así llamo yo a algunas autoridades, gente que se dedica a la actividad política, y a la producción nada. Una universidad de

camarillas, de comité, donde lo académico es moneda de cambio, esto no puede seguir así". (Historia 2)

"Pienso que la universidad, si bien no debe abandonar el aspecto de la opinión política, estoy preocupado porque tenga demasiada opinión política, en el sentido que me parece que esto distrae de su objetivo principal... Pero creo que yo he visto avanzar a la universidad más hacia una politización de la universidad que a preocuparse de los problemas propios y académicos que tiene la universidad. Creo que no va a formar profesionales de valía, que se vayan a poder integrar a la sociedad". (Física A)

Nos parece interesante resaltar que los académicos cuando se refieren a la política, concluyen en una asimilación de sentido común por medio de la cual política es la política partidaria. No se observa en los discursos otro modo de conceptualizar la política, y el "hálito de pureza" con el que pretenden salvaguardar la universidad, nos hace pensar en la posibilidad de que persista en las representaciones docentes un sesgo ingenuo o autoritario resabio de tiempos en que la política era la causa de los males de la sociedad. Así, la política se concibe desde el sentido común (política = política partidaria) o cargada de componentes autoritarios (política = peligro o riesgo).

"Porque la Universidad, es la caja de resonancia de lo que pasa a nivel de un país, ahí se ve todo en miniatura, la pelea de tribus, tribal de una aldea. (...) Entonces cómo puede pasar que pueda prosperar un clima serio de investigación, un investigador necesita un gabinete tranquilo, no puede pensar que va a salir y le van a poner un cartel de cualquier cosa y que lo van a bajar de un tiro y qué sé yo, hasta le molesta que haya una manifestación, le perturba. Un investigador es un tipo que está enfrascado y tiene que estar casado con la ciencia (...) El investigador es la producción de máxima concentración que vos podés requerir o necesitar y no podés estar perturbándolo. Imaginate este ambiente universitario de tanto desorden, anarquía y violencia, es justamente el mundo opuesto a ese clima, totalmente opuesto". (Económicas 7)

Las llamadas Nuevas Políticas

El otro tema sobre el que quisimos indagar en el trabajo de campo, es el de las percepciones de los académicos sobre las Nuevas Políticas Universitarias que promueven una renovación de los dispositivos y estrategias de intervención en el campo de la universidad. Todos ellos (FOMECA, Programa de Incentivos a la Investigación, Sistema de Acreditación y Categorización Docente), han incidido fuertemente tanto en las prácticas docentes como en las de investigación. En este sentido, hay coincidencia entre los académicos en que hay un lugar que la universidad deja vacante y que es por el que ingresan propuestas externas que condicionan la vida institucional. Sin embargo, las opiniones docentes contrarias a las propuestas externas no alcanzan a contar con argumentos que vayan más allá de lo que la universidad tendría que hacer y no hace. Frente a las políticas que los organismos externos “imponen”, no se observan propuestas que puedan reemplazarlas⁷ sino sólo un discurso asentado en la preocupación y la denuncia.

“El sistema de incentivos, que yo creo que fue muy positivo, y que es una vergüenza que siempre tenemos que responder a estímulos externos, que no es la universidad la que genera este tipo de iniciativas (...) nos pusimos a recategorizar, nos pusimos a seleccionar proyectos porque nos lo exigían, cuando esa debería ser una función específica de la universidad, de tener un sistema integrado de investigación con la docencia”. (Económicas 8)

“Yo pienso que frente a todo esto de los incentivos... yo pienso que esto está dividiendo mal a la universidad, que quizás esos cambios se están forzando desde el Ministerio (...) Pero creo que la universidad acepta aquello que beneficia económicamente en forma circunstancial. Creo que eso no es inteligente. Porque lo que es circunstancial desaparece”. (Física A)

En relación con el modo en que se articula el Estado y la Universidad, los académicos muestran una cierta contradicción discursiva. Por un lado, se reclama la presencia del Estado en términos presupuestarios, y en esta apreciación hay continuidad en la totalidad de los discursos; por otro, existe cierta aprehensión cuando se discute la capacidad del Estado de evaluar, de

opinar sobre temas curriculares o de acreditar las instituciones universitarias y los post-gradados. En este sentido, muchas veces las creencias que estructuran el discurso tienen como fundamento y se construyen alrededor de la "sospecha": sospecha de perder autonomía, sospecha de ser condicionados, sospecha de ser privatizados, etc.

"Porque en la Argentina la forma de defender a la universidad pública es decididamente destruir a la universidad pública, segmentar el mercado, permitir la generación de universidades privadas de alto prestigio que van a generar la clase dirigente del mañana, a la sombra de la universidad pública las demás hacen una labor mediocre igual que la pública...". (Económicas 7)

"No me gusta nada, si bien personalmente los incentivos me convienen, porque yo los cobro, me gustaría que estuviera organizado de otra manera". (Física B)

Se instala de este modo una cultura de la sospecha, que pareciera no estar sustentada en el conocimiento de la nueva Ley de Educación Superior como tampoco en el conocimiento respecto de las nuevas formas de asociación de la Universidad con el Estado y con los Organismos Internacionales. La aprobación o no respecto de lo que modifican las nuevas políticas responde, en algunos casos, a una lógica de confianza acordada⁸ a un enunciado que pareciera no tener un centro delimitado y cuyo sujeto de enunciación suelen ser los "pares". El consenso otorgado a dicho enunciado se desprende de la pertenencia a la misma institución. En la necesidad de defenderse frente a propuestas que vienen del exterior de la institución, se construyen discursivamente acuerdos parciales, muchas veces circunstanciales, que marcan las fronteras de la pertenencia y de quiénes son "los iguales".

"Respecto a la ley universitaria, la conozco poco, la conozco mal Pero tendrá que estar mal porque todo el mundo se opuso". (Historia 3)

"La ley universitaria no me pareció ningún tipo de avance. Lo que todavía no veo es en qué nos perjudicó, no lo tengo muy claro. Desde el punto de vista institucional establece ciertos límites que por ahí no eran los mismos que nosotros nos habíamos puesto". (Económicas 8)

La incorporación de nuevos mecanismos de promoción y acreditación al interior de la universidad, si bien es valorado por la mayoría de los académicos porque promueve actividades e innovaciones que no son atendidas por la institución, son vistos como una instancia de profundización del clientelismo político ya que los criterios no dejan de ser el favoritismo y el amiguismo. Sin embargo, la actitud a adoptar no traspasa el plano individual; no se observa discusión o una mirada de conjunto respecto de la universidad como institución capaz de monitorear la implementación de las nuevas políticas. De este modo, prevalece cierto determinismo por el que algunos procedimientos parecen ser inevitables e irreversibles en el ámbito de la universidad.

“Me parece que bueno, si recibimos plata del FOMEC o de Mongo Aurelio, recibimos plata, en última instancia no hay otra forma de vivir acá, o sino, decimos: bueno, no recibamos más plata de nadie, cerremos todo y nos vamos (...) yo con el sistema de categorización estoy de acuerdo. Lo que estoy en desacuerdo es cómo se implementó muchas veces la categorización (...) esto es porque me parece que han actuado los amiguismos, las afinidades personales, las gentilezas necesarias que siempre se aplican en estos casos, esto lleva a una cosa muy deteriorante”. (Historia 3)

“Cualquier universidad reúne comisiones ¿conviene hacer tal cosa, o no? Se reúne un comité, elabora un documento, se estudia el documento y se toma resolución al respecto. Esto yo no lo veo, no se convoca a la gente para eso. La causa verdadera, en el fondo, está muy asociada a las actividades políticas del país. Como está muy pegado a eso, no se puede hacer lo otro. Como los que están pegados a eso es un grupo pero no todos, entonces todos no participamos”. (Física A)

La base de esta construcción discursiva es la relación Reforma – Autonomía – Estado. Alrededor de esta relación, giran las posturas y las creencias de lo que se debe hacer de manera de progresar sin perder espacios costosamente alcanzados a lo largo de la historia de la universidad. La preocupación de los docentes, se circunscribe a cómo reestructurar la universidad y aceptar la intervención externa vía financiamiento, sin que por ello se alteren los márgenes de autonomía ya alcanzados. Sin embargo, es posible afirmar que la creencia

acerca de la pérdida de autonomía y la apelación al Estado como su garante, adquiere mayor presencia y se convierte en una preocupación entre los académicos de las llamadas ciencias blandas. Esto quizás se pueda explicar si tenemos en cuenta que, tanto los criterios que organizan los sistemas de evaluación como los que definen la categorización docente, responden a las lógicas que articulan el campo de las ciencias duras.

“... creo que con los mecanismos de evaluación externa, que no es malo que haya evaluación externa, pero cuando aparece condicionado por financiamiento, fondos del FOMECE y todo eso se genera este mecanismo que de alguna manera tiende a coartar o de alguna manera a cercenar la tradicional autonomía universitaria. (...) Con el financiamiento íntegro del Estado, por supuesto garantiza el mejor desarrollo autónomo”. (Historia 4)

“Yo creo que se entiende mal el tema de la autonomía, porque se cree que autonomía de la universidad implica que somos autosuficientes en nuestra evaluación. (...) Entonces esto del FOMECE está poniendo condiciones, pero que son las que nosotros debíamos poner”. (Económicas 8)

3- Universidad y demandas sociales

El último tema de debate que se abordó en las entrevistas fue el de las demandas que la sociedad le hace a la universidad. En torno de este tema, las opiniones de los académicos se sustentan más en ciertos valores y creencias que en un conocimiento profundo respecto de cómo es visualizada la universidad por la sociedad. Es recurrente aquí también el discurso sustentado en la “sospecha” trazando con ello otra línea de continuidad entre los académicos.

La sospecha que recae sobre la sociedad y articula los discursos, es que la sociedad abandona la universidad y esto se expresa en la ausencia de demandas concretas. Lo interesante para observar, es que los académicos también asumen como posición el abandono: desestiman la búsqueda de explicación científicamente fundada de las razones del abandono y prefieren instalarse nuevamente en la sospecha. Así, se construye discursivamente un círculo de la sospecha que impide, reconocer en él, el interés expresado por los

mismos docentes de alcanzar una mayor articulación de la universidad con el medio social de inscripción.

“La sociedad nos ha abandonado, sobre todo a la enseñanza universitaria.”. (Historia 2)

“Yo creo que la sociedad no le hace ninguna demanda. La sociedad ignora a la universidad. Es parte de los problemas de la Argentina... posiblemente por ignorancia”. (Física B)

La actitud que asumen los académicos basada en la sospecha, se liga por momentos a la creencia de que la sociedad no sabe exactamente para qué está la universidad, cuáles son sus funciones o cuáles son los beneficios que ella puede brindar y, en consecuencia, no sabe qué demandarle.

“Yo no sé si la sociedad le hace a la universidad las demandas que debiera. Yo no sé si la sociedad está muy concientizada de lo que es la universidad y de los beneficios o no que puede dar la universidad”. (Bioquímica 11)

“Es muy difícil de entender qué es lo que la sociedad quiere”. (Física A)

En este desconocimiento, se juega una delegación de responsabilidad hacia el ciudadano común, que se contrapone a la preocupación explicitada anteriormente de la función de difusión que le compete a la Universidad como institución formadora de profesionales. Por otro lado, y más allá de toda explicación, los académicos suponen que el conocimiento de lo que la sociedad demanda no cambiaría en sus funciones lo que la universidad ofrece. Con lo cual, nuevamente la importancia de la articulación con el medio social de inscripción pierde peso y queda reducido a un mero enunciado, a una mera declamación, que no promueve en el ámbito universitario ningún cambio.

En realidad, los docentes realizan una lectura lineal al momento de pensar en las causas de la deslegitimación de su actividad académica: o bien la adjudican a la falta de difusión del saber producido por la universidad, o bien al desconocimiento por parte de la sociedad de lo que la universidad finalmente ofrece. De este modo, se observa en los académicos la tendencia a alcanzar

dicha legitimación respondiendo a las demandas más inmediatas de la sociedad en lugar de pensar cuál es el rol que le compete a la universidad y cuál es su función social en este fin de siglo.

“No lo sé, ni tampoco me interesa saberlo. Yo no estoy al servicio de nadie. Que otros se sirvan de mí. Lo que yo hice está ahí, el que lo quiera leer que lo lea, el conocimiento es neutro en sí mismo. Yo no me preocupo qué demanda la sociedad porque aparte es imposible saberlo”. (Historia 3)

A modo de cierre

El presente documento, ha tenido por objeto indagar en las representaciones de los docentes respecto de la organización académica de la carrera, del modo que construyen el sentido de pertenencia, de la modalidad que asume el trabajo según se trate de una disciplina u otra, y a su vez, recuperar los valores y creencias que articulan los discursos y las prácticas al interior de cada facultad. De tal indagación pudimos reconstruir las siguientes líneas de continuidad:

La organización académica de la carrera de Física y de Historia, si bien son diferentes, fueron ambas condicionadas por el proceso de creación de la carrera. El modo en que los propios docentes participaron de dicho proceso, y el impacto diferencial que tuvo en las distintas facultades de la U.N.L.P. el contexto histórico-político de los últimos 30 años, consolidó una forma de organización de la carrera en la que prevalece el departamento como articulador de todas las actividades (Física) o las cátedras centradas en la actividad individual por sobre la conformación de equipos de trabajo (Historia). Por tal motivo, en el primer caso la organización académica es horizontal asentada fundamentalmente en equipos que aglutinan tanto actividades docentes como de investigación y cuyo sentido de pertenencia lo construyen alrededor del Departamento de Física; y en el segundo caso, la organización es vertical y jerárquica sustentada en la actividad de individuos que se constituyen, junto con sus cátedras, en líneas y centros de investigación y cuyo sentido de pertenencia gira en torno a un subcampo de especialización.

El problema central parece ser el de los límites de la institución universidad respecto de la sociedad y el del grado de legitimidad del saber que produce. Al abordar el tema del cambio en el ámbito de la universidad, vemos que los

docentes vuelven recurrentemente la mirada al problema de las funciones que la universidad cumple como parte de su tradición, y aquellas que incorpora en virtud de verse afectada por nuevas lógicas de funcionamiento interno. Así, asociado al problema de la legitimidad de su producción académica, se observa una fuerte tensión entre mantener su tradición como productora de conocimiento o aceptar una perspectiva instrumental muy en boga en la actualidad por medio de la cual, el saber legítimo, es el que aporta soluciones concretas a demandas concretas. Esta tensión imprime a toda la actividad académica de una suerte de contradicción que asume, en el nivel del discurso, la forma de un debate aún no resuelto.

El otro tema que se constituye en una preocupación para los docentes es el de la equidad, tanto en relación con la distribución del presupuesto, como en términos de acceso de los sectores más bajos de la escala social. Si bien se recupera en los discursos dos líneas argumentativas diferentes debido en parte a que los docentes pertenecen a distintas disciplinas, lo común es la ausencia de una mirada que intente revisar las lógicas internas al sistema educativo. De este modo, los académicos comparten con el resto de los docentes, la visión de que la responsabilidad sobre las tendencias inequitativas en torno de quienes son los que ingresan al nivel superior son externas al sistema educativo.

Se construye discursivamente una cultura de la sospecha. Esto se observa cuando los docentes se refieren a las nuevas políticas provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, las que establecen nuevos mecanismos de evaluación, acreditación y promoción interna. La cultura de la sospecha resulta del desconocimiento que expresan los docentes en cuanto a los cambios que introduce la Ley de Educación Superior, y en cuanto a los modos actuales de articulación de la universidad con el Estado y con los Organismos Internacionales. Se produce así, un fuerte temor al condicionamiento que tales propuestas puedan acarrear. Apelan al discurso de la autonomía cuando se sienten amenazados, pero no cuentan con propuestas emanadas del ámbito académico. La preocupación mayor es por el lugar vacante que deja la universidad más que por las nuevas políticas, las que son avaladas por los docentes y solamente cuestionadas en su forma de implementación. La cultura de la sospecha se refuerza al momento de pensar en las demandas que la sociedad le hace a la universidad.

El modo en que los académicos conceptualizan la política supone siempre, y en todos los casos, asimilarla a la política partidaria. Esta forma de concebir la política se hace evidente cuando los docentes denuncian la intromisión, en el ámbito universitario, de una lógica de mercado y una política clientelar que impiden resguardar y proteger lo específico de la producción académica. La convivencia de estas dos lógicas en la institución, cargan e imprimen toda la actividad de una tensión entre aceptar las reglas que impone la lógica de mercado, o rechazarlas con la probable pérdida de beneficios individuales y/o grupales. Pero también, los docentes viven en tensión respecto de cuáles son los mecanismos que permitan alcanzar mayor grado de legitimidad a su labor como productores de conocimiento, y es en este sentido, que los académicos transitan por espacios contradictorios que en algunos casos no alcanzan a resolver. Pero lo que prevalece en los discursos respecto de este tema, es una lectura lineal o de sentido común por la cual política es igual a prebenda, negociación y alianza, y también un debate que oscila entre la denuncia de la lógica de mercado o la afirmación de que la política no debiera tener lugar en el ámbito de la universidad. Esta continuidad nos lleva a pensar que los docentes, o bien sostienen una concepción de la política que la vacía de contenido, o bien avalan una concepción de corte autoritaria por la cual la política es un obstáculo y un riesgo para la dinámica de la institución.

Precisamente por trabajar en el plano de las representaciones docentes, creemos que es necesario volver sobre los temas abordados en nuestra investigación dado que es posible que se produzcan nuevos desplazamiento de sentidos que generen, en consecuencia, nuevas representaciones docentes. Esto es así, en virtud de que las representaciones son construcciones sociales e históricas que los sujetos enuncian en una determinada circunstancia y contexto particular.

Notas

Con el término representaciones queremos aludir a los sentidos que los académicos construyen, en su grupo de pares, alrededor de los temas abordados en el trabajo de campo. Pero principalmente, a los "desplazamientos de sentido" que descri-

be C. Castoriadis al referirse al concepto de imaginario: por medio de tales desplazamientos "unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas 'normales' o canónicas". Los símbolos no reemplazan lo real sino

- que lo representan y, en este sentido, las representaciones son un camino posible para hacer visible la variedad de sentidos que adquieren los temas de debate en el ámbito universitario. Ver Castoriadis (1995) *La Institución Imaginaria de la Sociedad 1*. Tusquets Editores, España.
- 2 Para ampliar este tema consultar Lourau, René (1991) *El análisis institucional*. Amorrortu, Bs. As.
 - 3 Cuando nos referimos a institución, estamos haciendo hincapié en una perspectiva simbólica por la cual institución es toda norma; en este sentido institución son las normas y lógicas que regulan la vida de las personas y les confieren un lugar, una posición. En nuestro caso, es necesario comprender a la universidad no sólo como el conjunto de normas y procedimientos que definen un modo de ser de la institución, sino como un espacio de construcción de relaciones sociales.
 - 4 En palabras de Basil Bernstein (1994) se trataría de las reglas de recontextualización del discurso pedagógico por medio de las cuales se inserta un discurso de competencia, especializado o instruccional, en un discurso de orden social o regulativo.
 - 5 Para ampliar esta perspectiva de análisis, ver en este libro el trabajo de Suasnabar y otros: "Modelos de articulación Académica. Cultura e Identidad de los docentes-investigadores de la U.N.L.P."
 - 6 Ver en este libro el trabajo de Suasnabar, C.: "Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades Nacionales: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica".
 - 7 En su texto *Las cosas del creer* (1994) Emilio De Ipola desarrolla la tesis respecto de que existen 2 tipos de lógicas que definen la creencia al margen de las formas gramaticales que asuma. La primera, es la lógica de la pertenencia "que regula el funcionamiento de la creencia como confianza acordada"; la segunda, expresa el creer como "adhesión a una ideología" o sistemas de ideas.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Ediciones Morata, España.
- CASTORIADIS, Corneluis (1995) *La Institución Imaginaria de la Sociedad 1*. Tusquets Editores, España.
- CLARK, Burton (1992). *El sistema de Educación Superior. una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- DE IPOLA, Emilio (1994). *Las cosas del creer*. Ariel, Buenos Aires.
- LOURAU, René (1991) *El análisis institucional*. Amorrortu, Bs. As
- LYOTARD, J (1991). *La condición posmoderna*. Ed. Rei Argentina, Buenos Aires.

Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades nacionales

Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica

CLAUDIO SUASNABAR

Introducción

En los últimos años las universidades nacionales vienen cambiando su fisonomía aceleradamente, produciéndose cambios quizás solamente comparables a los ocurridos durante los años sesenta. Ciertamente es, que las transformaciones en curso vienen marcadas por una profunda acción estatal sobre el conjunto del sistema universitario, y que no siempre ésta fue o es, respetuosa de la autonomía de estas instituciones. Pero asignar un papel preponderante al Estado en esta coyuntura significa perder de vista los procesos de cambio a nivel interno, que tienen su expresión en la configuración y desarrollo de corrientes de opinión en el seno del cuerpo académico, y en las lógicas de funcionamiento que regulan la producción, reproducción e inter-relación entre grupos y segmentos académicos. Sólo desde esta perspectiva, que intenta tomar en cuenta ambos niveles, es posible adentrarse en un análisis más ajustado sobre el sentido, profundidad y consecuencias de este proceso de transformación.

Planteado de esta forma, la realidad de las universidades nacionales se nos presenta cada vez menos homogénea y nos remite al análisis de casos concretos. Si bien las políticas estatales tienden a estructurar y homogeneizar el sistema sobre la base de nuevos criterios y valores; las características específicas de cada institución y su grado de autonomía marcan las diferencias en el tipo de respuestas, tendiendo con ello a una mayor heterogeneidad. Así, las políticas académicas institucionales son el resultado de estas tendencias contradictorias, que se despliegan en un continuo que va desde acciones meramente adaptativas o reactivas frente a las políticas estatales hasta acciones que podrían marcar líneas de trabajo de proyectos institucionales autónomos.

Sin embargo, y pese a la relevancia que podrían aportar estudios de esta naturaleza, la producción académica en nuestro país se ha enfrentado al menos con dos obstáculos para avanzar en esta dirección. Por un lado, tradicionalmente el área de política universitaria, y más en general, de política educativa ha privilegiado el análisis de la acción estatal, y particularmente el peso de lo normativo como estructurador de las dinámicas del sistema. Más recientemente, el énfasis se ha trasladado al establecimiento de los lazos de correspondencia entre las políticas del sector y los paradigmas neo-liberales en educación. Ambos enfoques operan desde lo que autores como Cavarozzi (1996) denominan "matriz estado-céntrica", con lo cual se pierde de vista, el juego complejo que se establece entre los condicionantes estructurales y las diferentes estrategias y recursos que despliegan los actores¹. Un segundo obstáculo no desligado del anterior, radica -a nuestro juicio- en las insuficiencias y/o limitaciones que presenta el uso del instrumental teórico proveniente de los países desarrollados, cuando éste es aplicado al estudio de los procesos de cambio institucional en los países que como Argentina, donde el gobierno de las universidades públicas resulta bastante diferente de las formas que adopta en los países europeos o en el mundo anglosajón.

En este sentido, el presente trabajo intenta avanzar en una doble línea de reflexión sobre este campo relativamente poco explorado en nuestro medio, como son los problemas de gobierno y gestión universitaria. Por un lado, se plantea intervenir y aportar al debate teórico-metodológico alrededor de los marcos conceptuales más adecuados para el estudio de estas temáticas. En esta dirección y luego de una breve revisión de los enfoques dominantes, el trabajo presenta una primer y provisoria reformulación de las categorías de campo académico, cultura institucional y cultura política. Dichas categorías, si bien pertenecen a diferentes universos teóricos, pensamos que se justifican y pueden resultar fructíferas para el estudio de la realidad universitaria, en la medida que permiten dar cuenta de la superposición no necesariamente contradictoria de racionalidades y prácticas presentes en la producción/reproducción académica, y a su vez, de la fuerte presencia del contexto socio-político en que se insertan.

Por otro lado, el trabajo también constituye una primera puesta a prueba del instrumental presentado. En tal sentido, la caracterización de algunas lógicas y

rasgos emergentes dentro del campo académico, como pueden ser el análisis de las tensiones que generan las políticas estatales al interior de la gestión y el gobierno universitario, constituirán el foco de atención de esta segunda parte. Adelantando las conclusiones, el presente trabajo postula que la emergencia de una doble línea de gestión y conducción, producto de la progresiva cristalización de nuevos actores al interior de las universidades argentinas, configuran dos fenómenos que comienzan a disputar (y a desplazar en algunos casos) el papel tradicionalmente asignado a los consejos académicos y superiores, en los procesos de toma de decisión. En síntesis, las tensiones que hoy recorren los procesos de cambio institucional son la expresión del conflicto entre las nuevas formas de gestión que incorporan las políticas oficiales y el modelo del co-gobierno entre estudiantes, profesores y graduados (egresados) que instauró la Reforma Universitaria de 1918.

1. Problemas conceptuales

a. Gobierno y organización académica

Si la preocupación por la problemática del gobierno o la gestión, y en términos más generales del cambio universitario, tienen una presencia reciente en nuestro medio; no es éste el caso de lo que ocurre en el mundo académico anglosajón o europeo donde la vasta producción de papers y trabajos acredita el reconocimiento de un verdadero sub-campo dentro los estudios de educación superior. En este contexto podemos identificar -grosso modo- al menos tres grandes enfoques sobre los que se asienta la gran mayoría de los trabajos, estos son: el enfoque organizacional, el enfoque burocrático y el enfoque denominado de sistema político².

Burton Clark (1991) es quizás el especialista más representativo del primer enfoque. Para este autor, el rasgo distintivo de las universidades y que diferencia a estas instituciones de otras agencias educativas, está dada por su capacidad de producir conocimientos. Es esta característica la que hace que la disciplina y el establecimiento constituyan las formas básicas y naturales en que se estructura la organización académica. De esta manera, las tendencias que señala como la fragmentación disciplinar, la ambigüedad de los fines y los

intereses de sus actores, no son más que la expresión de las lógicas que regulan la producción de conocimientos. La idea de “anarquía organizada” con que define a las universidades resume en buen parte su visión, dando cuenta a su vez de las tensiones que producen al interior de las instituciones las tendencias mencionadas.

No muy distante del planteo organizacional, los enfoques burocráticos han puesto el énfasis en la distribución de jerarquías, en el conjunto de reglas y procedimientos que orientan el funcionamiento institucional y han dado especial importancia al rol y características de los cuerpos directivos como burocracia académica. Aunque estos estudios intentan escapar a una excesiva racionalidad instrumental en sus interpretaciones (que por otro lado está inscrita en el propio modelo teórico), lo cierto es que la notable autonomía de la que gozan estas instituciones basadas en los rasgos definidos por Clark, presentan una fuerte dificultad para el análisis burocrático. Prueba de ello, son las propias categorías elaboradas en el marco de este enfoque que como “sistema débilmente acoplado” o de “acoplamiento laxo” (Weick, 1976), marcan en última instancia la distancia entre las dinámicas institucionales de la empresa o la administración estatal y las universidades.

A diferencia de los dos enfoques anteriores, el modelo de sistema político desplaza su mirada de las modalidades organizacionales hacia las características que asumen los procesos de toma de decisión al interior de las instituciones académicas (Baldrige, 1971). En este sentido, la direccionalidad de las acciones o más específicamente la producción de políticas es el resultado (incierto) de la negociación y el conflicto entre una multiplicidad de actores (burócratas, grupos disciplinares o individuos influyentes)³. En nuestra opinión el éxito relativo de este enfoque radica en su ductilidad para el análisis de los problemas de gobierno y gestión tanto en sistemas universitarios estructurados de manera colegiada (modelo departamental norteamericano) como en la forma de burocracia académica (modelo europeo continental).

No cabe duda de que cada uno de los enfoques muy brevemente reseñados, aporta una dimensión relevante a la hora de mirar el funcionamiento y los procesos de cambio en las instituciones de educación superior. Sin embargo, nos parece que la configuración histórica de las universidades en la Argentina presenta problemas, sino insolubles, al menos de difícil comprensión para estos

enfoques. En primer lugar, el tipo de fragmentación característico de nuestras universidades, si bien se relaciona con las disciplinas y el tamaño de los establecimientos, está dada en mayor medida por la estructura jerárquica de las cátedras. La organización por cargos y dedicaciones -mayormente en carreras masivas- no solo fragmenta sino que tiende a segmentar y estamentalizar los cuerpos docentes. Diferente es la situación en los países desarrollados donde la temprana diversificación de los sistemas (caso norteamericano) configuró dos tipos diferentes de instituciones: las centradas en la producción de conocimientos y en el post-grado y aquellas tendientes a cubrir una demanda amplia de certificaciones profesionales. En segundo lugar, la caracterización de burocracia académica que podría asignársele a los cuerpos directivos en nuestras universidades, resulta demasiado desproporcionado, ya que en rigor son formas colegiadas (como pueden ser los consejos directivos o superiores), que resultan ser además instancias ejecutivas que delegan o encomiendan la gestión de sus decisiones a determinados miembros elegidos para tal fin (secretarios, decanos, rectores, etc.). Nuevamente reaparece la distancia entre instituciones del centro y la periferia, donde en las primeras existe una fuerte tradición de profesionalización de las tareas de gestión, a comparación de la tradición "amateurista" de nuestros cuerpos directivos. En tercer lugar, aunque el enfoque de sistema político parecería ser el más adecuado para el análisis del gobierno y la gestión universitaria, pensamos que el modelo reformista del co-gobierno contiene otros aspectos que complejizan la imagen excesivamente "pluralista" (en términos de sistema político) de la organización académica que trasmite este enfoque. Podemos decir que en el co-gobierno, si bien están presentes lógicas propias de un pluralismo político (por ejemplo: las agrupaciones y tendencias) también contiene fuertes elementos corporativos (por ejemplo: los claustros). La complejidad mencionada en última instancia alude a la variabilidad de los componentes corporativo y competitivo pluralista que atraviesan la composición tanto de los grupos académicos, los claustros y las propias estructuras institucionales.

b. Campo académico, cultura política y cultura institucional

Este breve balance de aportes y limitaciones de los enfoques dominantes en

el mundo académico anglosajón nos muestra por un lado, los mayores márgenes de autonomía respecto de otras esferas sociales que tienen las universidades del centro, que se evidencia en una relativa estabilidad de estas instituciones. Por otro lado, y en contraste con esta situación, las universidades argentinas además de la modalidad específica del gobierno universitario, también presentan otro rasgo que a nuestro juicio resulta central para entender las dinámicas de cambio, como es su mayor vulnerabilidad y debilidad institucional producto de las discontinuidades políticas, y su permeabilidad a las lógicas provenientes del entorno social y político local⁴.

La noción bourdiana de campo y el concepto semiótico de cultura de Clifford Geertz, para explorar la cultura política y la cultura institucional en nuestras universidades constituyen a nuestro juicio un conjunto de categorías analíticas que posibilitan dar cuenta de las especificidades locales sin perder algunos de los elementos presentes en los enfoques anteriormente comentados.

Con el concepto de campo, Bourdieu se vale de una metáfora espacial para dar cuenta no solo de la existencia de lugares o posiciones diferentes sino que dicho espacio se estructura y funciona precisamente a partir de las relaciones que se establecen entre los ocupantes transitorios de estas posiciones. Asimismo, los componentes de lucha y disputa constituyen un rasgo esencial de todo campo, que condiciona y determina la acción y las diferentes estrategias que ponen en juego cada uno de los ocupantes de posiciones. Finalmente, la especificidad de cada campo (artístico, intelectual, político, burocrático, científico, etc.) viene dada por el tipo de capital que regula dicho campo⁵.

Como todo concepto, el de campo nos ilumina una serie de aspectos y -como no podía ser de otra manera- nos deja en penumbra otros. Una de las críticas que se le ha realizado a esta noción, y sobretodo a la de estrategia, es la excesiva racionalidad con que se supone actúan los agentes al interior del campo, con lo cual -y pese al esfuerzo de Bourdieu de articular los comportamientos individuales/sociales al resto de los campos del espacio social- el mismo concepto tiende a acentuar las interpretaciones internistas de este espacio en particular. Es claro que Bourdieu, cuando realiza sus estudios sobre el arte, la literatura y especialmente en el campo intelectual de la sociedad francesa, aborda una realidad social altamente estructurada y fuertemente segmentada, lo cual justifica y posibilita la relativa autonomía que es constitutivo

de cada campo.

Esta situación es quizás la que marca no solo la distancia entre los países de centro y de la periferia, sino también las limitaciones del propio concepto. En nuestro caso, las universidades argentinas y en general las latinoamericanas como instituciones estatales no han estado al margen de los abatares de la inestabilidad institucional, ni tampoco de la influencia de los movimientos políticos a lo largo de su historia, muy por el contrario han estado permanentemente atravesadas por las contingencias socio-políticas nacionales. Por esta razón, una lectura ortodoxamente bourdiana no posibilita dar cuenta acabadamente de esta otra dimensión de análisis. Son esta serie de limitaciones las que habilitan una utilización de la noción de campo en un sentido bastante amplio y no necesariamente fiel al conjunto de notas con que aquí lo caracterizamos. Así, preferimos hablar indistintamente de campo académico o campo científico⁶ para enfatizar el carácter segmentado de la vida universitaria y la lógica de disputa que permanentemente atraviesan las instituciones de educación superior. Como veremos en la segunda sección, la convivencia de distintos tipos de estrategias y de recursos (capitales) con que se mueven los actores, hacen difícil ajustarse a una definición particular de campo.

Por otro lado, los largos períodos de intervención y la siempre conflictiva relación con el Estado aún en los momentos democráticos, han dejado huellas profundas en el campo académico, que se manifiestan de una diversidad de prácticas y lógicas de funcionamiento (modalizándose de manera específica según disciplinas e instituciones) pero en las que es posible reconocer cierta matriz común en términos de significación. Con todas las limitaciones que luego enunciaremos, el concepto de cultura, y en especial el de cultura política y cultura institucional nos parece que permiten dar cuenta de estas continuidades.

Como bien señala Norbert Lechner (1987), a propósito de los estudios sobre cultura política latinoamericana, las críticas principales apuntan a que es *“una categoría residual que abarca de modo arbitrario, según conveniencias del caso, una multiplicidad de aspectos dispares. El empleo demasiado extensivo y poco riguroso del término reduce su valor informativo”*. A su vez, al ser una temática abordada tanto desde las corrientes marxistas como desde el funcionalismo, se ha tendido a amalgamar, sin una clara y necesaria distinción teórica, cuestiones como las ideologías de clase, las orientaciones de valores

y las tendencias de la opinión pública. Pese a la justeza de algunas de estas críticas, lo cierto es que los estudios que toman como objeto las transformaciones culturales han abierto un campo de problemas no reducibles a las explicaciones en términos solamente socio-económicos o ideológico-valorativos. En el marco de este somero balance de críticas y potencialidades de los conceptos de cultura política o cultura institucional, resulta claro que el punto inicial de la discusión se relaciona con el propio concepto de cultura.

En este sentido, y apoyándonos en la perspectiva geertziana, podemos decir que la cultura no constituye un agregado de ritos, creencias o mitos (sean estos primitivos o modernos) sino que es una trama o estructura de significaciones más amplia donde cobran sentido esas unidades menores que el investigador recorta. Este concepto semiótico de cultura que postula Geertz⁷, es el que le permite avanzar sobre campos que fueron tradicionalmente objeto de otras disciplinas como la historia, la sociología, ciencia política y que en nuestro caso nos habilitan para explorar el universo simbólico universitario en términos de cultura política⁸.

Retomando a Lechner, podemos decir que la cultura política incorpora la dimensión temporal ya que la misma noción alude a la consolidación de determinadas pautas que se transmiten en largos procesos de socialización, y que actúan sobredeterminando la propia acción de los actores. Correlativamente la noción de cultura institucional apunta a articular de modo dinámico el cruce entre historia institucional y cultura académica, entendida esta última como trama de significados derivados, o mejor dicho, que tienen en su base -aunque no exclusivamente- una pertenencia disciplinar. La dificultad que se nos presenta, y que en buena medida se expresa en una deliberada ambigüedad de estos conceptos, es que la realidad universitaria argentina se despliega en formas bastante híbridas donde se superponen simultáneamente, y no necesariamente de modo contradictorio, aspectos de la cultura política, de la cultura institucional y de la cultura académica. Este rasgo de sincretismo es quizás el que nos obliga a diferenciarnos de los marcos de análisis dominante en el mundo desarrollado donde estas esferas están mucho más separadas y delimitadas⁹.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, decíamos que la noción de campo (científico y/o académico) nos brinda un marco de análisis, que sin abandonar la incidencia de las determinaciones globales, posibilita insertar y dar cuenta del

sentido de las acciones (de grupos o individuos) en términos de formas particulares de racionalidad. A su vez, el concepto geertziano de cultura nos permitió incorporar a nuestro marco de referencia la dimensión temporal en que se transmiten, consolidan o transforman determinadas estructuras de significación, que en nuestro caso no son reductibles solamente a la pertenencia disciplinar o institucional, y que como se verá en la próxima sección se explican por la permeabilidad de las instituciones universitarias a las lógicas de la cultura política nacional.

De esta manera, la reformulación de las nociones de campo científico/académico, cultura institucional y cultura política, y la tendencia a la superposición de éstas, recuperan un rasgo básico para entender la realidad universitaria argentina como es la hibridez socio-cultural de sus instituciones académicas. Finalmente, el conjunto de notas contenidas en estas nociones permiten a su vez aproximarnos a la comprensión de las nuevas y viejas identidades académicas (entendidas éstas como un proceso de constitución de subjetividades) en la medida que articulan el aspecto objetivo/estructural y el subjetivo/simbólico desde una dimensión histórica.

2. Tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica

a. Estado, Universidad y campo académico en la Argentina

En las últimas tres décadas la relación entre Universidad y Estado en la Argentina se estructuró alrededor de un patrón básicamente inestable que alternó períodos de fuerte control y represión física e ideológica durante los regímenes políticos autoritarios, y momentos de mayor apertura y permisividad en los regímenes democráticos¹⁰. En general este comportamiento también se articuló en materia de financiamiento a tendencias que combinaron el congelamiento y/o restricción presupuestaria con el estímulo al sector privado, por un lado; y una tendencia incremental de los fondos públicos para el sector, por otra (Brunner, 1993). En este contexto, un elemento de continuidad (por lo menos hasta mediados de los 80') fue la incapacidad o imposibilidad de parte de los transitorios ocupantes del estado, de generar proyectos de cambio, que vayan más allá de la actitud represora o benevolente frente a las universidades,

y por ende, de estructurar otro patrón de relación sobre nuevos criterios.

A nivel de la base del sistema, este movimiento pendular se manifestó en la consolidación de una serie de comportamientos y estrategias, variables según los campos disciplinares y las dimensiones de cada universidad. En algunos casos, acentuó o exacerbó las tendencias corporativas como puede ser en el caso de las llamadas ciencias duras, mientras que en otros, la mayor debilidad en cuanto a su inserción institucional y al grado de profesionalización de sus cuerpos docentes acentuó tendencias a la atomización académica y a la incentivación de comportamientos individualistas, como por ejemplo en las ciencias sociales. Estas variaciones explican en parte, las diferentes capacidades tanto de resistencia en los momentos de restricción política como de recuperación y reposicionamiento en aquellos de apertura democrática (Suasnabar y otros, 1997).

Los largos períodos de intervención de las universidades nacionales han consolidado para este sector una fuerte sensación de recelo y desconfianza hacia el Estado, del cual solamente se demanda que provea los recursos necesarios para el funcionamiento institucional. Por esta razón, la idea de autonomía, tan cara a la comunidad académica, ha mantenido una fuerte presencia en el discurso universitario pero enfatizando su costado en términos de libertad negativa (no injerencia estatal) y menos -como veremos más adelante- su costado positivo, como autogobierno.

De esta manera, las características apuntadas sobre las relaciones entre Estado y Universidad fueron sedimentando, y en muchos casos, cristalizando determinadas estructuras de significación que atraviesan y moldean las diferentes culturas disciplinares e institucionales. Aunque todavía son escasos los trabajos empíricos enfocados en esta dirección (Vessuri, 1995; Oteiza y otros, 1992) y que permitirían dar cuenta más acabadamente de las huellas dejadas en las comunidades académicas por los períodos precedentes; es evidente que en coyunturas de cambio como las actuales emergen una serie de comportamientos que van más allá de la simple adaptación o rechazo a las políticas implementadas. En nuestra opinión, las razones que explican estas actitudes hay que buscarlas en los elementos constitutivos de la cultura académica y en los efectos desestructurantes sobre ésta, que las políticas oficiales incorporan en términos de nuevas formas de regulación.

b. Los cambios en las formas de regulación social

Con la reinstauración de la democracia en los años 80', y luego de la etapa llamada de "normalización", las universidades argentinas retomaron las pautas básicas de funcionamiento marcadas por el modelo reformista. Sin embargo, y pese a que este cambio abrió un espacio de mayor protagonismo del campo académico, el patrón de funcionamiento antes descrito se prolongó en líneas generales durante los primeros años del gobierno democrático. No es sino hasta comienzos de los años 90', con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco del Ministerio de Educación, donde se empieza a operar un cambio en las políticas estatales para el sector, que de alguna manera expresan propuestas ampliamente difundidas por los organismos de crédito internacional, y aplicadas en la década anterior por diferentes gobiernos de la región.

El cambio en las formas de financiamiento y la incorporación de mecanismos de evaluación configuran dos dispositivos en los que se asientan estas propuestas de reestructuración de las universidades. Por un lado, el modelo de distribución presupuestario se dualiza rompiendo la tendencia incremental señalada, ya que se congelan las partidas destinadas al funcionamiento, y se incorporan los llamados programas especiales¹¹, los cuales constituyen fondos destinados a rubros específicos (investigación, grado y post-grado) sujetos a la competencia inter-institucional. Por otro, el discurso y la práctica de la evaluación instala una nueva modalidad de control sobre las instituciones universitarias, que se manifiesta en la creación de organismos nacionales como la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y la introducción en la mayoría de los programas especiales de prácticas como los comités de pares para su evaluación y/o seguimiento.

Los resultados de estas políticas hasta el presente han sido por lo menos contradictorios, cuando no perversos. Un ejemplo de ello son las políticas en el área de investigación, si bien, es cierto que algunos programas han permitido mejorar las condiciones para el desarrollo de esta actividad, también tienen como contracara las tendencias a la fragmentación y elitización del sector¹². A su vez, el carácter centralizado de estas políticas combinadas con la evaluación de pares, que aspiraba a una mayor objetividad en la asignación de recursos,

ha degenerado en mecanismos altamente burocráticos y no necesariamente más transparentes.

Hablamos de un cambio en las formas de regulación social (Popkewitz, 1992)¹³ en la medida que estos dispositivos no solo reestructuran el patrón histórico de funcionamiento (introduciendo nuevas “reglas del juego” en la relación estado-universidad), sino que fundamentalmente tienden a un fuerte proceso de re-socialización, y a la vez, de disciplinamiento de los sujetos y sus prácticas académicas. En una línea de pensamiento foucaultiana de larga duración diríamos que las formas precedentes de control sobre las universidades se centraron más en las instituciones que en las personas, y más en base a la coerción que, en la generación de consensos¹⁴. De este modo, las categorías de investigador, las certificaciones de post-grado, la cantidad de papers en revistas con referato, entre otros “indicadores”; configuran la nueva cuadrícula que clasifica jerárquicamente a los individuos, y que a la vez, desplazan los viejos códigos de reconocimiento académico.

Este proceso de “panoptización” de vida académica -aún en estado embrionario- tiene como un segundo efecto, la modificación de las lógicas estructurantes de los campos académicos, en la medida que supone por un lado, una estandarización de los capitales puestos en juego, y por otro, la generación de nuevas estrategias de disputa. Al contrario de las expectativas oficiales, que buscan en la homogeneidad de criterios mayores niveles de previsibilidad, racionalidad y objetividad; los nuevos mecanismos han producido más incertidumbre que certezas. Así, a excepción de las disciplinas altamente globalizadas con circuitos fuertemente formalizados como la física, la astronomía o la biología (y que en alguna medida operan como parámetro de estas políticas), el resto de los campos como las ciencias sociales, las ciencias de la salud y la totalidad de las carreras profesionales y artísticas plantean infinidad de problemas a la hora de definir y evaluar la calidad de sus prácticas específicas.

Si el componente de lucha es una de las características de todo campo, en contextos que tienden a una polarización global del sector con integrados y excluidos, y a una segmentación dentro del primer grupo; las disputas por la legitimidad y el reconocimiento adquieren formas hobbesianas¹⁵, en la medida que se exacerban los componentes de individualismo, corporativismo y elitismo

propios del trabajo académico. Las culturas académicas como condensación heterónoma de nuevas y viejas tendencias, nos brinda un marco de referencia (donde se insertan las prácticas del autogobierno) para poder entender las lógicas que están regulando el comportamiento institucional.

c. Gobierno universitario, campo académico y cultura política

La multiplicidad de tensiones y conflictos que generan las transformaciones en la base del sistema tienen su expresión y se manifiestan en las lógicas de gobierno de las instituciones universitarias. De esta manera, los comportamientos de los actores del campo académico que generan las nuevas formas de regulación, se encuentran atravesados por las formas de gobierno cristalizadas en la cultura institucional, y por estilos de gestión solamente explicables por la influencia de aspectos propios de la cultura política. Las características mencionadas, sin embargo no constituyen un rasgo posible de ser aplicable al conjunto de las universidades nacionales, ya que la propia constitución histórica del sistema plantea variaciones entre las universidades grandes de larga tradición (como Buenos Aires, La Plata y Córdoba), aquellas creadas en los años 60-70 (en general radicadas en las provincias) y las de reciente creación como las del conurbano bonaerense. En este sentido, los comentarios que siguen resultan más ajustados para las universidades del primer grupo aunque como muestran trabajos recientes (García de Fanelli, 1997) parecería indicar la presencia de nuevas articulaciones entre cultura institucional y cultura política en las instituciones del último grupo, lo cual sugeriría que aunque los argumentos a desarrollar no tengan una validez general, sí lo tenga el modelo de análisis propuesto.

Un primer aspecto a señalar, es que en realidad gran parte de las tensiones no son nuevas, sino que son constitutivas del propio modelo reformista. Así, las ideas-fuerza del co-gobierno y el sentido positivo de la idea de autonomía como autogestión institucional, recuperan metafóricamente el modelo de la república democrática donde el "pueblo" está representado por los claustros, los consejos superiores y académicos adquieren simultáneamente la forma de "parlamentos", y de "gobierno" universitario. Esta forma de concebir el «demos» universitario se asienta en una relación tácita entre *democracia, saber y autoridad*.

Resumiendo el argumento reformista, diríamos que el sentido democratizador que plantea la representación por claustros, supone que las identidades de los actores se conforma y configura solamente a partir de su posición diferencial en la organización académica, y que asimismo, basa su representatividad en un saber o competencia legítima. De tal forma, la autoridad de las instancias directivas de la institución intentan sintetizar democracia y saber académico.

Es evidente que este modelo típico ideal del reformismo presenta las mismas críticas y limitaciones que se le pueden realizar a toda concepción democrática liberal de gobierno: individualismo metodológico, igualitarismo formal e ideal del bien común. Asimismo, este ideario lejos de cumplirse, en la práctica se asemeja más una democracia "restringida" regulada corporativamente y legitimada por el voto censitario, que a una verdadera democracia liberal. Lo paradójico de esta situación es la recurrencia en el discurso de casi todos los actores académicos a esta metáfora del "demos' universitario.

La expansión matricular, la diversificación y complejización de los campos disciplinares y profesionales, la segmentación y jerarquización del cuerpo docente, son algunos de los procesos que también cuestionan la validez y eficacia del modelo de gobierno reformista, y que por otra parte, ya estaban presentes en los 60' y 70'. No obstante, la histórica inestabilidad institucional de las universidades parecería que ha operado reafirmando en el imaginario universitario este modelo, el cual pese a responder cada vez menos a la realidad, al menos -se pensaba- sirve de freno a toda intervención externa y deja abierta la posibilidad de su propia reformulación. Los más de doce años transcurridos desde la normalización universitaria post-dictadura en 1983-84 mostraron no solo lo limitado de estas expectativas, sino fundamentalmente dejaron en evidencia la dificultad, por parte de la comunidad universitaria de generar proyectos autónomos de cambio.

Pero las razones de esta incapacidad de autorenovación institucional no derivan solamente de las limitaciones del modelo reformista de gobierno. Las prácticas resultantes de la combinación de estructuras de significación de la cultura académica y la cultura política en la base, en un esquema de gobierno regulado por "reglas de juego" propias de la política; generó condiciones para el desarrollo en los niveles intermedios (facultades y departamentos) y superiores de conducción (rektorados) de formas clientelares que vuelven opacas las

mediaciones de la representación académico-estamental¹⁶. Las redes de intermediación que supone todo clientelismo adquieren en la universidad una forma mixta donde el interés corporativo (disciplinar y/o profesional) se combina con los intereses de grupo (investigadores formados, becarios, estudiantes, docentes no investigadores, etc.), delineando alianzas verticales y horizontales; esto es, que se expresan tanto en el plano de la diferenciación de campos académicos como en el plano de la jerarquía entre y al interior de los campos. En este contexto de fragmentación de intereses, la creciente partidización de las estructuras de gobierno no es más que el resultado del peso que adquieren las redes construidas sobre otra fuente de identidad como es la político-partidaria. Si bien la cristalización de estos estilos de conducción y gestión posibilitó un cierto nivel de integración institucional frente al Estado, los mismos resultaron ineficaces para evitar la tendencia a la ingobernabilidad interna, y mucho menos para la generación de proyectos de cambio.

Así como las nuevas formas de regulación desestructuran las anteriores identidades académicas y las reconfiguran sobre nuevos criterios, las políticas estatales en curso también comienzan a modificar las lógicas de gobierno. Un primer rasgo es la emergencia de una *doble línea de gestión y conducción* que disputa la direccionalidad de las instituciones universitarias. Por un lado, los consejos académicos y superiores, que como vimos, al estructurarse por este *mix* de lógica política y lógica académica se vuelven lentos e ineficaces para la definición de políticas (problema del consenso) y para operativizar medidas. Por otro lado, las nuevas estructuras (denominadas genéricamente “unidades ejecutoras”) que los programas de la SPU demandan para su implementación, aunque formalmente dirigidas a la coordinación y seguimiento “técnico”, empiezan a constituirse en instancias de gobierno paralelo.

Estructuradas desde una racionalidad burocrática y altamente centralizada, e insertas a nivel de facultades y universidad (y en muchos casos en departamentos); las nuevas estructuras se integran según las disciplinas: por “académicos reconocidos”, por gestores “políticos” y en los menos por grupos colegiados; pero en todos los casos avanzan en definiciones propias de los organismos del co-gobierno.

La dualización de los ámbitos de toma de decisiones también da cuenta de un segundo rasgo que es *la cristalización de nuevos actores* constituidos sobre

la base de otras fuentes de poder. A diferencia de períodos anteriores donde los cargos de gestión en el nivel central (ministerio) eran ocupados por sectores provenientes del campo político, los programas de la SPU ha demandado la generación de una burocracia académica de altas calificaciones. Dotada de abundantes recursos, el staff ministerial priorizó una estrategia más intervencionista que discursiva¹⁷, donde la producción de información estadística respecto del sistema global (Censo de Estudiantes, Estadísticas de Universidades Nacionales, la categorización de post-grado, etc.), y en menor medida la investigación específica, se combina con la implementación y gestión de los programas especiales. Paralelamente, la legitimación de “mandarinatos académicos” en casi todas las disciplinas a partir de la confección de bancos de evaluadores y de la conformación de comisiones para acreditación de post-gradados, entre otras medidas; constituyen una redistribución y desplazamiento del poder de decisión hacia estos actores que, si bien no es nueva, en el marco de estas políticas disputan y desafían la racionalidad de las acciones emanadas desde los consejos académicos y superiores¹⁸.

Un cierre con final abierto

Resumiendo los principales argumentos hasta aquí planteados, decíamos que las tensiones que introducen las nuevas formas de regulación, están reconfigurando las identidades académicas, la estructura de los campos disciplinares y las culturas institucionales. Asimismo señalábamos que las características y limitaciones del modelo de gobierno reformista agregaban, en este contexto, un segundo núcleo de tensiones (dualización de las líneas de conducción y emergencia de nuevos actores) que se manifiesta en la convivencia contradictoria de formas y estilos de gobierno y gestión (cultura política). El esfuerzo por homogeneizar de las políticas de modernización universitaria, finalmente, produce un efecto contrario, ya que las propuestas y acciones oficiales son resignificadas desde la particular matriz institucional, produciendo resultados altamente heterogéneos.

Por esta razón, caracterizar una declaración, una medida o una política específica, como de resistencia, adaptación o de transformación nos dice poco, si no se toman en cuenta las tendencias y procesos descritos. Así, como

Popkewitz nos advierte sobre la propensión de asimilar reforma a cambio, y a asignarle a éste un sentido positivo *per se*, pensamos que la dupla resistencia/adaptación no necesariamente deben asociarse a consignas como: "la defensa de la universidad pública, gratuita, autónoma y democráticamente co-gobernada", ni tampoco a "la aceptación de las propuestas neoliberales dictadas por los organismos internacionales". En este sentido, la capacidad de los cuerpos académicos y de las instituciones universitarias de generar proyectos autónomos de cambio, parecería estar más relacionada con el grado de autoconocimiento de las especificidades y lógicas que la atraviesan, que por la aceptación u oposición a las medidas estatales. En todo caso estas últimas constituyen parte de los condicionantes estructurales que marcan los límites a la acción de los sujetos, pero esto no supone que dicha acción este predeterminada.

Aunque a grandes trazos los dispositivos de regulación han comenzado a transformar la fisonomía universitaria, el proceso de modernización (como prefieren denominarlo algunos especialistas) recién está en marcha. Por ende, aún es difícil predecir la direccionalidad y sentido de los cambios. Pero quizás este ejercicio de futurología se vuelve aún más complejo, si como intentamos desarrollar en este trabajo, la reconfiguración de las identidades académicas a que llevan estas políticas, sólo puede ser pensada como el resultado complejo y contradictorio de esta superposición de cultura institucional, disciplinar y política, expresada (entre otras formas) en las tomas de posición y acciones de gobierno universitario.

Notas

1 En rigor, podría señalarse un tercer tipo de estudios que muy genéricamente se pueden denominar histórico-sociales, ver: Mollis, M. (1994) *Universidades y Estado Nacional: Argentina-Japón 1885-1930*. Edit. Biblos, Bs. As. y Perez Lindo, A. (1985) *Universidad, Política y Sociedad*. Edit. EUDEBA, Bs. As.

2 Para los dos últimos enfoques nos hemos basado fundamentalmente en el análisis y comentario crítico desarrollado por Pe-

dro Krotsch (1994) "Organización, gobierno y evaluación universitaria", en Puiggrós y Krotsch (comp.) *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Edit. IEAS/Aique, Bs. As.

3 En palabras de Baldrige "...dado que la elaboración y formación de políticas constituye el núcleo de la comprensión del proceso de toma de decisiones, se debe enfatizar el papel que la negociación y el conflicto juegan en relación con la partici-

pación de diversos grupos de interés. Las decisiones no son el producto de órdenes en el sentido de la perspectiva burocrática, tampoco el reconocimiento indiscutible de una autoridad respaldada en la competencia técnico-académica, sino antes bien, el resultado no esperado de compromisos entre grupos que disputan el control de recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución." (Baldridge citado por Krotsch)

- 4 Lo anterior no significa que estemos volviendo a caer en las perspectivas estructurales antes criticadas, muy por el contrario lo que sostenemos es la necesidad de contruir una mirada que, sin perder de vista las condiciones y los condicionantes macro-sociales pueda dar cuenta de las particulares configuraciones y dinámicas de las instituciones universitarias.
- 5 La definición que se transcribe ilustra los rasgos generales de esta noción, así: "...un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) (...) y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)." (Bourdieu, 1995: pag. 64)
- 6 Vale aclarar que la distinción entre ambos campos no es menor, ya supone espacios diferenciados como son la universidades y la ciencia. Bourdieu en su clásico *Homo Academicus* (1990) ha desarrollado la especificidad del primer campo, y a dedicado numerosos artículos al segundo (ver entre otros: Bourdieu, P. "El campo científico" en *Revista Redes* Nro. 2. Universidad Nacional de Quilmes, 1994)
- 7 Refiriéndose al concepto de cultura Geertz lo define de la siguiente forma: "Entendido [la cultura] como sistema de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es un entidad, algo a

que pueden atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (...)"(Geertz, 1995: pag. 27)

- 8 De este autor tomamos la siguiente definición de cultura política, que como se observará se distancia del naturalismo antropológico y del análisis político institucional clásico: "Aquí, cultura no es ni culto ni usanza, sino que son las estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a sus experiencias; y la política no es aquí golpes de estado ni constituciones, sino que es uno de los principales escenarios en que se desenvuelven públicamente dichas estructuras. Una vez reformuladas así política y cultura, determinar la relación que hay entre ellas es una empresa práctica y no ciertamente modesta." (Geertz, 1995: pag. 262)
- 9 Aclaramos que no decimos que en las universidades en USA y Europa no se presente la misma dificultad en precisar aspectos de la cultura institucional y de la cultura académica (ver: Clark, 1983). Lo que deseamos enfatizar es que en el caso de Argentina, las instituciones universitarias y el campo científico no tienen el grado de consolidación que poseen los países del centro, y que como desarrollaremos mas adelante se encuentran permeadas por pautas más propias de la cultura política.
- 10 Vale aclarar que si bien la inestabilidad política fue una constante a nivel regional en las décadas mencionadas, la actitud asumida por los distintos regímenes autoritarios frente a las universidades no resultó homogénea, al contrario es posible observar la configuración de diferentes estrategias como por ejemplo las desarrolladas en los casos de Brasil y Chile. Para una visión comparativa de la relación Estado-Universidad en latinoamerica resulta muy esclarecedor el trabajo de Daniel Levy (1995) *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Ed. M.A. Porrúa, México.

- 11 Nos referimos básicamente al conjunto de programas que en los últimos años viene desarrollando la Secretaría de Políticas Universitarias como pueden ser: el Programa de Incentivos y la categorización de investigadores, el Sistema de Acreditación de post-gradados, el FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) con créditos del Banco Mundial y recientemente el PROFIDE que es un fondo que financia proyectos específicos asignado de manera competitiva entre las universidades.
- 12 En un trabajo anterior (Suasnábar, 1995) hemos analizado como las políticas de incentivos docentes y de categorización de investigadores profundizan las tendencias a la fragmentación del cuerpo docente, situación que se manifiesta en la ampliación de la brecha entre transmisión y producción de conocimientos, y en la segmentación y elitización al interior del sector de docentes-investigadores. Asimismo, señalábamos que la progresiva expansión de estos procesos en la base tienden a acentuar las diferencias a nivel de departamentos, facultades y universidades.
- 13 Para Popkewitz el estudio de la reforma educativa -como práctica y como discurso- constituye una parte de un estudio mayor de los procesos de regulación social. Con este concepto este autor intenta avanzar en una mirada socio-histórica más integral que dé cuenta tanto de los aspectos globales de los mecanismos de control pero a su vez, de las «formas específicas y regionales» a través de las cuales el poder afecta las instituciones y a los propios individuos. Influenciado por el pensamiento post-moderno y por las corrientes post-estructuralistas, el concepto de regulación social reformula la noción foucaultiana de "gubernamentalidad" e integra las formulaciones críticas realizadas al reproductivismo estructuralista, en particular a los conceptos de control social, poder y dominación.
- 14 Quizás una excepción a esta tendencia en la historia reciente de la universidad argentina haya sido el período 1958-66, donde el clima de la modernización desarrollista articuló no sin contradicciones, a la élite política con bastos sectores de la intelectualidad universitaria (ver: Terán, 1991; y Sigal, 1991).
- 15 El caso de los historiadores de la UNLP analizado en un trabajo reciente (Suasnábar y otros, 1997) constituye una buena aproximación a las prácticas y lógicas que aquí caracterizamos como "hobbesianas". Si bien los resultados de esta investigación son provisorios, las críticas al sistema de categorización y el recelo frente a las nóminas de evaluadores en otras disciplinas, parecerían indicar una mayor amplitud de estos comportamientos.
- 16 Tal vez se nos pueda criticar la pertinencia del término "clientelismo" para caracterizar ciertas prácticas en la universidad. Como plantea Javier Auyero (1997) el clientelismo político alude a un tipo de relación de dominación entre agentes donde unos "(...) le dan su apoyo y votos [a otros] *presumiblemente* a cambio de favores, servicios y otros bienes no materiales" (pag. 179). Como señala el autor la presunción es parte del problema empírico que tienen los estudios sobre esta temática, pese a ello, el clientelismo posibilita dar cuenta del papel que juegan las redes de intermediación en la esfera política en la relación representantes-representados. Trasladado al ámbito científico y académico, tanto Kuhn como Bourdieu han aportado a develar el carácter presuntamente "desinteresado" que estructuran las prácticas en la ciencia y en la academia. Pensamos que hablar de "formas clientelares" en la universidad nos permite dar cuenta de un rasgo que, si bien no podemos afirmar ni demostrar que sean lo dominante, al menos da cuenta de prácticas posibles en el marco del modelo reformista de gobierno.
- 17 Una somera revisión de las publicaciones y documentos ministeriales muestra que, a excepción del texto de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, hay una casi inexistencia de un discurso legitimador explícito. En realidad la SPU instala una agenda de debate a partir de la producción de información y la implementación de los programas especiales, produciendo un efecto de parcialización

de las temáticas donde se discute más el cómo de la implementación o no de las propuestas, y menos el modelo global al que se quiere arribar.

18 El ejemplo del FOMEC resulta ilustrativo de las tensiones y contradicciones que instalan esta doble línea de gestión y los nuevos actores.

Bibliografía

- AUYERO, Javier (comp.) (1997) *Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo*. Ed. Losada, Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre (1997) "Para una ciencia de las obras", en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (1995) "La lógica de los campos", en *Repuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo, México.
- BRUNNER, José Joaquín (1993) "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato", Courard, H. (comp.) *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. FLACSO, Santiago de Chile.
- CLARK, Burton (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- GARCIA de FANELLI, Ana María (1997) *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Doc. CEDES/117, Serie Educación Superior, Bs. As.
- GEERTZ, Clifford (1995) *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- KROTSCH, Pedro (1994) "Organización, gobierno y evaluación universitaria", en Puiggrós y Krotsch (comp.) *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Edit. IEAS/Aique, Bs. As.
- LECHNER, Norbert (1987) "Presentación. El nuevo interés por la cultura política", en Lechner, N. (comp.) *Cultura política y democratización*. CLACSO, Bs. As.
- LEVY, Daniel (1995) *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Ed. M.A. Porrúa, México.
- POPKEWITZ, Thomas (1992) *Sociología Política de las reformas escolares*. Ed. Morata, Madrid.
- SUASNABAR, Claudio (1995) "Situación del sector docente universitario y las transformaciones del mercado académico", en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 13 (diciembre). FLACSO/ Miño y Dávila Ed. Bs. As.
- SUASNABAR, Claudio; SEOANE, Viviana y DELDIVEDRO, Vanesa (1998) "Modelos de articulación académica: cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP", en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 18 (junio). FLACSO/Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- VESSURI, Hebe (1992) "Las ciencias sociales en Argentina: diagnóstico y perspectivas", en Oteiza, E. (comp.) *La Política de Investigación Científica y Tecnológica Argentina. Historias y perspectivas*. CEAL, Bs. As.

Educación superior y empleo en el Gran La Plata (1991-1996)

Una aproximación a la situación ocupacional de los más educados

CLAUDIO SUASNÁBAR

Introducción

Durante la década de los 80', gran parte de los países de América Latina debieron enfrentar una profunda crisis que se manifestó principalmente en dos aspectos: una aguda recesión económica con altas tasas de inflación, y un crecimiento desmedido del déficit fiscal agravado por el endeudamiento externo. Frente a esta situación, la estrategia adoptada por la mayoría de los gobiernos, se orientó hacia una reestructuración económica y una reformulación del tamaño y funciones del Estado; los cuales se llevaron a cabo en el marco de procesos de transición y/o de consolidación democrática.

Hacia fines de la década y principios de los 90', una serie de estudios originados tanto en el ámbito estatal como en el mundo académico, mostraron que el resultado de estos procesos implicó una profunda transformación en la estructura social, caracterizada por un deterioro general de las condiciones de vida de importantes sectores de la población. Prueba de ello es la caída de los salarios reales, y el aumento de la brecha en la distribución social del ingreso y de los bienes y servicios. Asimismo, las consecuencias a nivel político de estos procesos se expresan en un creciente malestar social y en un fuerte cuestionamiento a la legitimidad de las relativamente recientes democracias latinoamericanas, que vuelven a poner en primer plano el problema de la gobernabilidad y las posibilidades efectivas de una consolidación democrática.

En este contexto, el debate sobre el papel de la educación y de los sistemas educativos en relación al conjunto de estas transformaciones ha tomado un nuevo impulso. Los requerimientos por lograr una mayor competitividad en lo económico como medio para intentar una inserción posible en un mundo globalizado y la demanda por mantener ciertos niveles de integración social y

cultural en el marco de tendencias a la fragmentación, aparecen como los desafíos más relevantes para la educación en la región. La emergencia de un nuevo paradigma educativo como lo denominan algunos autores (Tiramonti, 1997) viene definiendo una agenda de reformas estructurales de los sistemas educativos, que recogen en líneas generales recomendaciones ampliamente difundida por distintos organismos internacionales. En las versiones más optimistas, la modernización educativa propuesta configuraría una respuesta (tal vez la única posible) a los nuevos desafíos y requerimientos planteados.

La Educación Superior y en especial las universidades, en el marco de este paradigma están llamadas a ocupar un lugar central. De ellas no solamente se espera que reviertan sus problemas estructurales de eficiencia interna y mejoren su calidad académica, sino también que contribuyan a la conformación de un sistema nacional de innovación tecnológica que pueda articularse a los nuevos requerimientos del aparato productivo, tanto en la preparación de recursos humanos como en la producción científica y su transferencia. Al igual que el resto del sistema educativo, estos imperativos aparecen en el discurso oficial como legitimadores de los procesos de reforma que, como no podía ser de otro modo, incluyen a la educación superior y universitaria.

En este sentido, el presente trabajo recorta una dimensión particular del binomio educación superior - aparato productivo, como son las relaciones entre Educación Superior y Empleo. Históricamente esta relación fue fuente de profundos debates: desde el optimismo de las teorías del Capital Humano y de la Formación de Recursos Humanos en los años 60', pasando por las críticas que se le formularon desde las teorías de la reproducción, hoy se asiste a un verdadero reverdecer de aquellos primeros planteos¹. Si bien estos enfoques ya no postulan una función de ajuste del binomio, se considera que tanto el logro de una mayor competitividad supondrá una demanda creciente de mano de obra altamente calificada, como también las reformas de las instituciones de educación superior contribuirá positivamente a hacer más competitivas las estructuras productivas (CEPAL, 1992). Aunque aggiornados y formuladas en términos de desafíos y posibilidades, estos nuevos enfoques no se alejan demasiado del "círculo virtuoso" planteado por sus antecesores.

Al focalizar nuestro interés en la población con mayores niveles de escolarización en el contexto de las transformaciones recientes en el mercado

laboral, apuntamos a ofrecer elementos empíricos que posibiliten dar cuenta del estado actual de las relaciones entre educación superior y empleo. A su vez, la reestructuración económica reciente al justificarse (desde el discurso oficial) en reformas que tienden a una mayor competitividad también nos posibilita aunque de manera indirecta visualizar el grado de virtuosismo alcanzado en la relación educación superior - aparato productivo.

En forma general, el primer objetivo al que aspira este ensayo es realizar una primera aproximación descriptiva de la situación ocupacional de la población con estudios superiores. En segundo lugar, interesa analizar los efectos del plan de convertibilidad (período 1991-96) sobre la dinámica del mercado laboral, los signos de recuperación económica y la espiral ascendente del desempleo; y como en conjunto estos cambios han afectado a los más educados acotada en nuestro caso a la región del Gran La Plata. Dado que la mayoría de los estudios sobre educación y empleo se concentran en la década del 80', estirándose hasta el año 1991, la expectativa sobre este objetivo apunta a realizar una suerte de actualización de las tendencias principales y a mostrar las particularidades regionales del caso de estudio.

El trabajo está organizado en tres secciones. En la primera se comentan -en forma muy resumida- los resultados de trabajos recientes sobre el impacto en el mercado laboral urbano de las políticas de estabilización y ajuste económico. Asimismo, da cuenta de los ejes de debate sobre este punto y presenta información estadística de la situación en el Gran La Plata. La segunda sección, analiza las características de la relación educación y mercado de trabajo en la región, a partir de las tendencias señaladas por los estudios que se centran en la década del 80'. Finalmente, la tercer sección aborda específicamente la situación y cambios recientes en la población con estudios superiores y los rasgos en su inserción en el mercado de trabajo. Hacia el final se resumen las principales conclusiones.

Desde el punto de vista metodológico, la estrategia consistió básicamente en un reprocesamiento y análisis estadístico de los datos relevados por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que realiza periódicamente el INDEC. Este análisis se complementó con la información disponible del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos/1994; del Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales/1994; de la Estadística Educativa para el Nivel

Superior que produce la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires; y de la estadística sobre ingresos y egresos de la Universidad Nacional de La Plata.

1. El mercado de trabajo urbano: políticas de estabilización y ajuste económico

Decíamos en la introducción que una buena proporción de los estudios sobre mercado de trabajo urbano se abocó principalmente a delinear los rasgos y/o tendencias que caracterizaron la década del 80'. Así, los fenómenos de terciarización², de crecimiento del sector informal³ y de precarización laboral⁴ fueron tres aspectos en que los especialistas coincidieron en señalar como dominantes en este período. Sin embargo, los estudios recientes (Beccaria y López, 1996) aunque reconocen la persistencia de las anteriores tendencias, comienzan a indicar dos sobre las que se ha abierto un debate tanto político como académico: la convergencia y simultaneidad del crecimiento de la tasa de actividad y el crecimiento (a niveles nunca conocidos) del desempleo, ambos en un contexto de estabilidad de las variables macro-económicas con signos de crecimiento económico⁵.

En este sentido, si la inestabilidad macro-económica que caracterizó la década del 80' profundizó los efectos sociales de las tendencias mencionadas, las sucesivas hiperinflaciones de 1989-1990, y el cambio de gobierno nacional marcaron un punto de inflexión en esta dinámica. Así, el nuevo equipo económico puso en marcha -a fines de enero de 1991- un plan de estabilización que logra detener la inflación y hacer crecer la economía, a partir de un paquete de medidas como: fijar el tipo cambio en una banda reducida, privatización de empresas públicas y modificación de los marcos regulatorios (desregulación) de la esfera económica, y de las relaciones entre capital y trabajo.

La reducción de la inflación tuvo como efecto una leve mejora en el poder de compra de las remuneraciones y en la difusión del crédito para bienes de consumo, lo cual se expresó en un crecimiento de la demanda interna y en una mejora en la recaudación tributaria (esta última favorecida por el aumento de la alícuota del IVA). Los fondos provenientes de las privatizaciones permitieron al gobierno contar con un mayor margen para enfrentar los compromisos exter-

nos, y a su vez, generar mejores condiciones para el acceso a nuevos préstamos como posteriormente ocurrió.

Hacia fines de 1994 se produce un quiebre en estas tendencias y se pone en evidencia la fragilidad de la economía a los cambios en el mercado internacional, particularmente frente a los efectos de la crisis mexicana. La reducción de la protección arancelaria, el atraso cambiario y la presión fiscal estimularon la importación de productos iniciando un nuevo proceso de recesión para una parte del sector empresario que no pudo adecuarse a las nuevas condiciones. Finalmente, el rasgo más alarmante de esta situación fue la emergencia del desempleo en proporciones nunca antes conocidas como el mayo de 1995 con un 18,6 %, que aunque desciende levemente en las mediciones posteriores se mantiene bastante lejos del dígito que caracterizó la década anterior.

De esta manera, la convergencia entre aumento de la tasa de actividad y de la tasa de desempleo (Cuadros 1.1. y 1.2.) en el marco de un leve crecimiento económico; aparecen como los rasgos contradictorios de la nueva situación.

Cuadro 1.1. Tasas de Actividad. 1991-96. Gran La Plata, Aglomerados del Interior, Gran Bs. As. y Total General.

	91	92	93	94	95	96
Gran La Plata	39.0	39.9	39.6	38.0	42.4	43.2
Aglom. de interior	37.5	38.1	37.6	37.6	38.0	(*)38.0
Gran Bs. As.	40.8	41.7	43.3	43.1	44.2	(*)43.5
Total General	39.5	40.2	41.0	40.8	41.4	(*)41.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre) para el Gran La Plata y de Cuadernos del IEFE (1996) para Gran Bs. As., Aglom. del interior y Total General. (*) incluye datos correspondientes a la onda abril-mayo de EPH.

Cuadro 1.2. Tasas de Desocupación. 1991-96. Gran La Plata, Aglomerados del Interior, Gran Bs. As. y Total General.

	91	92	93	94	95	96
Gran La Plata	7.0	6.5	6.6	11.9	(*)15.4	18.3
Aglom. de interior	7.0	7.6	8.7	10.8	(*)15.4	15.0
Gran Bs. As.	5.3	6.7	9.6	13.1	(*)20.2	18.8
Total General	6.0	7.0	9.3	12.2	(*)18.6	(*)17.3

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre) para el Gran La Plata y de Cuadernos del IEFE (1996) para Gran Bs. As., Aglom. del interior y Total General. (*) El año 1995 incluye los datos correspondientes a la onda abril-mayo de EPH, mientras que el Total General del año 1996 no incluye el aglomerado Gran Córdoba por lo cual el relevamiento -y su medición- es parcial.

Cuadro 1.3. Gran La Plata. Población Total clasificada por Cond. de Actividad. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Ocupados	36.3	37.3	37.0	34.4	34.0	35.3
Desocupados	2.7	2.6	2.6	4.6	8.4	7.9
No Econ. Activos	60.9	60.1	60.3	60.9	57.5	56.5
Ns/Nr	0.1		0.1		0.1	0.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Sin embargo, a comienzos de la convertibilidad el aumento de la tasa de actividad y de la producción, llevó a las autoridades gubernamentales a avizorar para nuestro país un proceso de reconversión no traumática. Así, en un primer momento se explicó el desempleo como un efecto del aumento de la actividad, esto es, habían empezado a “emerger” los desocupados ocultos que visualizaban ahora mayores posibilidades de ingresar al mercado de trabajo. Para otros en cambio, el crecimiento de la tasa de actividad no constituye un signo de mejoramiento económico (incremento de la demanda de trabajo). Al contrario, la evolución de este indicadores marca la creciente necesidad de los sectores populares de enviar nuevos miembros al mercado de trabajo como forma de compensar las situaciones originadas por los efectos del desempleo.

El Cuadro 1.3. es ilustrativo de los fenómenos descritos para la región del Gran La Plata. Así, aunque parece detenerse la caída del nivel de ocupación en 1996, la tendencia creciente del desempleo y la disminución de la población no económicamente activa (del 60,9 al 56,5 %); muestra claramente este proceso de incorporación de nuevos sujetos al mercado laboral. En este sentido, son las mujeres, los jóvenes y las personas mayores los que conforman este nuevo segmentos de trabajadores, y a su vez, los más golpeados por la situación de desempleo. Para el caso específico de las mujeres el Cuadro 1.4. muestra esta reducción de las no activas, y la manera diferente en que afecta el desempleo en relación a los varones pasando de 2,3 en 1992 al 8,4 % en 1996.

Las terciarización de la economía, la precarización del empleo y el aumento de la informalidad señalábamos anteriormente que son tendencias que se prolongan en el sexenio 1991-96. Esto es lo que muestra (de manera indirecta a partir de la inserción de la PEA por ramas) el Cuadro 1.5. también para el Gran La Plata.

No solamente es continua la caída del sector industrial y de la construcción, sino también de las actividades más típicamente terciarias como el comercio y los servicios (este último es más notorio ya que pasa del 45,0 al 38,5 %). En contraposición son los rubros residuales de “otros” (13,6 al 15,2 %) y “sin especificar” (0,9 al 1.7 %) los que experimentan una aumento significativo, lo cual induce a pensar en un crecimiento de las ocupaciones informales.

Los datos hasta aquí presentados no son suficientes para dar una respuesta definitiva a las razones del aumento de la actividad y del desempleo; aunque es

Cuadro 1.4. Gran La Plata. Población total clasificada por Sexo y Cond. de Actividad. 1992-94-96.

	92		94		96	
	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres
Ocupados	47.2	28.0	44.3	24.9	44.4	26.9
Desocupados	2.8	2.3	5.7	3.6	7.4	8.4
No Econ. Activos	49.9	69.6	50.0	71.5	47.9	64.4
Ns/Nr	0.1	0.1			0.3	0.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Cuadro 1.5. Gran La Plata. Población Económicamente Activa clasificada por Cond. de Actividad y rama de actividad. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Ocupados	93.0	93.5	93.4	88.1	80.2	81.7
Industria	12.0	10.7	10.4	8.2	8.1	7.8
Comercio	14.6	13.9	15.3	13.2	12.2	12.4
Servicios	45.0	47.6	44.4	42.3	39.7	38.5
Construcción	7.0	6.5	5.8	6.3	5.4	6.1
Otros	13.6	14.8	16.2	17.3	13.8	15.2
Sin especificar	0.9	0.1	1.3	0.7	1.0	1.7
Desocupados	7.0	6.5	6.6	11.9	19.8	18.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

posible afirmar tentativamente y apoyándose en recientes evidencias que al estancarse el nivel de ocupación total; el fenómeno del crecimiento de la actividad expresa más el aumento de la subocupación horaria ligada a actividades de baja productividad y/o a la extensión del empleo precario. Por otro lado, tanto el proceso recesivo antes señalado como la reestructuración del sector estatal han contribuido al aumento del desempleo (Tokman, 1996).

2. Educación y Mercado de trabajo en los 90'. Estado de la discusión, tendencias principales y evolución reciente en la zona del Gran La Plata

Los cambios operados en la estructura económico-social y su repercusión en la evolución y dinámica del mercado de trabajo, se fueron desarrollando en el marco de modificaciones en el sistema educativo. Los resultados del Censo Poblacional de 1991 mostraron el incremento de la matrícula en todos los niveles, y a su vez, una elevación del nivel promedio de escolarización de la población. Sin embargo, estos avances se fueron dando paralelamente a un deterioro de la calidad del servicio educativo, y en un contexto cada vez más marcado por las restricciones en la asignación de los fondos destinados al sector.

De esta manera, el foco de la investigación en el área se dirigió a analizar los cambios en la relación educación y trabajo, particularmente en estudiar la articulación entre los problemas de segmentación interna del sistema educativo (Braslavsky, 1986) y las transformaciones en el mercado de trabajo. Por esta razón, la mayoría de los estudios sobre la relación educación y mercado de trabajo que analizaron la década de los 80', se concentraron en dar respuestas a dos interrogantes: por un lado, Cuál es el valor que la educación formal tiene para la inserción en el mercado de trabajo?, y por otro, Si existe (y en qué nivel) una percepción diferencial de ingresos según los diferentes niveles de instrucción?. En lo que sigue intentaremos sintetizar las principales conclusiones que se desprenden de los trabajos consultados (Gallart, 1987; Gallart y otros, 1993; Filmus, 1995), hacia el final de esta sección presentaremos información estadística de la evolución reciente en el Gran La Plata y algunas hipótesis tentativa al respecto.

Una de las tendencias consensuadas es que entre 1980 y 1991 la tasa de actividad creció levemente en todos los niveles educativos. A su vez, la tendencia a realizar actividades económicas en cada nivel educativo puso de manifiesto la asociación positiva (ampliamente señalada en diferentes trabajos) entre el nivel de actividad y escolarización. Este aumento de la actividad -como vimos- obedeció a la incorporación de nuevos trabajadores particularmente de mujeres y jóvenes. En cuanto a la tasa de desempleo en el mismo período, además de incrementarse empezó a evidenciar una característica (que luego se mantiene y acrecienta), en cuanto a mostrar la mayor tendencia a estar desocupados de aquellos que se encuentran en los niveles educativos intermedios. En contraposición -según uno de los estudios- "los que tienen menor probabilidad de estar desocupados son los carenciados educativos y aquellos que han completado estudios superiores" (Gallart y otros, 1993). Una primera conclusión que se desprende de estos trabajos, y que se aproxima a dar respuesta a los interrogantes señalados, es que en momentos donde la obtención de empleo se toman más críticas, la escolaridad muestra una correlación altamente positiva respecto de las posibilidades de acceso a los puestos de trabajo, o bien, de autogenerárselos.

El fenómeno de la precarización en este período también tuvo efectos diferenciales según los niveles educativos. De esta manera, las personas con menores credenciales educativas tienden a ocupar las posiciones más precarias en el mercado laboral, mientras que aumenta las calificaciones exigidas para ingresar como trabajador asalariado. Asimismo, dentro de este último sector, los menos escolarizados tendieron a concentrarse en las empresas pequeñas y medianas, mientras que los trabajadores con más años de escolaridad lo hacen en las grandes empresas. Como correlato de estas tendencias el nivel salarial y de protección social, si bien en términos generales se ha deteriorado, esta situación fue más fuerte para los de menor educación, dado que ha aumentado la proporción de este segmento educativo en el sector informal. Una segunda conclusión que se desprende, referida a los diferenciales de ingreso, es que ha adquirido una mayor relevancia el completar la educación básica (frente a lo tienen incompleta o sin instrucción) y el nivel superior respecto de aquellos no los alcanzaron.

En síntesis, el panorama educativo que muestran estos trabajos marcan

que, si bien la educación no es un variable que determine la obtención de un puesto de trabajo (ya que operan además las dinámicas internas del mercado laboral, las variables de origen socio-económico y las estrategias de los sujetos); sí en cambio, acrecienta las posibilidades de aquellos con más educación de acceder y/o permanecer en el mercado de trabajo. Este rasgo indica -según el estudio de Gallart- una modificación del papel de la educación, ya que:

“... la situación analizada presenta un ejemplo de devaluación de credenciales, ya que señala un contexto de incremento de los niveles de instrucción de la población, coexistente con una fuerte restricción del mercado ocupacional. El fenómeno del incremento del poder discriminatorio de la educación, que quizás ha dejado de ser instrumento de movilidad social para convertirse en un paracaídas dentro de un decaimiento general de las condiciones salariales y de trabajo...”

En consonancia con esta idea, el trabajo de Filmus concluye que las transformaciones en el mercado laboral y el rol jugado por la educación en éstas, plantean una situación donde convergen tanto tendencias al desajuste como al ajuste. Las primeras se reflejan en la tensión entre la expansión de la escolaridad en toda la población y las demandas del mercado laboral. En cuanto a las segundas, se estarían produciendo al interior del sistema educativo un proceso de fragmentación similar a la del mercado laboral, que produciría que en algunos sectores un «ajuste» mayor a las necesidades.

Al analizar los datos de la Encuesta Permanente de Hogares para la zona del Gran La Plata en el período posterior (1991-96) a la realización de estos estudios, se puede observar una cierta continuidad en algunas de las tendencias señaladas, como así también aquellos rasgos y/o características propias de la región.

En primer lugar, el Cuadro 2.1. muestra el avance en los niveles de escolarización del conjunto de la PEA. En este sentido, se observa una disminución de los individuos con menores niveles educativos y un leve crecimiento de aquellos con nivel secundario; lo cual se corresponde con la expansión operada por este nivel en la década pasada; por su parte, el nivel

primario y superior mantienen su proporción. Si se toma como referencia la información que para el Gran Buenos Aires nos suministra el trabajo de Gallart⁶, se puede inferir que estas tendencias reflejan a nivel regional este mismo proceso de expansión. Asimismo, las diferencias observadas (mayor escolarización para el GLP), también permiten señalar -de manera tentativa- el peso diferencial que pueden estar teniendo en la zona por un lado, la presencia de la Universidad Nacional de La Plata y de numerosos establecimientos de nivel terciario; y por otro, la mayor cobertura del nivel secundario⁷.

Cuadro 2.1. Gran La Plata. Población Económicamente Activa según Nivel de Educación. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Sin Instrucción. y Primaria Incomp.	9.0	9.2	7.6	8.0	7.1	6.6
Prim. Completa y Secundaria Incomp.	42.3	42.4	39.7	40.4	42.0	42.2
Secundaria Completa y Superior Incomp.	31.5	28.9	31.1	31.3	31.5	34.0
Superior Completa	16.3	18.9	20.4	19.7	18.6	16.3
Ns/Nr	0.9	1.6	1.2	0.6	0.8	0.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

El Cuadro 2.2. complementa la información con los datos de la PEA ocupada, donde se puede observar que se mantienen las mismas proporciones anteriores. En este caso es notable la sobrerrepresentación que tienen las personas ocupadas con mayor educación, y cómo el año 1994 (donde se registraron los mayores índices de desocupación) es el de mayor presencia de este sector, para luego retroceder a niveles levemente similares a comienzos del período.

Cuadro 2.2. Gran La Plata. Población Económicamente Activa en Cond. de Actividad Ocupada según Nivel de Educación. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Sin Instrucción. y Primaria Incomp.	9.1	8.3	7.7	7.5	6.6	6.7
Prim. Completa y Secundaria Incomp.	41.4	42.0	38.7	39.7	39.3	40.0
Secundaria Completa y Superior Incomp.	31.5	28.5	31.2	31.0	31.4	34.1
Superior Completa	17.0	19.4	21.2	21.3	21.9	18.5
Ns/Nr	1.0	1.8	1.2	0.5	0.8	0.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Por otra parte, la sostenida caída de aquellos que no han completado el primer nivel educativo, o (aunque en menor medida) de las personas que si lo han logrado; sumando al crecimiento de los niveles posteriores parecería confirmar esta tendencia del aumento de las credenciales para el acceso al mercado de trabajo.

En la sección anterior comentamos las diferentes interpretaciones y explicaciones que se dan sobre el crecimiento del desempleo tanto a nivel nacional como algunos rasgos para el Gran La Plata. El Cuadro 2.3. nos aproxima a visualizar la incidencia de este fenómeno para cada uno de los distintos niveles educativos. Aquí también se observa una continuidad en las tendencias de la década anterior, donde parecen estar menos expuestos a la situación de desempleo los extremos de la escala educativa (sin instrucción o con prim. incompleta y superior completa), situación inversa para los niveles intermedios pero particularmente para los que solamente han alcanzado el primer nivel ya que representan más de la mitad de los desocupados⁸.

Cuadro 2.3. Gran La Plata. Población Económicamente Activa en Cond. de Actividad Desocupada según Nivel de Educación. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Sin Instrucción. y Primaria Incomp.	7.9	5.8	6.1	11.7	9.3	6.3
Prim. Completa y Secundaria Incomp.	53.7	48.0	54.0	46.2	53.3	52.3
Secundaria Completa y Superior Incomp.	30.0	34.5	30.8	34.4	32.1	33.6
Superior Completa	7.3	11.7	9.1	7.7	5.1	6.4
Ns/Nr	1.1				0.2	1.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Aunque es evidente la ventaja comparativa de los más educados en contextos fuerte desempleo respecto del resto, la heterogeneidad de este sector hace que como veremos en la sección siguiente convivan al interior del sector, segmentos más formales y mejor remunerados con otros que se encuentran más cerca de la informalidad y/o que sus ocupaciones tiene carácter precario.

La información presentada hasta aquí -aunque insuficiente- nos permite delinear algunos rasgos de lo que sería un perfil regional de la relación educación y trabajo. En este sentido, la zona del Gran La Plata parecería conjugar de manera más acentuada dos tendencias consensuadas por todos los especialistas. Por un lado, el proceso de terciarización económica tal como lo señalamos en la sección anterior expresa el importante peso que tiene históricamente en la región la administración pública (La Plata es sede de la administración provincial) y las actividades de servicio y comercio en general. Por otro lado, la expansión de la escolaridad expresa la mayor cobertura y diversificación de la oferta educativa y el peso de la UNLP. Ambas cuestiones

explicarían las características diferentes de la PEA ocupada y podrían dar cuenta a su vez, de una elevación en los requerimientos educativos para acceder al mercado laboral local, esto es una mayor devaluación de las credenciales. Finalmente, el desempleo en la región (en comparación al del Gran Bs. As.) tiende a configurar un perfil más elevado a nivel educativo.

3. Educación Superior y Empleo: La situación ocupacional de los más educados

La expansión de la matrícula, la sobrerrepresentación de las capas medias, el alargamiento en los estudios y la baja proporción de egresados de las instituciones de educación superior, constituyen todas tendencias y procesos en los que coinciden la totalidad de los especialistas (Brunner, 1995; Balán, 1994; Sigal, 1989 y 1995). Desde el punto de vista de los decisores políticos y planeadores de la educación, y de las propias conducciones de las instituciones, estos aspectos se vuelven relevantes para el diseño de políticas específicas para el sector, pero resultan cruciales para las referidas a la articulación entre educación superior y empleo, como un recorte de la relación más compleja entre la universidad y el aparato productivo. En este sentido, dado que este trabajo se focaliza en la zona del Gran La Plata, conviene precisar algunas de estas características para luego pasar a analizar la inserción en el mercado de trabajo de la población con estudios superiores.

La educación superior como sub-sector engloba tanto las carreras impartida en instituciones denominadas terciarias como aquellas que brindan las universidades nacionales. De esta forma, como agrupamiento incluye una multiplicidad de instituciones de tamaño, alcance y dependencia diferente, que dictan a su vez, numerosas especialidades organizadas también en cursos de duración variable. Esta falta de homogeneidad sumada a los problemas de coordinación ha sido una de las características señaladas como limitantes para la definición de políticas.

En la zona del Gran La Plata la oferta educativa pública de nivel superior es realizada fundamentalmente por la UNLP y los institutos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, estos últimos incluyen establecimientos de formación docente y de formación técnica. La evolución matricular

reciente para cada uno se puede observar en los Cuadros 3.1. y 3.2. En el caso particular de la UNLP es evidente que desde el levantamiento de las restricciones al ingreso (momento en que se incrementó drásticamente los ingresos), en los últimos años ésta tiende a mantenerse estable y en algunos a descender levemente. Sin embargo, las variaciones en los ingresos no parece ser una variable determinante sobre el número de egresados, esto es lo que parecen indicar trabajos de investigación realizados por la propia universidad (UNLP, 1994). En cuanto a los institutos terciarios resulta más difícil constatar una tendencia ya que la estadística relevada abarca pocos años, además recién en 1994 se comienza a contabilizar los alumnos que hasta la transferencia correspondía a Nación. Pese a ello, la información disponible nos permite apreciar el peso relativo -aproximadamente un 18 %-que tiene la educación terciaria en relación a la universitaria⁹. Cabe agregar que en este breve panorama no está incluía por falta de información la matrícula privada de este nivel, cuyo volumen y característica debería ser profundamente analizado teniendo en cuenta que numerosas investigaciones vienen indicando que dentro del sector privado, uno de los niveles de más acelerado crecimiento (junto al nivel secundario) ha sido el terciario. Como se aclaró no se cuentan los alumnos terciarios privados, ni los universitarios privados, por lo cual es posible que el porcentaje varíe sustancialmente.

Cuadro 3.1. Universidad Nacional de La Plata. Cantidad de Ingresantes y Egresados. Periodo 1988/1993.

	INGRESANTES	EGRESADOS
1988 _____	13.704 _____	2.131 _____
1989 _____	15.022 _____	2.873 _____
1990 _____	14.873 _____	3.036 _____
1991 _____	13.135 _____	3.270 _____
1992 _____	12.894 _____	3.218 _____
1993 _____	13.300 _____	2.793 _____

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por el C.E.S.P.I. de la UNLP.

Cuadro 3.2. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires. Distrito La Plata. Matrículas del Nivel Superior. 1991-95.

	MATRICULA
1991 _____	5.393
1992 _____	4.681
1993 _____	4.550
1994 _____	8.949
1995 _____	7.484

Fuente: Dirección de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación.

Nota: En el año 1994 se transfirieron los establecimientos educativos de nivel terciario dependientes de la Nación.

De esta forma, la extensión y diversidad de la oferta educativa de nivel superior, la gratuidad de los mismos y la inexistencia de limitaciones al acceso; configuran algunos de los factores por los cuales se mantiene una sostenida demanda por educación. El perfil del mercado laboral local y su mayor terciarización que señalamos en la primera sección, configuran otro grupo de factores que también contribuyen a que la demanda educativa sea visualizada principalmente por los sectores medios y medios bajos como una forma de mejorar sus posibilidades de acceso al mercado laboral.

El Cuadro 3.3. muestra la magnitud de esta demanda educativa para 1996 y el peso diferencial de cada nivel para los distintos segmentos etarios. Así, es notable como en el grupo de 20-24 años el 47,3 % de los jóvenes incluidos se encuentran cursando estudios superiores, que sumado a los que han concluido, supera el 50 %. Aunque menores la proporción para los grupos de 25-29 y 30-39 siguen siendo elevadas rondando el 45 y 35 % de la población, pero comienza a ser evidente la brecha entre el acceso y las posibilidades efectivas de completar los estudios.

De esta manera, la fuerte presencia de la educación superior en la región adquiere una doble importancia: por un lado, la sostenida demanda de educación sigue expresando las aspiraciones de ascenso social de los sectores

Cuadro 3.3. Gran La Plata. Población Total por rango de Edad y Nivel Educativo. 1996.

	Total	Resto Niveles	Secund. Incomp.	Secund. Comp.	Sup. Incomp.	Sup. Comp.
de 15 a 19 años	100.0	14.8	67.2	3.0	15.0	
de 20 a 24 años	100.0	13.9	19.1	14.4	47.3	5.3
de 25 a 29 años	100.0	16.5	17.1	18.5	33.5	12.4
de 30 a 39 años	100.0	26.1	19.0	19.3	16.1	19.5
de 40 a 49 años	100.0	36.9	17.7	17.8	10.7	16.9
de 50 a 59 años	100.0	50.7	12.9	18.5	6.1	11.8
de 60 a 69 años	100.0	67.3	7.6	13.9	4.6	6.6
de 70 y más años	100.0	78.5	6.5	6.9	3.1	5.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

medios y que ven en la universidad la vía de acceso; los institutos terciarios aparecen no como una opción alternativa sino más bien, como la posibilidad de acceder a alguna credencial educativa para ingresar al mercado; para luego seguir estudios universitarios. Un ejemplo claro de estas estrategias laborales son la de los estudiantes de magisterio, donde la profesión docente aparece como una opción transitoria sea hasta la culminación de estudios universitarios; o bien, hasta conseguir otra actividad mejor remunerada.

Por otro lado, la educación superior constituye en sí misma un segmento del mercado laboral. En el caso de la universidad, la conformación del llamado mercado académico opera con una funcionalidad bastante similar al ejemplo antes mencionado. Esto es, frente a las dificultades y/o restricciones del mercado de trabajo, la docencia universitaria constituye también una opción laboral transitoria para algunos y permanente para otros. Las bajas remuneraciones se compensan con el acceso a una cobertura social, y fundamentalmente, a falta de circuitos de actualización y/o post-gradados, la actividad docente

aparece como una forma rudimentaria de completar la formación recibida. A su vez, los niveles medio y terciario también configuran segmentos de este mercado cuya magnitud (en puestos de trabajo) como vimos es considerable.

Por esta razón, no es extraño que sean los servicios (más que el comercio o la industria), la rama que aparece como la gran captadora de los más educados (Cuadro 3.5.). Pese a ello es notable la caída tanto de ésta como de las otras ramas, a excepción de los rubros residuales de "otros" y "sin especificar" que en conjunto suman alrededor del 20 %, y muy levemente la construcción.

En apartados anteriores vimos que los momentos de agudización del desempleo global coincidieron con los de mayor ocupación de las personas con educación superior. Sin embargo, la evolución en el sexenio 1991-96 muestra un movimiento de desplazamiento y reducción "continua" de las ramas tradicionalmente reclutadoras de este sector. Estas tendencias aparentemente contradictorias se explican a partir de que los agrupamientos estadísticos que releva la EPH distingue el nivel educativo solamente entre completo e incompleto, y no discrimina el tipo (universitario o terciario) al interior de cada uno. Por esta razón, el nivel de agregación de los datos presenta una gran heterogeneidad interna,

Cuadro 3.5. Gran La Plata. Población Económicamente Activa en Cond. de Actividad Ocupada con Estudios Superiores (completos e incompletos) según Rama de Actividad. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Industria	8.1	9.8	6.7	5.6	7.4	7.3
Comercio	8.7	9.0	9.5	9.0	7.0	7.5
Servicios	66.4	62.9	62.2	61.4	63.6	59.1
Construcción	2.9	2.7	2.0	1.9	1.5	3.1
Otros	13.8	15.6	18.9	21.6	20.0	20.8
Sin especificar	0.7	0.4	0.6	2.2		
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

ya que las diferencias mencionadas suponen (en algunos casos) segmentos del mercado laboral claramente distintos en cuanto a remuneraciones y nivel cobertura legal-social.

Pese a esta limitación, es evidente que en un mercado laboral con sobreoferta de individuos con mucha educación, como es el de la zona del Gran La Plata; la diferencia entre haber completado el nivel superior supone un plus en las posibilidades de ingresar y permanecer en el mercado de trabajo. Esta conclusión es la que se desprende del análisis de los Cuadros 3.6. y 3.7.

De esta manera, si bien la disminución del nivel de ocupación de las personas con educación superior fue continua a lo largo del período; esta tendencia afectó mucho más a los que todavía no la han completado (del 88,5 al 78,0 %) sea en forma transitoria (porque están estudiando) o permanente (porque han abandonado). Asimismo, la proporción de asalariados para cada uno de los grupos se mantuvo casi en los mismos niveles, mientras que es notable la disminución del sub-grupo de los no asalariados, especialmente para los de estudios incompletos (de 22,5 al 12,4 %).

La alta proporción de asalariados en las personas con educación superior confirma la tendencia mundial de las profesiones universitarias al trabajo en relación de dependencia y el retroceso del ejercicio privado. Por otra parte, la condición de asalariado tampoco supone necesariamente un trabajo formal,

Cuadro 3.6. Gran La Plata. Población Total con Estudios Superiores Incompletos clasificada por Condición de Actividad y Categoría Ocupacional. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Ocupados	88.5	89.2	82.8	75.2	77.7	78.8
Asalariados	66.0	68.2	75.9	67.0	63.0	66.4
No asalariados	22.5	21.0	16.9	18.2	14.4	12.4
Ocup. s/espec.					0.3	
Desocupados	11.5	10.8	7.2	14.8	22.3	21.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Cuadro 3.7. Gran La Plata. Población Total con Estudios Superiores Completos clasificada por Condición de Actividad y Categoría Ocupacional. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Ocupados	96.9	96.0	96.0	95.4	94.3	92.2
Asalariados	73.4	73.2	74.9	70.9	73.0	71.6
No asalariados	23.5	22.8	21.8	24.5	21.3	20.6
Ocup. s/espec.			0.3		0.2	0.7
Desocupados	3.1	4.0	3.0	4.6	5.5	7.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

aunque es más probable para aquellos que completaron el nivel; en una región donde hay un elevado número de estudiantes de carreras universitarias y terciarias, es posible pensar que este segmento está más expuesto a situaciones de precariedad laboral. Esta hipótesis podría explicar la mayor caída de los no asalariados en el grupo de estudios incompletos.

Por último, el conjunto de estos procesos han repercutido también en la distribución del ingreso (Cuadros 3.8. y 3.9.). Aunque el elevado porcentaje de individuos que no contestaron este ítem impide tomar seriamente las tendencias en este punto, si confirman la heterogeneidad interna de nivel superior. En este sentido, para el grupo de aquellos que completaron el nivel el período 1991-96 no parece haberlos favorecido, ya que aumentaron los deciles más bajos, se mantuvieron los intermedios y cayeron los altos. Sin embargo, el 18 % que no respondieron abre dudas sobre si esta disminución supuso efectivamente un empeoramiento de la situación del grupo. Inversamente, los que aún no completaron el nivel, los últimos años parecen haberlos beneficiado, ya que se redujo notablemente el porcentaje con ingresos bajo y medio; y aumentaron los de mayor. Pese a ello, los individuos que no percibe ingreso, crecieron más en proporción al grupo que completó sus estudios.

Una explicación del alto porcentaje de no respuestas al este ítem, puede ser la desconfianza de los individuos en precisar no solo los ingresos que perciben

sino también sus fuentes. En un contexto de fuerte presión tributaria como el que introdujo la convertibilidad, la declaración de ingresos puede ser interpretada como una mayor exposición a pagar impuestos. En la misma línea de razonamiento, también podría ser un indicio de actividades informales y/o precarias. Las limitaciones señaladas impiden realizar un balance de quiénes se beneficiaron y quiénes se perjudicaron en el sexenio, ya que evidentemente además de

Cuadro 3.8. Gran La Plata. Población Económicamente Activa con Estudios Superiores Completos clasificada según Ingreso Total Individual. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Deciles 1 a 4	7.9	11.2	11.7	11.5	9.1	12.9
Deciles 5 a 8	29.5	24.0	28.8	27.6	30.3	29.7
Estrato 9 y 10	42.6	39.4	33.9	26.6	35.2	34.3
Sin Ingresos	3.1	2.1	2.6	3.2	4.8	5.2
Ns/Nr	17.0	23.2	23.0	31.3	20.5	18.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

Cuadro 3.9. Gran La Plata. Población Económicamente Activa con Estudios Superiores Incompletos clasificada según Ingreso Total Individual. 1991-96.

	91	92	93	94	95	96
Deciles 1 a 4	24.7	18.5	20.0	16.1	18.2	17.1
Deciles 5 a 8	34.3	43.1	37.0	36.6	33.3	30.1
Estrato 9 y 10	19.2	18.3	20.7	20.4	18.5	22.5
Sin Ingresos	9.8	7.2	5.9	9.4	15.8	13.2
Ns/Nr	11.9	12.8	16.4	17.6	14.2	17.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la EPH (onda octubre)

las diferencias marcadas entre completar o no el nivel, están jugando otro tipo de variables más relacionadas con el tipo de profesión o carrera y las características de la actividad dentro de la propia rama.

4. A modo de síntesis

Al inicio del trabajo señalamos su carácter descriptivo y fundamentalmente exploratorio. Pese a ello, en las distintas secciones hemos ido precisando algunos rasgos de la situación ocupacional de la población con estudios superiores. En lo que sigue, se puntualizan a modo de síntesis los aspectos relevantes pero que no constituyen conclusiones en sentido estricto.

- 1. En el período el sector educativo aumentó su participación en el mercado laboral. Sin embargo, la mayor presencia de sujetos con altas credenciales educativas no se expresó en una mayor inserción laboral. A contrario supuso un aumento notable de la proporción de desempleados dentro del mismo grupo.**
- 2. No obstante, este fenómeno tampoco afectó de manera igual al interior del sector. En este sentido, quienes más cerca de encontrarse sin empleo fueron los que todavía siguen estudiantes o los que han abandonado en forma definitiva.**
- 3. A su vez, la inserción de los más educados por ramas mostró un desplazamiento y reducción continua de todas las ramas incluido los servicios, que tradicionalmente reclutan miembros de este sector. En contraposición fueron los agrupamientos residuales quienes más reclutaron.**
- 4. Por su parte, el aumento de los asalariados en este grupo confirma la tendencia global de retroceso del ejercicio privado de las profesiones universitarias, aunque tampoco esta situación supone un mayor grado de formalidad. La variabilidad del sub-grupo de los no asalariados en contextos de sobre-oferta de personas educadas (graduados y estudiantes), podría indicar la presencia de actividades más cercanas a la informalidad, el cuentapropismo o el micro-emprendimiento.**
- 5. Finalmente, la heterogeneidad que presenta el sector se hace evidente, a partir de la distribución del ingreso. En este sentido, si bien en comparación**

con otros segmentos educativos la situación de los más educados fue mejor, ésta no se dio homogéneamente; ya que hubo ganadores y perdedores tanto dentro de los que no completaron el nivel como dentro de los que si lo hicieron.

Es evidente que la convertibilidad ha afectado de manera diferente la situación de los más educados. Un análisis superficial podría decir que en líneas generales les fue bastante bien a este sector; y muy posiblemente para muchos esto fue así. Sin embargo, la heterogeneidad y complejidad interna del sector hace pensar, que en contexto de sobre-oferta de personas con altas credenciales educativas (como es la zona del Gran La Plata) y profundización de la segmentación del mercado de trabajo; empieza a pesar no tanto tener mayor educación sino el tipo (modalidad, calidad y pertinencia). Con esto nos referimos a carreras o especialidades en particular, sean universitarias o terciarias.

Al respecto resultados de un estudio reciente (Naclerio, 1996) que analiza la evolución de las ocupaciones según los diferentes tipos de calificación para el Area Metropolitana, parecería corroborar las tendencias hasta aquí señaladas. Así, los datos relevados para el período 1991-96 indican que las ocupaciones definidas como de apoyo tecnológico con calificación "científico-profesional", esto es aquellas más ligadas a la producción de innovación en los sectores productivos modernos, son las que tienden a emplear menos personal (-72,0 %); mientras que las del mismo rango de ocupación pero con calificación "técnica" se incrementa en un módico 9,2 %.

En opinión de este autor, la pertinencia de estos resultados abriría un marco de dudas razonables sobre el grado y amplitud de modernización tecnológica a la que apunta la reestructuración productiva, y más específicamente sobre uno de los supuestos de ésta, como lo es la tendencia a la incorporación de recursos humanos calificados¹⁰.

Desde nuestro punto de vista, tanto la evidencia empírica presentada como las del estudio comentado, si bien no nos habilita para dar conclusiones generales sobre el estado de situación de la relación educación superior y empleo, al menos muestra que en los casos analizados se encuentra bastante lejos del circulo virtuoso que las políticas económicas y educativas oficiales vienen postulando.

Notas

- 1 Este movimiento no es privativo de los países de la periferia, muy por el contrario también reaparece aunque con otras connotancias en el mundo desarrollado (ver Teichler, 1997).
- 2 El desplazamiento intersectorial de la demanda de empleo hacia el sector servicios es denominado como de "terciarización". En este sentido, los estudios del período centraron sus interrogantes en ver si este proceso de terciarización se ligaba al crecimiento del sector moderno (terciario moderno), o si por el contrario era un sector de actividades heterogéneas y residuales que opera -para algunos sectores- como actividad de refugio. Las evidencias disponibles parecen abonar esta segunda opción que se manifiesta en el crecimiento de una variada gama de ocupaciones que van desde el cuentapropismo, el sobreempleo público y el trabajo doméstico, hasta actividades más próximas al modelo de un terciario moderno como pueden ser los servicios a empresas: consultorías técnicas, servicios de mensajería y vigilancia o procesamiento informático de datos. Según el estudio de Gallart y otros (1993) entre 1980 y 1991 la PEA ocupada en el sector industrial pasó de 31,7 al 25,5 %, mientras que el sector servicios creció de 39,7 a un 46,2 %.
- 3 La creciente heterogeneidad y segmentación del mercado laboral se fue cristalizando en la figura del "sector informal" o de "economía no registrada". Bajo esta denominación se pueden caracterizar tres grandes grupos de ocupaciones: a) aquellas actividades independientes de baja productividad y con escasa calificación; b) las actividades en microempresas industriales contratadas por empresas del sector formal, y las actividades encubiertas desarrolladas en establecimientos formales; y c) también aquellos trabajos de autoproducción en unidades domésticas para el autoconsumo, y las actividades ilegales como el tráfico de drogas. Este tipo de enfoque, de alguna manera es complementario a los centrados en la terciarización ya que posibilita identificar mejor aquellas ocupaciones que son claramente de refugio para sectores desplazados de aquellas más relacionadas a los sectores modernos de la economía.
- 4 Los procesos de terciarización y fragmentación del empleo han contribuido a deteriorar las condiciones de trabajo, que se manifiesta en el crecimiento de formas transitorias y/o eventuales de contratación, el aumento de asalariados sin cobertura social o sin registrar dentro establecimientos formales, el deterioro en las remuneraciones y, como dijimos anteriormente, a acentuar la brecha en la distribución social del ingreso. A estas características que asume el empleo se lo denomina "precarización laboral".
- 5 En realidad no es que estos rasgos no fueran mencionados en los anteriores estudios sino que la magnitud de estas tendencias no había tenido las dimensiones que luego adquirieron, ni tampoco estas tendencias aparecían con la nitidez actual. Un ejemplo es la desocupación en el GBA que pasó entre 1991 y 1996 de 5,2 al 18 %, en el marco del crecimiento de la tasa de actividad (40,8 al 44,9 %) en el mismo período.
- 6 Entre 1980 y 1991 el primer rango (sin inst. y prim. incompleta) pasó de 18,9 al 10,9 %; el segundo (prim. comp. y secund. incompleta) de 52,4 al 50,8 %; el tercero (sec. completa y sup. incompleta) de 21,5 al 27,4 % y el cuarto (superior completo) de 7,2 al 10,9 %.
- 7 Según datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94, solamente la ciudad de La Plata contaba con un total de 84 colegios entre públicos y privados, y alrededor de 40.000 alumnos matriculados.
- 8 Comparado con el Gran Buenos Aires (EPH/abril/96) la distribución del segmento desocupado es la siguiente: Sin inst. y Prim. incomp. 9,9 %; Prim. comp. y Secund. Incomp. 57,6 %; Sec. Completa y Sup. Incomp. 26,4 % y Sup. Completa 6,0 %. Estos datos muestran que los egresados platenses del nivel medio están más expuestos a la situación de desempleo que

sus pares del conurbano.

- 9 Este porcentaje resulta de tomar como base los 47.8845 alumnos de la UNLP según el Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales, 1994.
- 10 "Al analizar el perfil de las ocupaciones es indudable que el advenimiento de la nueva tecnología plantea la ejecución de tareas cada vez más complejas, sin embargo cabría aquí el interrogante de cuántos son los individuos predestinados a llevar a cabo tales tareas. En este sentido podemos observar al menos a través de los resultados empíricos, que las ocupacio-

nes más complejas son ejercidas por cada vez menos personas. No obstante lo cual puede verse que crecen los requerimientos de habilidades intelectuales y manuales de atención y rapidez, al tiempo que desde los datos se prefigura un traspaso de tareas que requieren formación de orden general a conocimientos de orden específico. Este último aspecto parecería ir en contra del postulado teórico que nos advierte acerca de la necesidad de personal capaz de resolver problemas y enfrentar eventualidades en forma general ..."
(Naclerio, 1996)

Bibliografía

- BECCARIA, Luis y Nestor LOPEZ (1996) "Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano", en Beccaria y Lopez (comp.) **Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos sobre la sociedad argentina**. UNICEF/ Losada, Bs. As.
- BECCARIA, Luis y Nestor LOPEZ (1996) "El debilitamiento de los mecanismos de integración social", en Beccaria y Lopez (comp.) **Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos sobre la sociedad argentina**. UNICEF/ Losada, Bs. As.
- CENSO NACIONAL DE DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS 1994**. Resultados Definitivos, Buenos Aires. INDEC.
- CENSO DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES 1994**. Resultados definitivos. Totales por Universidad. INDEC.
- Cuadernos del IEFE** (Instituto de Estudio Financieros y Económicos). Serie Estudios. La Plata, Marzo - 1997.
- FILMUS, Daniel (1995) "Educación y Trabajo en la Argentina de los 90'. Educación precaria para un empleo precarizado?", en Tiramonti, Braslavsky y Filmus (comp.) **Las transformaciones de la educación en diez años de democracia**. FLACSO/ Tesis Norma, Bs. As.
- GALLART, María Antonia (1986) **Educación y Trabajo: un estado del arte de la Investigación en América Latina**. IDRC, Ottawa.
- GALLART, María Antonia; MORENO, Martín y Marcela CERRUTTI (1993) **Educación y Empleo en el Gran Buenos Aires: 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación**. CENEP, Bs. As.
- MINUJIN, Alberto (1993) "En la rodada", en **Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina**. UNICEF/Losada, Bs. As.
- MONZA, Alfredo (1993) "La situación ocupacional argentina. Diagnóstico y perspectivas", en Minujin, A. (comp.) **Desigualdad y Exclusión**. UNICEF/Losada, Bs. As.
- NACLERIO, Alejandro (1997) "Evolución de la ocupaciones y la reestructuración productiva", en **Informe de Coyuntura** Nro. 69, Año 7. Centro de Estudios Bonaerense (CEB), La Plata.
- TEICHLER, Ulrich (1997) "Educación Superior y empleo", en **Revista Pensamiento Universitario** Nro. 6 (noviembre), Año 5. Bs. As.
- TIRAMONTI, Guillermina (1996) "El paradigma educativo de los 90", en **Revista Paraguaya de Sociología** Nro. 73. Edit. CPES, Asunción.
- TOKMAN, Víctor (1996) "La especificidad y generalidad del problema del empleo en el contexto de América Latina", en Beccaria y Lopez (comp.) **Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos sobre la sociedad argentina**. UNICEF/ Losada, Bs. As.

Indice

Presentación	7
Los cambios en la universidad: Una modernización diferenciadora	9
Guillermina Tiramonti	
Las "agendas" de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos.	31
Claudio Suasnábar	
Modelos de Articulación Académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP.	47
Claudio Suasnábar, Viviana Seoane y Vanesa Deldivedro	
Organización Académica, Valores y Creencias: Las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia	67
Viviana Seoane	
Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica	93
Claudio Suasnábar	
Educación Superior y Empleo en el Gran La Plata (1991-1996). Una aproximación a la situación ocupacional de los más educados	113
Claudio Suasnábar	

**Este libro se terminó de imprimir en el
Departamento de Medios Audiovisuales de la
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de la Universidad Nacional de La Plata,
en el mes de diciembre de 1999.**